

Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior

Inclusion of students with disabilities in Higher Education

Maite OTONDO Briceño ¹

Recibido: 15/06/2018 • Aprobado: 02/08/2018 • Publicado 08/12/2018

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

La investigación de la cual es este artículo, tenía como objetivo interpretar las percepciones que tienen distintos actores de una Universidad de Chile frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Se adoptó una metodología cualitativa, con estudio de casos múltiples. Los resultados develan diversas percepciones unas favorables, otras cautelosas y/o obstaculizadoras, es decir, falta una cultura institucional homogénea para la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en instituciones de Educación Superior.

Palabras clave: Inclusión, discapacidad, Educación Superior, percepción de la discapacidad, barreras para el aprendizaje.

ABSTRACT:

The purpose of this research was to interpret the perceptions different participants of a Chilean university have regarding the inclusion of Students with Special Educational needs in Higher education. A qualitative methodology was used with a multiple cases studies. The results show a variety of perceptions. Some of them are favorable while others are cautious and somewhat obstructing. Thus, evidencing a lack of a homogenous institutional culture regarding the wholesome inclusion of Students with Special Educational needs in Higher education institutions.

Keywords: Inclusion, disability, Higher Education, perception of disability, barriers to learning

1. Introducción

La inclusión de las personas en situación de discapacidad en la Educación Superior ha sido estimulada por políticas, leyes, convenios y decretos emanados de organismos nacionales e internacionales. Esto hace que sea usual encontrar en las aulas universitarias a estudiantado con esta condición. No obstante, en estas instituciones, no se visualizan sistemas claros de ingreso, progreso y egreso de estos estudiantes.

Se han producido avances a nivel nacional e internacional en la perspectiva de establecer el derecho de las personas en situación de discapacidad a acceder a la formación profesional, así como permanecer y egresar de ella (Lissi, Hojas, Achiardi, Salinas, Vásquez et al., 2013). Como referencia notable el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en la perspectiva de establecer el derecho de las personas en situación de discapacidad a la Educación Superior,

promulga la Ley 20.442 de la Educación Especial (MINEDUC, 2010) sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, que indica que estas instituciones deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad. Esta ley viene a ratificar las convenciones internacionales que reconocen el derecho a la educación y a la no-discriminación, que fueron recogidas por el MINEDUC de Chile.

A pesar de lo anterior, no se puede afirmar que las instituciones universitarias sean inclusivas respecto a los estudiantes en situación de discapacidad. Esto sobre todo si intentamos compararnos con otros países que llevan un camino recorrido en esta línea. Según Lissi et al. (2013) unas de las razones podrían ser que los estudiantes universitarios en situación de discapacidad no es un grupo numeroso; otra razón, es que las iniciativas que se han emprendido están más instaladas en el área de iniciativas solidarias y compasivas y no desde la mirada de educación como derecho social. Los resultados de algunas investigaciones señalan que este proceso está en fase de implementación (Cruz & Casillas, 2017) y que existe mucho camino que recorrer (Tapia & Manosalva, 2012). Los esfuerzos que llevan a cabo las instituciones por crear los apoyos y respuestas a las necesidades develan las diferencias en cuanto a las condiciones ofrecidas y también las diversas experiencias que viven estas personas en el tránsito universitario (Tenorio, 2016). Esta situación, nace por la ausencia de una reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regularice la admisión e instaure procedimientos para los apoyos requeridos, coherente a cada una de las necesidades de los jóvenes que lo requieren.

1.1. Inclusión e igualdad de oportunidades

Como un primer elemento de referencia es la Declaración Universal de Derechos Humanos que en la década de los cuarenta señala en el artículo 26 que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1948, p. 20). Luego de esta promulgación, se han suscrito diversos acuerdos, convenciones y otros cuerpos legales al que Chile ha adherido que declaran la inclusión de las personas en situación de discapacidad a la educación. Pero en su mayoría focalizados en la educación primaria y secundaria.

La normativa vigente, tanto internacional como nacional, reconoce el derecho de las personas en situación de discapacidad a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades. A nivel internacional, la labor de la ONU ha sido central, como lo manifiesta el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982) y Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993). Un antecedente fundamental es la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que asume y propicia la educación inclusiva (Sánchez, 2009). En aquella instancia, se recordó que la educación fue declarada como un derecho humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y concebida como una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social. El año 2006, la ONU proclama la Convención sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad en Educación Superior, en el artículo 24 destaca "los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" (ONU, 2006, p. 19).

