



Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior en Chile: alcances y desafíos

Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education in Chile: Scope and Challenges

Paloma Arellano Cárdenas
Universidad de Chile



Valeria Herrera Fernández
Universidad de Chile



Resumen |

El objetivo de la investigación fue comprender las políticas universitarias en inclusión desde los discursos de los responsables de gestionar dichas políticas y del estudiantado con discapacidad de tres universidades chilenas, con el fin de explorar sus alcances y principales desafíos. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, con un diseño de caso, realizando entrevistas semiestructuradas y grupos focales a cuatro responsables de las unidades de inclusión y a doce estudiantes con discapacidad de tres universidades de la ciudad de Santiago. Se advierte que, más allá de las normativas nacionales e internacionales, solo algunas instituciones disponen de estrategias efectivas para facilitar la inclusión, reconociendo la falta de datos para sistematizar su progresión y tomar decisiones para la mejora. Los resultados muestran importantes tensiones y contradicciones entre los discursos de las políticas y las experiencias y perspectivas planteadas por los estudiantes con discapacidad en educación superior en Chile.

Abstract |

The objective of the research was to understand university policies on inclusion from the discourses of those responsible for managing such policies and of students with disabilities in three Chilean universities, to explore their scope and main challenges. The study was conducted from a qualitative approach, with a case study design, conducting semi-structured interviews and focus groups with four heads of inclusion units and twelve students with disabilities from three universities in the city of Santiago. It is noted that, beyond national and international regulations, only some institutions have effective strategies to facilitate inclusion, recognizing the lack of data to systematize its progression and make decisions for improvement. The results show important tensions and contradictions between policy discourses and the experiences and perspectives raised by students with disabilities in higher education in Chile.

Palabras clave |

Educación inclusiva, Educación superior, Discapacidad.

keywords |

Disability, Higher education, Inclusive education.



1. El acceso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior |

En los últimos años, organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres), entre otros, han respaldado la Declaración de Incheon (2016) y el Marco de Acción para la Educación 2030. Este marco proyecta una visión de la educación para los próximos años, destacando la inclusión y la equidad como principios fundamentales, y comprometiéndose a “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2016: 7), mencionando de forma prioritaria a las personas con discapacidad.

Desde 2006, la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 24, declara: “Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (ONU, 2006: 20).

Guilherme y Teodoro (2017: 3) señalan que los sistemas de Educación Superior a nivel global han asumido cambios orientados a incluir a grupos históricamente excluidos, en paralelo con la mercantilización de las instituciones de Educación Superior, caracterizada por la búsqueda de eficacia y eficiencia. La UNESCO (2019: 2) señala que en América Latina, al 2015, casi la mitad del estudiantado matriculado en educación terciaria abandona sus estudios o cambia de carrera al finalizar el primer año. Los países buscan ampliar el acceso a la Educación Superior y fortalecer la permanencia y el egreso del estudiantado. La UNESCO (2019: 5) indica que los focos de las políticas educativas se centran en: infraestructura, articulación con el sector productivo y recursos para sostener la permanencia educativa (becas, transferencias y otros mecanismos de financiamiento). Sin embargo, la misma organización en 2020 plantea que solo uno de cada cuatro países implementa programas que faciliten el acceso a la Educación Superior de los grupos marginados.

El Ministerio de Educación (2017: 14) informa que en Chile las políticas e iniciativas en inclusión en las universidades estatales indican que, en 2017, siete de dieciocho universidades contaban con unidades especializadas en inclusión, siendo la discapacidad la condición de exclusión más abordada. Las universidades reconocen la falta de datos concretos sobre evaluaciones asociadas a la inclusión, especialmente en el ámbito de adecuación curricular, a pesar de recibir financiamiento público, a través de la adjudicación de proyectos o de la propia institución.

Los programas de inclusión en universidades estatales surgen como iniciativas internas, aunque no siempre hay evidencias para respaldar la toma de decisiones. Espinoza y González (2015: 519) señalan que abordar la equidad y la inclusión en Educación Superior es una tarea compleja, ya que los datos son escasos y se focalizan en el acceso, olvidando la permanencia y el egreso. El problema radica en la continuidad de estudios al optar por una carrera universitaria. En este sentido, existe una brecha en atención a la diversidad durante el proceso universitario. Por ello, resulta crucial analizar las limitaciones de la oferta educativa universitaria, que derivan en una negación de derechos.

En un estudio realizado en Brasil y Portugal, Lins Vieira de Melo et al. (2019: 57) analizan la producción científica en tesis de postgrado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, desde las voces y experiencias de los propios estudiantes. Concluyen que, aunque ambos países refieren prácticas cada vez más inclusivas, estas aún son insuficientes para garantizar la permanencia y participación de los estudiantes en la vida universitaria.

Echeita (2004: 31) plantea que cuando el entorno donde se desenvuelven las personas considera sus diferencias, estas podrán desarrollar sus vidas sin mayores dificultades. La exclusión no se produce por deficiencias individuales, sino por la interacción de la persona con el medio en que se inserta. Para erradicar la exclusión social, debemos ver la diferencia como un beneficio más que como una dificultad (Ainscow y Echeita, 2011: 32).

