



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
**CATOLICA**  
**DE VALPARAISO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**PERCEPCIONES, CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES  
PERTENECIENTES A LA AGRUPACIÓN “ABRIENDO PUERTAS” DE LA  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO EN TORNO A LA  
INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADOR/A DIFERENCIAL CON MENCIÓN  
EN RETARDO MENTAL Y/O TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL  
APRENDIZAJE.**

Profesor/a Guía	Patricia Ibáñez Polanco.
Estudiantes	Héctor Carillanca López. Bárbara Castillo Rojas. Esmeralda Espinoza Suárez. Makarena Muñoz López. Natalia Sagredo Cariqueo .

AGOSTO, 2014.

## AGRADECIMIENTOS

*Queremos agradecer a los participantes de la Agrupación Abriendo Puertas quienes formaron parte de esta investigación: Gracias por su disposición y colaboración en esta importante tarea Recuerden que ustedes son los gestores de este trabajo que tiene un fin: el lograr una Educación Inclusiva al interior de la PUCV.*

*A la señora Viviana Castrillón por recibirnos y proporcionarnos la información necesaria para nuestra investigación, lo que nos permitió dar el primer paso en este proceso que sin duda será un aporte a nuestra Formación Profesional.*

*A José Luis Pérez Flores quien nos orientó en la teoría fundamentada, ayudando a dar forma a nuestro objeto de estudio. Gracias por tu apoyo y por profundizarnos en el análisis que fue al principio un mundo desconocido.*

*A Juan Carlos Sepúlveda Zamora por colocar su granito de arena a este proceso, de una forma desinteresada.*

*A nuestra profesora guía de tesis Patricia Ibáñez Polanco, quien por primera vez asumió este rol y nos acompañó en este proceso, manifestando disposición, compromiso y flexibilidad ante todas las situaciones adversas que se nos presentaron, lo que nos permitió crecer mutuamente en esta etapa de culminación académica, respetando nuestros intereses e inquietudes en relación a la temática abordada en la investigación. Muchas gracias por el cariño demostrado, por el tiempo compartido y por la experiencia mutua de trabajo.*

**Esmeralda Espinoza Suárez:**

*Yo no pretendía lograr un título, tan sólo quería demostrarme que yo era capaz, que una discapacidad no era una limitación para derribar obstáculos impuestos por la sociedad. Recuerdo esos años en que me decían “Esmeralda, los sordos no van a la Universidad”, pero yo con mi porfía opinaba todo lo contrario y por ende, llegué a este lugar. Y ahora ya culminando esta etapa, agradezco esa lucha interna y externa conmigo misma, agradezco a mis padres por fortalecerme con cada palabra, a mis amigos que fueron un apoyo incondicional en todo ámbito, a todas las personas tanto conocidos como extraños que alguna vez se cruzaron en mi camino y aportaron con su granito de arena en esta lucha, permitiendo que yo creciera como persona. La vida continúa, quedan más etapas por quemar, pero ya culminando esta, aprendí la principal lección: Yo puedo y ustedes también.*

**Makarena Muñoz López:**

*En primer lugar, quisiera agradecer a mis familias: por un lado, a mi familia de origen (mamá, papá, hermano) que me han retado, pero también me han aguantado mi mal humor, mis desvelos y mis llantos hasta el último momento. Por otro lado, también quiero agradecer a la familia que me adopto hace un poco más de dos años: la familia de mi pololo, quienes me adoran y también siempre estuvieron ahí en los momentos difíciles.*

*En segundo lugar, quiero agradecer a mis compañeros de tesis, mi profesora guía y a todas las personas que directa o indirectamente se han preocupado de mí, y me han apoyado de una o otra forma en este proceso desde que ingrese a la Universidad (esa cosa lejana a la cual yo jamás pensé que entraría) hasta ahora.*

*Y en tercer lugar, darte mis más sinceros agradecimientos a ti, mi amor:*

*Gracias por apoyar cada uno de mis pasos sean correctos o no. Por estar ahí para mí siempre y por tomar mi mano cada vez que intenté abandonarlo todo sólo porque no creía en mí. Tú eres la única persona que ha creído en mí ciegamente, por eso yo creo ciegamente en ti también y en que esto es un paso más en el camino de nuestro futuro juntos.*

*Te amo infinitamente, Juan Carlos.*

**Bárbara Castillo Rojas:**

*Mis agradecimientos van dirigidos principalmente a mi hija Josefa Perán Castillo quién sembró en mí la inquietud de lograr objetivos y el deseo de constituirme como una profesional. También a mi pareja José Luís Pérez, quién me ayudo a esclarecer dudas que se forjaron en este proceso, orientándome y apoyándome con sus conocimientos. Finalmente, a mi familia por creer en mis habilidades, competencias y esperar este largo camino.*