La Ley General de Educación de Chile (2009) (LGE) con foco en la no discriminación y la igualdad, en el párrafo 2, artículo 6 señala "es deber del Estado propender por asegurar una educación de calidad y procurar que esta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado" (MINEDUC, 2009, p. 3). También en el artículo 10, en el ámbito de la Educación Especial, señala que los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos (MINEDUC, 2009, p. 4).

Las transformaciones producidas en la Educación Especial enmarcan el surgimiento del

movimiento de la educación inclusiva. La perspectiva inclusiva para la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra 2008, es un proceso que obliga la evolución de las instituciones de educación para atender a todos, minorías étnicas, y naturalmente a las personas en situación de discapacidad (Vega, 2014). El objetivo principal de la educación inclusiva es atender a los estudiantes a través de la enseñanza y los procesos formativos y por sobre todo, producir aprendizajes de manera eficaz dando a los discente las oportunidades para que esto se produzca (Hontangas & Barrio, 2010)

El término educación inclusiva tiene diferentes interpretaciones y connotaciones (González, 2012). En otras palabras, es polisémico. La inclusión educativa implica una mirada de la educación desde un enfoque participativo y de educación de calidad para todos, independiente de las diferencias individuales (Marfán, Castillo, González & Ferreira, 2013). La educación inclusiva puede ser entendida o comprendida como un proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todos mediante una participación mayor en el aprendizaje. (Leiva & Gómez, 2015). Es decir, el derecho de todo estudiante a adquirir un aprendizaje profundo, además de recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta (Hontangas & Barrio, 2010)

La amplitud de esta perspectiva obliga variaciones en las prácticas de todos los profesionales que trabajan para dar respuesta al derecho que tienen las personas a aprender (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012). El desafío de la Educación Inclusiva, a la sociedad y a las instituciones educativas, es el respeto a la diversidad, la valoración positiva de la diferencia y la consideración de estas para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de todos y cada uno (Manghi et al., 2012).

En el contexto educacional chileno, la educación inclusiva ha obtenido un rol importante que se manifiesta en un compromiso con la educación de calidad para todos, favoreciendo la eliminación de barreras de aprendizaje. Ejemplo de aquello fue la elaboración de un Plan Nacional de Educación Especial, que abandona la noción de déficit de las anteriores concepciones de la Educación Especial (Infante, 2010). La perspectiva de la educación inclusiva, se basa en la valoración de la diversidad como factor enriquecedor para el desarrollo de la persona. Es importante recordar que todos los seres humanos somos diferentes, es por esto que todo tipo de institución de educación debe buscar estrategias que respondan a la diversidad de sus estudiantes, superando así las barreras que eso conlleva.

La diversidad es un hecho social y una realidad educativa, por lo que nos sumamos a la consideración de que atender a la diversidad del alumnado supone soslayar que las diferencias se cristalicen en distinciones, ajustar a las particularidades del que aprende y diseñar un currículo para todos. (Fernández, 2003). En esta línea, la Educación Superior tiene importantes retos y desafíos, ya que debe garantizar una educación de calidad en igualdad a todos los estudiantes, independiente de sus capacidades y respetando su derecho a la participación en los procesos de aprendizaje (Alba & Zubillaga, 2012; Cobos & Moreno, 2014). Como lo señala Moriña (2015); Peralta (2007) y Tolra (2002) las instituciones de Educación Superior han avanzado con esfuerzos en implementar programas de apoyo hacia el colectivo de estudiantes en situación de discapacidad para su inclusión en la vida universitaria, pero la consolidación de éstos es un paso lento y menor del esperado.

1.2. Barreras para el aprendizaje y pleno acceso de los estudiantes en situación de discapacidad

El concepto de *barreras de aprendizaje* hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificulta o limita el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de un gran número de estudiantes. Según Booth y Ainscow (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el discente y los distintos contextos, las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

En este sentido, las acciones deben dirigirse principalmente a eliminar dichas barreras, las que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Avanzar hacia instituciones de formación docente más inclusivas y que formen docentes representativos de la diversidad (pueblos originarios, discapacidad, migrantes). Consecuente con los principios de inclusión, las instituciones de educación superior deben contar con políticas y medidas de acción afirmativa que faciliten el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, estableciendo sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y docentes. (Mineduc, 2013, Art, 30).