Biagiotti y Moriña (2022: 4) analizan varios estudios internacionales sobre la inclusión en la universidad y el tránsito a la vida laboral de personas con discapacidad. Señalan que existen tres elementos clave en su carrera profesional: la inclusión en la vida universitaria, la transición al mundo laboral y su inserción laboral. El estudio identifica algunos elementos necesarios para una uni-

versidad inclusiva, como las adaptaciones, profesores calificados, materiales de aprendizaje en diferentes formatos y el uso de tecnologías. Entre los obstáculos se encuentran problemas de infraestructura, metodologías de aprendizaje, material y evaluaciones aplicadas a los estudiantes. Concluyen que la oferta educativa no es inclusiva para todos y todas.

Alfaro y Herrera (2020: 7) advierten que una de las barreras significativas para la inclusión es la forma en que los docentes comprenden la evaluación. Señalan la necesidad de reconocer las diferencias en el proceso evaluativo para abordar el trabajo pedagógico de manera inclusiva, ya que se tiende a homogeneizar la evaluación para obtener los resultados que el sistema educativo exige.

Para abordar estas tensiones, Booth y Ainscow (2000: 18) exponen en el Índice de Inclusión dos ejes para comprender las políticas inclusivas en las instituciones: (a) formar una institución educativa para todos y todas, y (b) la distribución del apoyo para responder a la diversidad. La inclusión debe estar presente en todas las acciones para asegurar la participación del estudiantado, y los apoyos deben ser efectivos desde la perspectiva y experiencia del alumnado.

Actualmente, se problematiza la inclusión desde los principios de reconocimiento y participación, cruciales para la dignidad de las personas. La Teoría del Reconocimiento Social de Honneth (2010: 28) plantea la dignidad y el respeto como conceptos esenciales para la justicia social, expresada en la esfera del amor, del derecho y de la solidaridad. La autorrealización requiere que el entorno garantice ciertas condiciones, y no abordar la discapacidad desde un enfoque de derechos produce un daño a la dignidad, autoestima y desarrollo integral de las personas (Díaz et al., 2020: 75).

Muntaner (2013: 41) agrega tres principios fundamentales en la educación inclusiva: (a) presencia (todo el estudiantado participa en todas las actividades de la institución), (b) participación (todo el estudiantado es parte de las experiencias y actividades) y (c) progreso (todo el estudiantado avanza en sus aprendizajes).

El Servicio Nacional de la Discapacidad en Chile (2018: 20) categoriza la participación según su expresión en la vida social: participación política, relacionada con decisiones de gobernanza; participación ciudadana, asociada al involucramiento en temáticas de interés público; y participación social y comunitaria, relacionada con la au-

togestión y cooperación, y la relación entre las comunidades y el Estado para resolver problemáticas cotidianas. Además, asocia otros conceptos importantes a la participación, como empoderamiento, acumulación de capital social, sentido de pertenencia, liderazgo, deberes y derechos.

2. Accesibilidad Universal y diversificación en Educación Superior |

Para efectos de este estudio, se considera la accesibilidad no solo en la infraestructura, sino también en el currículum, la información, la cultura y la participación, entre otros. En relación con la accesibilidad al currículum, Muñoz et al. (2020: 248) establecen que las universidades deben asumir la responsabilidad social, y por tanto, deben ir más allá de sus actividades tradicionales como la docencia y la investigación. Las autoras proponen avanzar en la instauración del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el currículum universitario para una formación en igualdad de condiciones.

Solano (2021: 647) postula que la accesibilidad universal se relaciona con el cumplimiento de derechos, destacando la diferencia entre integración e inclusión. La integración es más común y no requiere mayores cambios ni ajustes en las prácticas universitarias, limitándose al acceso de las personas con discapacidad. Debido a esto, los recursos necesarios para generar autonomía y el ejercicio de sus derechos son escasos o inexistentes.

Lissi y Salinas (2012: 220) profundizan en los conceptos de integración e inclusión. Plantean que el currículum hace una diferencia significativa. Si se busca integrar a un estudiante en la sala de clases, se realizarán adecuaciones curriculares específicamente para ese estudiante, con el objetivo de que cumpla con los objetivos planteados. Sin embargo, para lograr la plena inclusión, es necesario realizar propuestas curriculares que respondan a todo el estudiantado en su diversidad.

En esta misma línea, Booth y Ainscow (2000: 8) proponen reemplazar el término “necesidades educativas especiales” por “barreras para el aprendizaje y la participación”, ya que este último pone el foco en lo que ocurre cuando el estudiante interactúa con el contexto educativo, en lugar de considerarlo un problema personal. Solla (2013: 8) indica que este cambio de conceptos también representa una transición de la integración a la inclusión. El primer término asigna la responsabilidad al estudian-

te, al considerar que es quien presenta las dificultades de acceso al aprendizaje, mientras que el segundo desafía al currículum y lo califica como insuficiente ante las necesidades de los estudiantes.

En el contexto de la inclusión, emergen los conceptos de facilitadores y barreras. Muccio (2012: 12) define estos términos como los factores que favorecen o dificultan la aplicación de la inclusión para estudiantes con discapacidad.