Por lo tanto, el cómo eliminar o disminuir las barreras, con el propósito que las diferencias culturales, sociales, económicas, de género e individuales, no lleguen a ser desigualdades educativas, en un desafío. Las barreras de aprendizaje y participación están en la sociedad, en los sistemas educativos, en las aulas. La inclusión implica que todas las personas aprendan y tengan acceso a la educación, independientemente de su condición social, personal o cultural. Este movimiento supone un impulso para avanzar en la Educación para Todos, que considera a la diversidad como un elemento que favorece el aprendizaje, así como el desarrollo social y personal. Diversos estudios señalan cómo deberían ser los contextos los que favorecen la educación inclusiva, por mencionar algunos (Ainscow, 2015; Ainscow & Ferrell, 2000; Tweddle, 1998). Estos autores señalan claves que se deberían tener en cuenta para desarrollar una educación inclusiva, tales como: un contexto político abierto y participativo; la apropiación del cambio de idea y significado de la educación inclusiva y el concepto de diversidad estableciendo prioridades y necesidades, suprimiendo barreras que imposibiliten la participación, la participación e implicancia de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del Proyecto Educativo entendiendo esto como la participación de todos los actores y el apoyo centrado en la institución.

1.3. Inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior

El Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) (2001) en Chile ha establecido una serie de instrucciones para el caso de personas en situación de discapacidad y que se someten al Proceso de Selección Universitaria (PSU), que les permita ingresar en condiciones justas e igualitarias, especificando los tipos de discapacidad, los apoyos específicos, los plazos y lugar donde debe realizarse la solicitud de atención diferenciada. Sin embargo, los estudios sobre acceso a la Educación Superior muestran que en este nivel existe el menor porcentaje de personas en situación de discapacidad. Solo el 15 % de personas en situación de discapacidad ha tenido acceso a la Universidad o Instituto de Formación Profesional, de este porcentaje el 9,1 termina su formación en Educación Superior (SENADIS, 2016).

Si bien el DEMRE contempla la posibilidad de que personas en situación de discapacidad puedan rendir la PSU, el Servicio Médico de la Universidad de Chile (SEMDA) tiene la facultad de declarar que el postulante no puede rendirla. En tal caso, el postulante solamente tendrá la posibilidad de ingresar a la Universidad por medio de los sistemas de ingreso especial que estas instituciones pueden o no ofrecer. Ello está lejos de constituir una solución, pues, de 36 universidades estudiadas que existen en el país, 16 de ellas tienen mecanismos de ingreso para personas con discapacidad (Valenzuela, Panão, Chacón & López, 2017).

Acceder a la universidad para estos estudiantes no implica la superación de los problemas comunicativos, limitaciones a la información, o la autonomía para las nuevas relaciones de aprendizaje. En ocasiones se aminoran estas dificultades gracias al apoyo brindado por algunos profesores y la colaboración de los compañeros de clase. No obstante, se hace necesario acabar con la discriminación para las personas en esta condición, reconociendo su capacidad y el derecho a estudiar, mediante la adopción de medidas concretas para lograr una mayor inserción a la Educación Superior, ya que ello juega un rol fundamental en sus oportunidades futuras de inserción laboral (Programa Jurídico, Universidad Diego Portales, 2005). La solución no radica en que cada caso se busque la mejor forma de resolver estas dificultades, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, más bien, consiste en prestar, desde la propia Universidad, un apoyo decidido y permanente para que los jóvenes en situación de discapacidad efectúen en igualdad de condiciones el programa y los contenidos

propuestos para tal evento.

Los apoyos del profesorado se convierten en asunto vital para proporcionar una respuesta educativa a la diversidad. Pero tan importantes como lo anterior son los aspectos referidos a la organización en relación a políticas institucionales, procedimientos administrativos y curriculares y a la dotación de recursos tecnológicos. La comunidad universitaria debe ser fiel a fines como la eliminación de desigualdades sociales, o la contribución a una vida mejor, debe seguir las directrices dadas por Organismos Nacionales e Internacionales (UNESCO) y recabar donde proceda, los medios materiales y humanos necesarios para evitar que los alumnos fracasen en sus estudios por razones que no sean estrictamente debidas a su capacidad intelectual.

2. Metodología

Esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, es decir, consistió en un proceso "activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se tomaron decisiones sobre lo investigable, en tanto se estaba en el campo del objeto de estudio." (Pérez, 2008, p.46). Según Hernández, Fernández y Baptista (2016, p. 358), "la investigación cualitativa tiene como función principal comprender y profundizar los fenómenos, indagando desde la perspectiva de quienes participan en la investigación en un entorno natural y en relación con el contexto". Por lo tanto, esta investigación se orientó a la recogida de información de grupos de personas insertas en la Universidad en constante interacción.

2.1. Método de investigación

Se optó por desarrollar método de Estudio de Caso, de tipo colectivo. Según Pérez (2008), el estudio de caso es una metodología de estudio grupal, el cual permite obtener conclusiones de fenómenos reales o simulados, en una línea formativa experimental de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad. Stake (1998), señala que el estudio de caso es la investigación de un fenómeno en particular desde su singularidad para llegar a comprender la importancia y complejidad en circunstancias importantes. Además, Bisquerra (2004, p.309), indica que:

El estudio de caso es un método de investigación de gran importancia para el desarrollo de las ciencias humanas o sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendido éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas.

Según Bisquerra (2004), el estudio colectivo de casos tiene como finalidad investigar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio exhaustivo de múltiples casos. El investigador escoge varios contextos, de manera que reflejen situaciones extremas con relación a un objeto de estudio. Por ende, al comparar sus discrepancias se obtiene el problema de forma precisa. Se intenta buscar casos completamente diferentes en las categorías de análisis, que en primera instancia se consideran potencialmente relevantes.

2.2. Diseño de investigación

Fases de la investigación

En la tabla 1 se presenta un cuadro con los períodos establecidos para la recogida de datos en torno al objeto de estudio de esta investigación.

Tabla 1
Plan de aplicación de entrevista

Año 2015				Año 2016			
Est sin disc	Est con disc	Profesor	Autoridad	Est sin disc	Est con disc	Profesor	Autoridad

Elaboración: Elaboración propia

El período de la investigación se desarrolló desde marzo de 2015 a diciembre del año 2016, donde se aplicaron entrevistas a distintos actores del proceso educativo.

Informantes claves

Según Vieytes (2004), los informantes en la investigación cualitativa son todas aquellas personas a las cuales se les aplica una entrevista, con el fin de conseguir información relevante. Así, fue necesario poner énfasis en aquellos informantes que aportaron información significativa, en este caso aquellos informantes representativos que "corresponden a aquellos que dan información directamente relevante para los objetivos de la investigación." (Vieytes, 2004, p.652). Para esto se debió cumplir con criterios de inclusión de informante: Decanos de las diferentes Facultades de la UCSC; jefe de carreras de los Campus de la UCSC; Estudiantes en situación de discapacidad; Estudiantes sin situación de discapacidad.

2.3. Análisis de resultados

Codificación de la información

Conforme al análisis de contenido desarrollado, en primer lugar, se realizó una *reducción de los datos* mediante proceso de *codificación*, de este modo, se obtuvo una *tabla con la frecuencia de códigos* que estaban presentes en las citas, identificados en las entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes en situación de discapacidad, estudiantes sin situación de discapacidad, decanos, jefes de carreras.

En la tabla II, se observa un ejemplo de denominación de los códigos y su descripción conceptual respectiva.

Tabla II
Ejemplo de listado de Códigos

Tema	Códigos	Descripción	Sigla
Perfil general del estudiante con discapacidad	Conoce por rasgos físicos	Asocia a las personas en situación de discapacidad por los rasgos físicos presentados.	CRF
	Conoce por otras características	Asocia a las personas en situación de discapacidad otras características no físicas.	CPC
	Tipo de discapacidad	Sabe los distintos tipos de discapacidad.	TD
	Características de discapacidad	Identifica cualidades de las personas en situación de discapacidad	CD

Fuentes: Elaboración Propia

La Tabla II muestra los temas tratados en la entrevista, los subtemas o códigos, su descripción y sigla. Esta tabla es solo un ejemplo de un solo tema o categoría.

Levantamiento de Categorías

Se presenta la descripción de cada una de las categorías y que corresponden a: C1: Perfil general del estudiante con discapacidad. C2: Definición de discapacidad; C3: Representación

3. Resultados

Categoría 1: Define un perfil general del estudiante con discapacidad

Hace referencia a si la persona identifica personas en situación de discapacidad por algunas características, tales como: rasgos físicos, tipo de discapacidad u otras. Los entrevistados declaran lo que para ellos es la discapacidad, en general describen la discapacidad por rasgos físicos con 15 citas asociadas a estas características, como por ejemplo lo que señalan algunos jefes de carreras:

(...) "He visto a varias personas sobre todo de la facultad de periodismo que anda en una silla de ruedas y no puede caminar, sólo silla de ruedas" (jefe de carrera 2)

(...) "No conozco a ningún, pero si he visto un estudiante que anda en silla de ruedas que parece que es de periodismo" (profesor 1)