Según el Ministerio de Educación (2017: 34), la diversificación de la enseñanza se basa en la variedad de alternativas para abordar el plan de aprendizaje. Para ello, son relevantes el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los recursos de apoyo, las estrategias pedagógicas y los materiales educativos y tecnológicos que responden a la diversidad. La diversificación de la enseñanza requiere que los docentes trabajen colaborativamente, tomen en cuenta a todos los estudiantes y realicen un monitoreo permanente de sus prácticas, siendo fundamental la retroalimentación para mejorar los procesos pedagógicos.

En esta misma línea, García y Rivera (2021: 148) indican que la evaluación debe considerar un acompañamiento efectivo, subrayando también la importancia de la retroalimentación oportuna. La evaluación no debe entenderse como un proceso individual, sino que debe compartirse con sus compañeros.

Según Alba (2012: 2), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) permite llevar a cabo la diversificación, surgiendo como una respuesta para superar las barreras que impiden el aprendizaje. En la actualidad, permite pensar en la diversidad de la población como una condición de base, ampliando sus principios a cualquier contexto educativo y respondiendo a la necesidad de aplicar estrategias que permitan el acceso al currículum general de todo el estudiantado. Alba (2012: 4) explicita tres principios importantes del DUA. El primero se relaciona con utilizar múltiples formas de representación, es decir, considerar que la forma en que los estudiantes perciben la información es diversa, por lo tanto, deben proporcionarse distintas formas para acceder a ella. El segundo principio se relaciona con los medios de acción y expresión, es decir, proporcionar diversas formas en que el estudiante pueda mostrar sus resultados de aprendizaje. Este último tiene que ver con la evaluación y cómo esta se adecua a quien la realiza. Finalmente, está el principio de implicación, el cual se asocia con la motivación que experimentan los estudiantes frente al aprendizaje.

Para esta área, es relevante tener conocimiento acerca de las experiencias de los estudiantes que participan en el proceso educativo, aplicando también una diversificación, puesto que se busca generar una conexión con la dimensión afectiva de cada uno.

Las interacciones son un aspecto poco investigado que va más allá de las acciones institucionales orientadas a la inclusión (Enríquez-Cantó, 2022: 3). Las personas con discapacidad son frecuentemente discriminadas o ignoradas por una sociedad que escasamente reconoce y considera la diferencia (Herrera y Reyes, 2023: 117). Burrue et al. (2021: 245) afirman que estos aspectos tienen que ver con la cultura y las universidades pueden trabajar en ello, contribuyendo a formar actitudes y valores coherentes con los objetivos institucionales en inclusión. Según este estudio, la actitud hacia las personas con discapacidad varía según la carrera y el perfil académico del estudiantado, siendo las mujeres las que expresan actitudes más favorables.

La revisión de las políticas universitarias de inclusión en las universidades que participaron en este estudio revela como aspectos más relevantes los siguientes: la participación plena en condiciones de equidad, la presencia de unidades de inclusión que coordinen las acciones, el compromiso y promoción de la diversidad, la inversión económica, los ingresos especiales, la adecuación de la infraestructura, el acompañamiento efectivo y el seguimiento de la política. Igualmente, las políticas institucionales destacan el acceso, la permanencia y el egreso o titulación oportuna.

3. Metodología |

El estudio se aborda desde una perspectiva epistemológica fenomenológica, centrada en los significados que las personas dan a los sucesos vividos (Anadón, 2008: 204), buscando mostrar estructuras implícitas o internas sobre las experiencias subjetivas. La investigación es cualitativa y se centra en la inclusión universitaria como fenómeno social para describirla y explicarla (Flick, 2015: 12). Se analizan las experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad y sus interacciones con el entorno. El diseño es un estudio de caso, caracterizado por ser un recorte conceptual de la realidad, siempre teniendo en cuenta la subjetividad (Neiman y Quaranta, 2006: 217). Se estudió el caso de tres universidades de la Región Me-

Tabla 1. Instituciones y participantes.

Fuente: Elaboración propia.

INSTITUCIONES	PARTICIPANTES Y CÓDIGO	TOTAL PARTICIPANTES
Universidad 1 (U1)	2 Responsables inclusión (U1R1; U1R2) 4 Estudiantes (U1E1; U1E2; U1E3; U1E4)	6
Universidad 2 (U2)	1 Responsable inclusión (U2R1) 4 Estudiantes (U2E1; U2E2; U2E3; U2E4)	5
Universidad 3 (U3)	1 Responsable inclusión (U3R1) 4 Estudiantes (U3E1; U3E2; U3E3; U3E4)	5

tropolitana, indagando la implementación de las políticas de inclusión en cada una de ellas.

Considerando el objetivo de ahondar en las vivencias de los participantes, se entregó un consentimiento informado a cada uno, comunicando el uso que se le dará a los datos entregados. Los consentimientos se diferenciaron en función de si se entregaron a responsables de los programas de inclusión o a estudiantes, dependiendo de la técnica de recolección de datos utilizada. El consentimiento consideró aspectos como las condiciones de la participación, riesgos, beneficios, voluntariedad y confidencialidad. Su formato fue escrito y se corroboró que los participantes accedieran a este sin dificultad. Cada participante firmó el consentimiento y se les entregó una copia. Las transcripciones son fieles a lo señalado por los participantes y conservan el anonimato de individuos e instituciones. Al finalizar el estudio, se entregó un informe de resultados a los participantes e instituciones.

Para asegurar la credibilidad, se utilizó la triangulación de fuentes, metodologías y espacios. La primera se logró recopilando información tanto de los responsables de los programas de inclusión como de estudiantes con discapacidad. La segunda, aplicando dos técnicas de recogida de datos: la entrevista y los grupos focales. Finalmente, la triangulación espacial se realizó al investigar en tres instituciones universitarias de la Región Metropolitana.

Para validar los instrumentos, se utilizó la técnica de “juicio de expertos” (Fraenkel et. al., 2012: 158), donde cuatro profesionales idóneos y expertos en diversidad e inclusión revisaron las preguntas de la entrevista y el grupo focal, evaluando su contenido y formato. Los instrumentos fueron modificados según dicha revisión experta.

En cuanto a la recogida de datos, se realizaron grupos focales con tres estudiantes con discapacidad de cada una de las universidades del estudio. Canales y Peinado

(1995: 287) califican el grupo focal como una situación artificial que instaura una opinión grupal, considerando que cada participante es parte del proceso y no de forma individual. De esta manera, se construye una visión compartida acerca de las políticas universitarias orientadas a la inclusión.

Asimismo, se aplicaron entrevistas en profundidad a los responsables de los programas de inclusión de las universidades participantes. Además, se realizó una segunda entrevista a un estudiante con discapacidad por universidad. La entrevista fue semiestructurada, permitiendo flexibilidad para formular nuevas preguntas a partir de las respuestas de los entrevistados (Casanova, 2007: 5). Las entrevistas a responsables de los programas de inclusión contenían ocho preguntas, las dirigidas a estudiantes seis preguntas, y el grupo focal ocho preguntas orientadoras.

3.1 Muestreo

La muestra es no probabilística, ya que el estudio se focaliza en recolectar datos importantes para la investigación de forma inductiva, más que en la representatividad de esta (Bisquerra, 2009: 148). Se utilizó el muestreo intencional u opinático, seleccionando informadores o grupos clave que aportaran aclaraciones sobre el tema o fenómeno estudiado (McMillan y Schumacher, 2005: 406). La muestra se seleccionó a partir del cumplimiento de los criterios de inclusión: (a) estudiantes universitarios con discapacidad o exestudiantes de las instituciones participantes de la Región Metropolitana y (b) haber participado en programas de inclusión en educación superior. La muestra se conformó por: cuatro responsables de los programas de inclusión de las tres instituciones universitarias, doce estudiantes y exestudiantes universitarios con discapacidad, y las políticas de inclusión de las tres universidades participantes.

Tabla 2. Categorías y Subcategorías.

Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Reconocimiento y menoscabo	Visibilización Autonomía y autodeterminación Educación y sensibilización Respeto Participación
Accesibilidad universal	Recursos e infraestructura Burocracia institucional Acceso y difusión de la información Barreras para el acceso universal Facilitadores para el acceso universal
Diversificación de la enseñanza	Rol de las y los docentes Evaluaciones estandarizadas Gestión académica Estrategias para la inclusión
Políticas de inclusión universitaria	Gestión de la política universitaria Seguimiento de la política Tensiones entre inclusión y excelencia Tensiones entre discursos y prácticas Acompañamientos y apoyos Principales desafíos
Relaciones interpersonales	Desarrollo de la empatía Exclusión e invisibilización Creencias y prejuicios Valoración y expectativas Relaciones con compañeras/os - Relaciones con profesoras/es

El análisis de los datos se realizó utilizando la técnica de análisis de contenido, ya que permite investigar el comportamiento humano a través de la comunicación (Fraenkel et al., 2012: 478), en concordancia con las técnicas de recolección de datos utilizadas. Se conformaron categorías para codificar, organizar y sistematizar la información.

4. Resultados y Discusión |

En la **Tabla 2** se presentan las categorías y subcategorías en un análisis articulado, realizado a partir de la lectura y organización sistemática de la transcripción de las entrevistas y grupos focales.

4.1 Reconocimiento y menoscabo

En esta categoría se profundiza sobre la necesidad de reconocimiento de las diferencias y de que estas sean consideradas en la forma en que se conciben las universidades. El respeto por las vivencias y la importancia de

la autorrealización son elementos cruciales que emergen en los discursos. Los participantes destacan la importancia de los derechos de las personas con discapacidad. En esta categoría se identifica el concepto de visibilización, relacionado con el reconocimiento por parte de la comunidad educativa. En oposición, aparece la autonomía y autodeterminación, expresada en la necesidad de actuar con independencia para su autorrealización, lo cual se relaciona con la necesidad de una participación democrática que, aunque está mencionada en las políticas, se percibe como un desafío en los discursos recabados:

“Yo creo que debería existir, por lo menos, a nivel de facultades, como una instancia de trabajo, considerando la opinión de los estudiantes que tenemos las situaciones de discapacidad porque siento que, muchas veces, se piensa en adecuaciones o qué sé yo, pero no necesariamente responden a la necesidad particular de esos estudiantes” (U2E2)

La educación y sensibilización expresa la comprensión de la comunidad sobre la discapacidad, aludiendo, por ejemplo, a las transformaciones sociales en torno a la temática:

“Siento que, desde que entré, hasta ahora, ha cambiado mucho el tema” (U1E2).