(...) "Veo en la facultad de ingeniería un chiquillo como te contaba que hace uso de sillas de ruedas y he visto otro que se mueve con bastones" (decano 1)

La mirada de los actores se restringe a personas en situación de discapacidad que tienen movilidad reducida y que se trasladan de un lugar a otro con la ayuda de una silla de ruedas como los únicos existentes en situación de discapacidad. Lo señalado anteriormente es similar a lo investigado por Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera (2014) quienes señalan que las principales limitaciones del tipo pedagógicas y comunicacionales están relacionadas a que los profesores no identifican a los estudiantes con discapacidad en su clase y no poseen conocimiento sobre discapacidad, lo mismo indica Ortega (2011) quien expresa que la discapacidad se experimenta como la limitación en la actividad generada por una interacción negativa entre una persona con alguna deficiencia física y un entorno social que obstaculiza su integración.

Categoría 2 definición de inclusión de la discapacidad

La categoría se refiere al conocimiento y conceptualización de la inclusión de la discapacidad, si manejan el significado de la inclusión de discapacidad en los distintos contextos, si conocen la normativa vigente y los mecanismos para llevarla a cabo. Es así como lo develado en el análisis de esta categoría es que ninguno de los actores conoce el concepto de inclusión de la discapacidad en Educación Superior, tampoco los propios afectados. Los afectados, desconocen sus derechos y también normativas, derechos y deberes por parte de los actores y de los beneficiarios. (CEDAC, 2005; Rama, 2006) también refleja la escasa práctica de la ciudadanía por parte de las propias personas en situación de discapacidad, lo cual coopera a la proliferación de dinámicas excluyentes. (CEDAC, 2005; Rama, 2006).

Categoría 3: representación/ percepción de la integración de estudiantes con discapacidad en la UCSC

Esta categoría se refiere a las opiniones, pensamientos y expectativas sobre la inclusión de la discapacidad en la Educación Superior, si hay percepciones positivas, negativas o cautelosas o cuáles son las expectativas y pensamientos sobre la misma.

Como opinión o percepción positiva se rescatan las siguientes citas:

(...) "Más que barreras arquitectónicas, los cambios deberíamos tenerlos nosotros" (Al. sin disc 1)

(...) "Lo considero un beneficio" (jefe de Carrera 2)

(...) "perfectamente pueden avanzar, si se les da el apoyo específico." (jefe de Carrera 3)

(...) *"Somos todos iguales, somos personas normales, somos igual que todos no más"* (Est. con Disc1)

(...) *"ellos son igual que nosotros, no porque tienen una discapacidad van a tener distintas capacidades, en realidad pueden ser más inteligentes que uno, uno no sabe"* (Est. Sin Disc2)

(...) *"Porque les da opción a todos, no se hacen discriminación y además que ellos pueden ser mucho más inteligentes que los que son por decir entre comillas normales."* (Est. Sin Disc 4)

(...) *"me alegra porque hay chiquillos por la formación que creen que no se la pueden por la situación que a ellos les tocó vivir y aquellos que se enfrentan a la universidad y qué se atreven a tomar un camino profesional bucha súper bien"* (profesor 1)

En el análisis realizado de las entrevistas se observa que en la mayoría de los casos los estudiantes tienen opiniones y actitudes favorables a la inclusión planteamiento que comparte, en relación con la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad Luque y Gutiérrez (2014), en general los estudiantes de la Universidad de Bolonia tienen pensamientos y conductas positivas hacia los estudiantes con discapacidad. Estas conductas y pensamiento no son similares en los jefes de carrera, decanos y profesores.

Como ejemplo de opinión o percepción negativas o desfavorables se rescatan las siguientes citas:

(...) *"No pueden estudiar ciertas carreras y ... yo creo que un niño con alguna discapacidad, no sé pu que ande con una silla de ruedas no podría estudiar enfermería."* (Decano 1)

(...) *"La discapacidad debe ser dirigida donde se puedan desenvolver mejor...orientados ."* (Decano 2)

(...) *"La Universidad no está totalmente preparada, se tiene que preparar, pero en serio"* (Decano 2)

(...) *"La Universidad nunca debió permitir el ingreso"* (decano 1)

(.) *"La Universidad tiene que preocuparse con un buen equipo detrás"* (est con disc 4)

De lo develado en las entrevistas realizadas, compartimos el criterio que aún la inclusión de la discapacidad en la Educación Superior está en fase preliminar en la Universidad estudiada, esto lo señala Luque y Gutiérrez (2014) al plantear que a pesar que las políticas institucionales avanzan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad es aún incompleta.