El respeto y la participación aluden al reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, respetando el uso de recursos, aplicando estrategias pedagógicas adecuadas y siendo parte del espacio universitario. Sin embargo, aunque son sujetos de derecho, estos derechos se perciben poco sólidos:

“Uno se tiene que validar constantemente. Así como ‘acá hay una ley que dice que tú me tienes que entregar estas adecuaciones” (U3E1).

4.2 Accesibilidad universal

En esta categoría se configuran los datos alrededor de las condiciones que cumplen o no los espacios para que todas las personas puedan participar. Las personas entrevistadas consideran muy relevante la manera en que los recursos se distribuyen entre diversas facultades según sus condiciones económicas. Los implementos, que son un factor básico para la participación, resultan elementos de difícil acceso:

“Es súper precario, entonces no cuentas, por ejemplo, con un computador que tenga instalado los programas de lectores de pantalla, que puedan permitir que el estudiante, por ejemplo, vaya a clases con ese computador, que sea un notebook y que pueda trabajar (...)” (U3R1).

Por otro lado, las dificultades para acceder a las políticas son parte de lo mencionado en esta categoría. Esto deja entrever la necesidad de difundir las políticas para hacerlas vivas y que puedan llegar de manera oportuna a la comunidad:

“(...) Entonces, como te digo, ni siquiera está en la página de la universidad, o sea recién hace unos días nosotras pedimos que se hiciera un link de la política porque estaba en un memo y no estaba el link, era de muy difícil acceso” (U2R1).

Una de las barreras más relevantes que apareció en este estudio es la actitudinal, lo cual nos permite reflexionar acerca de cómo impactan los prejuicios y las bajas expectativas en este fenómeno:

“Pero, principalmente, las barreras tienen que ver con que no nos imaginamos que es posible ejercer esa carrera (...)” (U1R2).

En contraste, los facilitadores para la participación incluyen la voluntad de la comunidad universitaria, ajustes de inclusión, apertura de las instituciones a trabajar con dis-

capacidad, contar con datos claros y un correcto uso de recursos, como intérpretes de lengua de señas, apoyos técnicos e infraestructura accesible.

4.3 Diversificación de la enseñanza

En esta categoría se consideran las percepciones y esfuerzos de la comunidad educativa para hacer que el aprendizaje sea accesible para todas las personas y, en este caso, especialmente para las personas con discapacidad. Respecto al rol de los docentes, es fundamental que las capacitaciones o cursos en inclusión sean voluntarios, lo cual deja el acceso a la educación de personas con discapacidad a merced de voluntades individuales.

“Yo creo que para que haya cambios reales, eso debería ser un (...) curso obligatorio y que tenga como un plazo (...)” (U2E2).

La falta de competencias para trabajar con estudiantes con discapacidad también aparece como una barrera visible y vigente. Diversos estudios han concluido que los docentes inclusivos no solo cuentan con estrategias metodológicas para facilitar el aprendizaje, sino también con herramientas afectivas y emocionales (Fernández-Batenero et al., 2022: 2).

Otro elemento que dificulta la diversificación de la enseñanza son las evaluaciones estandarizadas. La rigidez, la ausencia de apoyos técnicos y ajustes según los requerimientos son barreras considerables que perjudican el desempeño y cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

“Hay veces en que llegan y hay una evaluación un poco sorpresa y me pillan desprevenida y comienza la prueba. Ahora, para las personas oyentes es más sencillo eso... pero, para mí, de verdad que me cuesta, se me hace complejo, ya que yo necesito más tiempo para responder las evaluaciones” (U1E1).

Una problemática relevante en torno a la gestión académica es el trabajo colaborativo. Por ejemplo, en el contexto de reuniones con docentes para definir orientaciones para la inclusión:

“Tiende a ser más consultiva y eso tampoco propende a la inclusión porque, al ser consultiva, tú terminas siendo casi como... es casi como volver al modelo clínico. (...) Y no es eso” (U3R1).

Las estrategias para la inclusión no son tan abordadas en la Educación Superior, pero son valoradas cuando se tiene la voluntad de implementarlas. El apoyo y acompañamiento impactan positivamente en la permanencia de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

“Por ejemplo, yo en ciertas ocasiones prefiero mandar... hacer algunas cosas de forma auditiva, grabar un audio con eso y mandárselo... Y muchos profes no se han hecho problemas... como “haz el trabajo como tú consideres que es más fácil, pero mándamelo” (U3E3).

4.4 Políticas de inclusión universitaria

Esta categoría alude a la comprensión de la política de inclusión universitaria como la forma en que la universidad procura formar una institución para todas las personas. Dentro de la gestión de la política universitaria emergen elementos como el acceso, la permanencia y el abandono, además de la no aplicación efectiva de la política de inclusión. Por otro lado, el seguimiento de la política se muestra como uno de los aspectos más débiles de la política de inclusión universitaria. No se identifican evaluaciones de impacto, egreso e inserción laboral, reconociendo este aspecto como uno de los principales desafíos.

“Yo no podría valorar las políticas porque además la política de inclusión de U3 para que fuese efectiva debiese sesionar una comisión, debiese profundizarse en discusiones, debiesen generarse espacios en los que se pudiera conversar en torno a esa política, que se pudiera debatir en torno a esa política y eso no se genera” (U3R1).

Esto último podría calificarse como un problema notable, puesto que no pueden realizarse mejoras si no están los datos que muestren la realidad inmediata y el impacto de las decisiones que se toman en el presente, especialmente en relación al egreso y la proyección laboral.

Se observan tensiones entre los conceptos de inclusión y “excelencia”. Este aspecto cuestiona el concepto de calidad, puesto que la inclusión interpela la idea y los estándares de “excelencia” que persiguen las universidades. Un ejemplo de ello son los cupos de ingreso especial (sin puntaje) a las universidades, que son considerados un riesgo para “los indicadores de calidad”.

“Hace cinco años, siete años, decir que alguien entrara a una universidad de élite sin puntaje, era descabelladísimo” (U1R1).

Entre los discursos y las prácticas también se identifican algunas contradicciones entre las promesas realizadas y su concreción en prácticas inclusivas.

“...veo que en internet la publicidad es 100% inclusión y yo voy de manera presencial y veo que es bastante menor... yo diría que un 60%, aproximadamente” (U1E1).

El acceso a la Educación Superior presenta mayor desarrollo que las demás etapas del proceso educativo, manteniendo principalmente políticas asociadas a la integración. La innovación en accesibilidad aporta al avance de la inclusión, caracterizada por acciones institucionales para garantizar los apoyos y ajustes necesarios (Solano, 2021: 648).

4.5 Relaciones interpersonales

Esta categoría incluye la relación de los estudiantes con discapacidad con su entorno y la comunidad educativa. Desde los discursos de los participantes, se desprenden conceptos como la indiferencia, la exclusión y la invisibilización.

“hay una parte en que uno dice si tiene alguna discapacidad y ni siquiera me puse ahí porque era algo como que siempre se me dijo que es mío, que yo puedo, que no sé...” (U2E4).

Las relaciones con compañeros y docentes pueden dificultar o facilitar el proceso universitario, influyendo en los estudiantes y en cómo perciben la inclusión dentro de su institución.

“Yo, hasta ahora, siento que he tenido pocos problemas con las evaluaciones porque la mayoría son trabajos en grupo con personas que ya saben porque son amigos, entonces igual como que me ayudan en eso...” (U2E1).

5. Discusión |

La Teoría del Reconocimiento de Honneth (2010: 28) es transversal a todas las categorías, puesto que las tres esferas de reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) se expresan al generar ciertas condiciones en el entorno (empatía, recursos, apoyos, visibilización, etc.). Asimismo, se identifica el menoscabo cuando el estudiantado se ve afectado por prejuicios, creencias erróneas o invisibilización. En esta línea, el Servicio Nacional de la Discapacidad (2018: 11) señala que la toma de decisiones en las instituciones y políticas públicas es una necesidad, por lo tanto, es importante favorecer la participación democrática de las personas con discapacidad para que sus consideraciones sean tomadas en cuenta en términos concretos. Al respecto, Cisternas et al. (2021:12) señalan que “si bien hay elementos en común, cada estudiante en situación de discapacidad es un caso único y siempre debe ser abordado como tal, siendo él o ella quien puede indicar sus requerimientos con mayor exactitud”.

En cuanto a la diversificación de la enseñanza, es relevante que los ajustes que se realicen en el aula no

disminuyan los objetivos ni los niveles de exigencia del currículum, es decir, que se realicen solo modificaciones en la incorporación de recursos, diversificación de materiales, etc. (Cisternas et al., 2022: 10). Una de las tensiones presentes en la implementación de la política es la consideración de los ajustes no significativos como una sugerencia y no como garantía de derechos.

Uno de los principales desafíos que deben enfrentar las universidades se relaciona con el egreso, seguimiento e inserción laboral, ya que en su mayoría no existen acompañamientos, registros, bases de datos ni evaluaciones de dichas políticas. El estudio realizado permite señalar que la implementación de la política es en su mayoría parcial. La noción de “excelencia” tiende a asociarse a aspectos como el mayor puntaje de ingreso o la inflexibilidad en la formación académica, constituyéndose en un obstáculo para el desarrollo de prácticas y políticas inclusivas (Ainscow y Booth, 2000). Asimismo, la evaluación suele ser un elemento de normalización y homogeneización (Alfaro y Herrera, 2020: 14).

En esta investigación se identificó la falta de datos sobre el seguimiento de la política, a partir de evaluaciones de impacto. Según López (2018: 13), el concepto de calidad se relaciona con la competencia de la institución para desarrollar al máximo las capacidades de los estudiantes. La autora plantea que esta excelencia debe considerar que todos los estudiantes formen parte del más alto nivel de educación, es decir, debe estar estrechamente unida a la equidad.