Categoría 4: barreras para el aprendizaje

Esta categoría está referida a la *perspectiva*, en relación a temas que imposibilitan la ejecución efectiva de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

Esta categoría fue la que más menciones obtuvo, para el trabajo que se presenta se mostrarán las más representativas por la connotación e importancia con relación a las barreras que aún se visualizan en la Universidad.

Barreras son las opiniones y conductas respecto a este proceso (inclusión) y que se materializan en las culturas, las normativas y las praxis institucionales individuales y colectivas que poseen y aplican, y que al relacionarse con las particularidades individuales, sociales o culturales de estudiantes generan exclusión, marginación o fracaso. Así es necesario identificar esas barreras, con el propósito de implementar planes de mejoramiento (Echeita & Ainscow, 2008)

Entonces será necesario políticas claras de accesos arquitectónicos y curriculares que traspasen las creencias y actitudes individuales y colectivas. Aquí es necesario develar las opiniones favorables, críticas o esperanzadoras que tienen los actores sobre los accesos arquitectónicos y curriculares.

Mella et al. (2013) señalan respecto a la retención de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad, es fundamental el apoyo de los pares y sus docentes y

plasmar estos a medida que surgen las necesidades. Pero remarcan la idea que estos apoyos deben institucionalizarse.

- *Barreras arquitectónicas*

(...) "Infraestructura muy mal mantenida, mantenimiento de las salas muy escaso" (jefe de carrera 1)

(...) "Limitada, escasa, hay edificios donde los estudiantes no pueden tener clases porque no llegan" (Jefe de carrera 1)

(...)La institución no se hace cargo de lo que acoge (est con disc 1)

- *Barreras curriculares*

(...)Como barrera falta capacitación a los docentes (Jefe de carrera 1)

(...)Creo que en el currículum también y por último la cultura. (Jefe de carrera 2)

(...)Estamos muy incipientes en estrategias y metodologías. (Profesor 1)

(...)Sí, yo creo que estamos con muchos prejuicios respecto de esas personas. (profesor 5)

Categoría emergente 5 Rol de la Universidad

Esta categoría fue altamente referida por todos los entrevistados y contemplada como tal. Hace referencia a la responsabilidad que tiene la institución en la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

Varios autores hacen referencia en sus investigaciones al rol de la Universidad. En relación a la Educación Superior, asimismo de las preocupaciones presentes en relación a endeudamiento y acceso es absolutamente necesario y obligatorio incorporar criterios relacionados con la inclusión y atención a la diversidad en los procesos acreditación de las universidades y carreras, como los sistemas de acceso y apoyo para personas con discapacidad u otros grupos en situación de vulnerabilidad (Mesa técnica de discapacidad, 2015)

(...)Principal, la idea es que ellos apoyen a los estudiantes. (Estudiante sin disc 1)

(...)Rol ucsc promover con el medio externo. (estudiante sin disc 2)

(...)Creo que es un gran rol, que es la universidad que tiene que empezar a realizar o programas ciertas actividades donde ellos puedan y que no se vean como tan escondidos. (jefe de carrera 1)

(...)Por ser Católica la inclusión debería ser un tema que esté pegando más fuerte (Estudiante c/discapacidad 1)

(...)El Rol de la U primero tiene que aceptarlos, tener planes pa' ellos, hacerlos conocidos, que sepamos con que materiales se cuentan desde la Universidad (estudiante sin disc 3)

(...)un rol principal, dentro de todo lo que ya decir católica es decir universal (estudiante sin disc 4)

(...)Rol de la ucsc hacerse cargo (Decano 1)

(...) proporcionar los recursos para apoyar a esas personas, debiera ser una obligación (Decano 1)

(...)Rol de la UCSC deben haber políticas bien definidas y financiadasr. (Jefe de carrera1)

4. Conclusiones

1. De lo propuesto en esta investigación en sus objetivos develar las percepciones que tienen los docentes, jefes de carrera, autoridades y estudiantes sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior y analizar las percepciones sobre la inclusión los hallazgos más relevantes serían:

El análisis de los datos permiten explorar las percepciones que tienen los docentes, jefes de carrera, autoridades y estudiantes sobre la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior. Al considerar la opinión de estudiantes en situación

de discapacidad, ellos expresan gratitud por darles voz ante su proceso de inserción y progreso en la vida universitaria y por su participación en el programa de inclusión institucional opiniones similares a las conclusiones de Tapia y Monosalva (2012); Ocampo (2012); Corrales, Soto y Villafañe (2016). Sin embargo, señalan no tener una agrupación propia que los cobije e identifique como personas, es decir, no sienten que la unidad existente en la institución atiende esta necesidad. También, desconocen las normativas; derechos sociales y humanos lo que les permitiría una discusión fundamentada sobre estos temas. Esto quiere decir que, a pesar de haber una responsabilidad institucional en lo develado, también se manifiesta las responsabilidades personales de las personas en situación de discapacidad al no hacerse cargo de sus derechos y visibilizar las necesidades de apoyo. Esto puede darse ya que, al ser demandas requeridas por tantos años empiezan a normalizarse en su desatención y ausencia de respuestas.

Los estudiantes sin discapacidad expresan opiniones favorables a la inclusión de la discapacidad en Educación Superior, pero sus movilizaciones se ven desde lo solidario y emocional, más que desde lo racional y conocimiento que tengan sobre la inclusión de la discapacidad como derecho social y humano.

Las percepciones de los decanos y jefes de carrera entrevistados son distintas, ya que en la mayoría de los casos vierten opiniones y percepciones desfavorables a la inclusión de la discapacidad en Educación Superior, es así como señalan opiniones desde el rechazo total a la inclusión como a externalizar sus posturas y señalar que la institución no está preparada, que los docentes no están capacitados en metodología y respuestas de apoyo, hasta señalar que la Universidad no es lugar para las personas en situación de discapacidad. Esto devela que en la Educación Superior aún persisten posturas segregacionistas con respecto al abordaje de las personas en situación de discapacidad y también un desconocimiento importante respecto a derechos sociales y humanos para estas personas, así como también al manejo de información pertinente.

En lo relativo a las percepciones de los docentes, se constata aceptación hacia los estudiantes en situación de discapacidad, pero expresan desconocimiento total de normativas, leyes, metodología y otros aspectos relevantes para el abordaje pertinente de los aprendizajes de estas personas.

2. En lo relativo al tercer objetivo *identificar factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior*, queda la sensación que no se ha hecho nada o muy poco, los aspectos que obstaculizan la inclusión son el acceso universal arquitectónico donde señalan expresiones como "es pésima" o "estamos muy al debe". Estas mismas opiniones son en relación al acceso al currículo, así como también la capacitación de los actores institucionales que participan en la inclusión de la discapacidad (académicos, jefes de carrera, estudiantes con y sin discapacidad y autoridades). Esto visibiliza elementos que se deben considerar, ya que a pesar de los esfuerzos institucionales para abordar estos aspectos la comunidad universitaria no las valora como tal. Hay que seguir sumando esfuerzos para poder cambiar esta percepción y trabajar fuertemente en la línea de evaluar la implementación de estos. Concretamente en lo relativo a los accesos al curriculum y la participación, aparece la necesidad de que la acción docente contemple esta realidad. Este dato es una señal que manifiesta la necesidad de generar instancias de sensibilización para toda la comunidad universitaria, potenciando la diversidad como un factor enriquecedor de la formación como persona en la universidad, pero también señalan explícitamente la necesidad de permanente capacitación de todos y responsabilizarse por la acogida de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad (Corrales et al., 2016).

En la percepción general sobre las barreras a la inclusión, desde la perspectiva de los estudiantes en situación de discapacidad, señala estar de acuerdo con que se debe facilitar el acceso a la universidad. La universidad debe poner los medios para que dicho colectivo de estudiantes participe en la vida universitaria como el resto de sus compañeros y compañeras y que esto no sea solo por cumplir la legislación vigente.

3. Surge una categoría emergente que está relacionada al rol que debe cumplir la institución en la inclusión de la discapacidad. Lo primero que hay que rescatar, es que

todos los actores tienen opiniones en relación al tema. Valoran que la institución considere a los estudiantes en situación de discapacidad, pero señalan que la institución se debe hacer cargo de manera integral de estos estudiantes desde la incorporación de políticas muy explícitas de respuestas pertinentes que comprendan políticas de accesos, progreso y egreso de estos jóvenes, es decir temas relacionados con infraestructura, currículum, acompañamiento, capacitación y otras.