Las principales barreras para la inclusión destacadas por los participantes son la actitudinal, la falta de confianza en la profesionalización del estudiante con discapacidad, la necesidad de apoyos y recursos (intérpretes de lengua de señas, subtítulos, tecnologías), la infraestructura, las evaluaciones estandarizadas, la desigualdad y la necesidad de diversificar la enseñanza. Solano (2023: 50) señala que los docentes no pueden llevar a cabo la diversificación de la enseñanza en solitario ni tener la responsabilidad individual de impulsar las acciones inclusivas, sino que es esencial contar con un acompañamiento que incluya el trabajo colaborativo y la opinión de expertos.

Esto último resulta complejo considerando la situación actual del ámbito laboral en educación, donde suele generarse una dinámica en la que únicamente se dan indicaciones al docente. Según Lissi y Salinas (2012: 37),

este modelo de colaboración es el del profesor consultor y es distinto a la co-enseñanza. Algunas dificultades que se identifican en cuanto a esta dimensión son la falta de organización institucional y la falta de tiempo para el trabajo colaborativo.

Además, Solano (2023: 72) propone la multimodalidad como una metodología para abordar la pluralidad de la población, caracterizada principalmente por la virtualidad y la flexibilidad. En este sentido, las tecnologías de información y comunicación (TIC) permiten mezclar la virtualidad con la presencialidad en el proceso educativo. Los principios que cumple esta estrategia son accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Uno de los principales factores que inciden en la falta de implementación de la política son los recursos. Se identifican problemas económicos, ya que, aunque los responsables de los programas tengan conocimiento sobre las acciones necesarias para la inclusión y estas sean mencionadas en las políticas, no cuentan con los recursos necesarios para llevarlas a cabo. Esto afecta el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000: 18) y hace que las barreras no puedan disminuirse.

6. Conclusiones |

Las políticas de inclusión universitarias se inscriben y sustentan en principios basados en la legislación nacional e internacional, así como en los avances fundados en investigaciones a nivel global y local. Efectivamente, en ellas aparecen conceptos como justicia social, accesibilidad, formación integral, participación democrática, equidad y responsabilidad social. Sin embargo, las tensiones emergen al implementar las políticas (Biagiotti y Moriña, 2022; Burruel et al., 2021; Alfaro y Herrera, 2020; Herrera y Reyes, 2023), ya sea por falta de voluntad institucional, tiempo o recursos, afectando negativamente el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos.

Solis-Grant et al. (2023: 11) plantean la importancia de generar un cambio de mentalidad para crear ambientes inclusivos favorables, entorpecido por la falta de consenso sobre el significado de la inclusión. Esto nos lleva a reflexionar sobre el impacto real de las políticas en favor de la inclusión y de qué manera se articulan y materializan en programas y propuestas concretas para superar el nivel de integración y comenzar a construir una verdadera inclusión.

En cuanto a las políticas universitarias de inclusión, se percibe una aplicación parcial y variados desafíos al tensionar lo señalado en los documentos con las experiencias descritas por los estudiantes con discapacidad, receptores de dichas políticas. Esto es coherente con los planteamientos de Boggino y Boggino (2014: 38), quienes señalan que las causas de la falta de acciones efectivas para la inclusión son la falta de voluntad política y de financiamiento. Esto resulta en que las instituciones no logren superar lo discursivo. En la presente investigación, no se observa el cumplimiento total de los discursos de la política, generando falsas expectativas y promesas incumplidas.

Junto con ello, el estudio identifica como debilidad la falta de datos de seguimiento de la política y la inexistencia de evaluaciones de impacto. Esto llama la atención considerando que la educación, en la actualidad, sigue un modelo de rendición de cuentas o accountability, que introduce principios de mercado y responsabiliza del desempeño a las propias instituciones (Pascual y Rodríguez, 2018: 135).

Una de las principales barreras es la falta de apoyo y compromiso social de las instituciones de educación superior al incorporar estudiantes con discapacidad, junto con las creencias y prejuicios que estos enfrentan. La Ley 20.422 establece que el Estado debe promover y aplicar medidas para fomentar la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Por lo tanto, la equidad en las oportunidades de encontrar empleo debiese ser una premisa. Esto es crucial considerando que las políticas mencionan la orientación laboral como un aspecto asociado a la inserción profesional y velar por la igualdad de oportunidades de egreso.

La estrategia de diversificación más significativa son los ajustes razonables y la necesidad de ampliar este apoyo. Una alternativa es el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aunque su implementación no es tan significativa en la educación superior. Sin embargo, el DUA podría ampliar las posibilidades de innovar en accesibilidad y diversificación de la enseñanza. De esta manera, no es tan común el uso de estrategias para trabajar la diversidad entre los docentes, aunque su rol es fundamental para que una institución de educación superior pueda considerarse inclusiva (Biagiotti y Moriña, 2022: 6).

Para finalizar, es necesario recalcar que diversificar la evaluación resulta fundamental para superar la tenden-

cia a la estandarización de la formación profesional y para superar la discriminación y exclusión asociada a esta práctica. Además, se requiere reconceptualizar las nociones de calidad, excelencia y prestigio que hoy en día subyacen a las instituciones universitarias del país. En definitiva, la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior en Chile constituye un enorme desafío para el Estado y las instituciones de educación superior.

7. Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2000).** Index for inclusion: Developing learning and participation schools (3rd ed.).
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011).** La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26–46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Alba, C. (2012).** Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. <https://web.ua.es/fr/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>
- Alfaro, J., & Herrera, V. (2020).** El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: La evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileña de Educación*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250030>
- Anadón, M. (2008).** La investigación llamada “cualitativa”: De la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198–211.
- Biagiotti, G., & Moriña, A. (2022).** Inclusion at university, transition to employment and employability of graduates with disabilities: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 93(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102647>
- Bisquerra, R. (2009).** *Metodología de la Investigación Educativa*. Ed. La Muralla S.A.
- Boggino, N., & Boggino, P. (2014).** Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abrir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 13(15), 31–51. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>
- Burruel, M., Millán, A., Bracamontes, R., & Vera, J. (2021).** La actitud, factor determinante para la inclusión a nivel

- superior. En J. Miranda & T. Arellano (Eds.), *La investigación como herramienta para el desarrollo profesional* (pp. 243–254).
- Canales, M., & Peinado, A. (1995).** Grupos de discusión. En J. Delgado, J. Gutiérrez, & Editorial Síntesis (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288–331). Ed. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2007).** *Manual de evaluación educativa*. Ed. La Muralla.
- Cisternas, M., Trecañ, S., & Valle, R. (2022).** *Manual de prácticas docentes inclusivas: La discapacidad en educación superior*. Universidad Católica de Temuco.
- Díaz, M., Roldán, N., & Durán, N. (2020).** Narrativas de reconocimientos de adultos con discapacidad: Hacia una vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 63–77.
- Echeita, G. (2004).** ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30–44. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5547>
- Editorial Transcomplejidad. (2024).** *Multimodalidad y transcomplejidad: Nuevos paradigmas para la educación en Artes y Diseño* (1a ed.). <http://hdl.handle.net/20.500.11799/139315>
- Enríquez-Canto, Y. (2022).** El componente interpersonal de la condición personal: Entre las actitudes de reconocimiento y la inclusión de las personas con discapacidades. *Revista Colombiana de Bioética*, 17(2), 1–16.
- Espinoza, O., & González, L. (2015).** Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* (pp. 517–579). Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022).** Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Flick, U. (2015).** *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012).** *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw Hill.
- García, L., & Rivera, A. (2021).** La evaluación en la educación superior y el estudiante con discapacidad: Reflexiones y recomendaciones. *RAES*, 13(22), 142–152.
- Guilherme, M., & Teodoro, A. (2017).** A educação superior em tempos de mudança na América Latina e na Europa: Anotações para uma agenda alternativa. *Laplage em revista*, 3(3), 8–16. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733394p.8-16>
- Herrera, V., & Reyes, L. (2023).** Discursos de estudiantes sordos sobre su inclusión en educación secundaria: Barreras y facilitadores. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 101–120. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70219>
- Honneth, A. (2010).** Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. En *Centro de Cultura Contemporánea de*.
- Lissi, M., & Salinas, M. (2012).** Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay, & N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad: Aportes desde la Psicología Educativa* (pp. 199–237). Ediciones UC.
- López, A. (2018).** *La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad de País Vasco.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005).** *Investigación educativa*. Pearson Educación S.A.
- Melo, F. R., Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2019).** Las voces de los estudiantes universitarios con discapacidad en las instituciones públicas de educación superior en Brasil y en Portugal (2008–2015). *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(28), 42–65. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2019.28.428>
- Ministerio de Educación [Chile]. (2017).** *Políticas e iniciativas inclusivas en Universidades Estatales* [En línea]. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/ eventos/CM/seminario-tallerinclusion/documentos/Políticas-e-Iniciativas-dic2017.pdf>
- Muccio, L. (2012).** *Head start instructional professionals' perceptions and practices: Facilitators and barriers for including young children with disabilities* [Tesis de doctorado].
- Muntaner, J. (2013).** Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, 35–49.
- Muñoz, M., Fuente, Y., & Martín, M. (2020).** Accesibilidad universal en el currículum universitario: Un desafío necesario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 247–259.

- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. V. Gialdino (Ed.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 213–238). Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* [Archivo PDF. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Archivo PDF. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa/PDF/245656spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Pascual, J., & Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 133–150.
- Servicio Nacional de la Discapacidad [Chile]. (2018). *Estudio sobre Participación Social de Personas en Situación de Discapacidad* [Archivo PDF. https://www.researchgate.net/publication/347516042_Estudio_sobre_Discapacidad_y_Participacion_Social
- Solano, E. (2021). Innovación y Accesibilidad Universal: Un compromiso de la educación superior para las personas con discapacidad. *Revista Innovaciones en Ciencia, Tecnología y Educación*, 5(5), 645–652.
- Solis-Grant, M. J., Bretti-López, M. J., Espinoza-Parçet, C., Pérez-Villalobos, C., & Rodríguez-Núñez, I. (2023). Inclusion in the university: Who assumes responsibility? A qualitative study. *PLOS ONE*, 18(1), 0280161. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280161>
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.