Con relación a diseñar propuestas de apoyo, que se constituya en un mecanismo de intervención pertinente para facilitar la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior, se señala: Crear una normativa universitaria (financieras y humanas) que permita la realización de acciones orientadas hacia la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad que permita el ingreso, progreso y egreso de la Universidad; construir protocolos de acciones que permitan materializar la normativa anterior, es decir que establecer procesos para el ingreso, progreso y egreso de la Universidad; instituir vínculos con organizaciones y asociaciones que promuevan la atención de las personas en situación de discapacidad en diversos contextos; establecer vínculos con las instituciones de educación media superior para identificar a los posibles estudiantes con discapacidad que tengan el propósito de realizar estudios superiores; generar redes entre instituciones empleadoras y estudiantes con discapacidad para su inclusión laboral; orientar y asesorar a estudiantes con discapacidad durante su ingreso, su permanencia, su egreso y su titulación; diseñar un programa de voluntariado para el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad; promover la creación de redes entre estudiantes con discapacidad, con el fin de que se conviertan en gestores de la inclusión de otros estudiantes con discapacidad; incentivar la investigación educativa dirigida a conocer y mejorar la calidad de vida de las personas de grupos; formar profesionales e investigadores para el desarrollo de escuelas inclusivas y desarrollar investigaciones que permitan ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Ferrell, P. & Tweddle, D. A. (1998) *Effective practice in inclusión and in especial and mainstream schools working together*. London: Department for Education and Employment.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000) Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229

Alba, C. & Zubillaga, A., (2012) La utilización de las TICs en la actividad académica *Revista Complutense de Educación* Vol. 23 Núm. 1 (2012) 23-50

http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39100

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (5th ed.). La Muralla.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Chile. Ministerio de Planificación. (2014). Ley 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad., 1-50.

Cobos, A. & Moreno, M. (2014) Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas, *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2): 83-101.

Corrales, A., Soto, V. & Villafañe, G., (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-29.

Cruz, R. & Casillas, M. Á. (2017). *Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México*. *Revista de La Educación Superior*, 46(181), 37-53.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral*, (13), 1-10.

- González, G. (2012). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Granada Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hontangas, N. A. & Barrios, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(junio), 1–37.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 287–297. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Leiva, J. J. & Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 8, 185-200.
- Lissi, M. R., Hojas, A. M., Achiardi, C., Salinas, M., Vásquez, A., & Zuzulich, M. S. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. <https://books.google.cl/books?id=FCyGrgEACAAJ>
- Luque, A. & Gutiérrez, R. (2014). *La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia The educational and social integration of students with disabilities in the EEES: University of Bologna*. *Revista Complutense de Educación*, 153(1), 1130–2496. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41344
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional*, 51, 43–68. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view>
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., Rivera D, C. (2014). Perceived facilitators, barriers and support needs of students with disabilities at the University of Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63–80
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, (2010). Ley 20.422. Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, (2009): *Ley 20370 Ley General de Educación*. Santiago, Chile. www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p
- Moriña, A. (2015): ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27 (3): 669–694.
- Ocampo, O. (2014). Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades. *19*, 55–68.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (1982) *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (Documento A/37/51)*. Aprobado por Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la Asamblea General de las Naciones Unidas. http://www.insor.gov.co/descargar/programa_mundial_discapacidad_1982.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes Sobre la igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución Aprobada por la Asamblea General, Cuadragésimo octavo periodo de sesiones.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Ortega, A. (2011). *Personas con discapacidad en la educación superior: la experiencia de CIDUCT, colectivo por la inclusión de la discapacidad de la Universidad Católica de Temuco*. <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106346>

Peralta, A. (2007) *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*, (Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad).

Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos* (5º). Madrid: Editoria La Muralla S.A.

Servicio Nacional de la Discapacidad Chile (2016) II Estudio Nacional de la Discapacidad.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Madrid: Morata, S.L.

Tapia, C. & Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE*, 13-34.

Tenorio, S. & Ramírez, M., (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 9-28.

Tolrá, J. (2002): "Retos de los servicios universitarios de apoyo a la integración", en *VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad*. Universidad Autónoma de Barcelona (manuscrito no publicado).

Twedde, S., Avis, P., Wright, J. and Waller, T. (1998), Towards Criteria for Evaluating Web Sites. *British Journal of Educational Technology*, 29: 267-270.

Valenzuela, B., Panão, A., Chacón, H., y López, M.D. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 11, 47-60

Vega, C. (2014). *Estudio de la situación académica actual de los jóvenes con discapacidad visual incluidos en unidades educativas regulares del cantón Machalá y propuesta de guía de estrategias para el docente orientado al fortalecimiento de integración social efectiva*. Tesis Maestría. <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6865/1/UPS-GT000666.pdf>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: De las Ciencias.

Proyecto de Investigación Din 1/2016

1. Académico asistente del Departamento de Fundamentos de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Correo electrónico maite@ucsc.cl

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 49) Año 2018

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]