**Héctor Carillanca López:**

*A mis padres Nelly López y Hugo Carillanca quienes me dieron todo y más para apoyarme en este camino muchas veces pesado y sin fin.*

*A mis hermanas Natalia y Francisca quienes en todo momento estuvieron conmigo brindando su apoyo, comprensión y contención en todos mis momentos.*

*A mi compañera inseparable Romina, quien siempre me acompañó en este proceso brindando su amor, alegría y las palabras precisas para calmar mis inquietudes en los momentos más duros.*

*A mis compañeros Erik, Agustín, Javier, Andrés, Sebastián, Pablo y tantos más que aportaron experiencias y momentos hermosos en esta etapa de mi vida, y a Camila, Natalia y Tamara, las amigas que estuvieron día a día compartiendo el tedio de la Universidad, haciéndola más agradable y llevadera con sus risas y bromas. A todos muchas gracias.*

**Natalia Sagredo Cariqueo:**

*A Brandon mi niño especial, gracias a ti descubrí el amor incondicional por mi carrera, que tu sonrisa siga siempre iluminando mi vida para ser mejor persona.*

*A mis amigos, que sin dudas han pasado a ser mi familia en esta instancia de estudios, gracias por las sonrisas, peleas, llantos y mil emociones que forman parte de la etapa más importante de mi vida.*

*A Elizabeth Donoso y Jorge Vogel, quienes más que profesores han sido mis amigos en este proceso.*

*A mis padrinos en especial a Oscar, si mi padre te eligió fue porque sabía que cumplirías su rol de la mejor forma, gracias por el apoyo y el cariño que me has demostrado en conjunto con mi madrina durante todos estos años, mi infancia está llena de sus recuerdos y por ello eres parte importante de mi vida.*

*A mi familia y en especial a mi madre Ondina e hija Milena, quienes son lo más valioso que me queda, quizás viejita no muchas veces comprendiste mis decisiones pero sin dudar me apoyaste en todo, las amo y por ustedes lucharé siempre.*

*A mi padre Andrés...eres y serás por siempre el mejor hombre que he conocido en la tierra, si Dios te mando a esta vida fue simplemente para ser mi padre, gracias por tu apoyo incondicional, por tu amor y por tus enseñanzas. La semilla que has cosechado ha dado los mejores frutos y es simplemente gracias a ti. Un te amo hasta el cielo.*

*Y en especial agradezco a quienes creyeron en mi proyecto de vida, sin dudas fue mi mayor inspiración para seguir adelante.*

## ÍNDICE

### RESUMEN

### ABSTRACT

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>18</b>
2. 1 Objetivos.....	27
2. 1. 1 Objetivo General .....	27
2. 1. 2 Objetivos Específicos.....	27
<b>III.MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>29</b>
3. 1 Percepciones .....	29
3. 2 Creencias .....	30
3. 3 Expectativas.....	31
3. 4 Educación, equidad y diversidad .....	32
3. 5 Normativas que promueven el derecho a la educación .....	38
3. 5. 1 Normativas que promueven en el derecho a la educación de las personas con discapacidad a nivel internacional.....	38

3.5.2 Normativas que promueven el derecho a la educación de las personas con discapacidad a nivel nacional .....	41
3.6 Concepto de discapacidad: Aproximación a la discapacidad.....	44
3.6.1 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.....	50
3.7 Del movimiento de la integración al de inclusión .....	56
3.8 Educación Superior .....	68
3.8.1 La inclusión en la Educación Superior a nivel internacional y nacional ..	69
3.8.2 Experiencias de inclusión educativa en la Educación Superior en Chile	83
3.8.2.1 Integración en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación .....	83
3.8.2.2 Programa de apoyo a la discapacidad en la Universidad de La Serena	85
3.8.2.3 Aula de Recursos Tiflotecnológicos de la Universidad de Concepción	87
3.8.2.4 Programa de inclusión de estudiantes con necesidades especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile: PIANE-UC .....	89
3.8.2.5 Proyecto Rüpü de la Universidad de la Frontera .....	90
3.9 Las adecuaciones curriculares: conceptos y tipos .....	94
<b>IV. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>99</b>
4.1 Diseño Cualitativo .....	99
4.2 Población .....	102
4.3 Muestra .....	103
4.4 Técnicas de producción de datos .....	105

4. 5 Etapas del trabajo de campo .....	106
4. 5. 1 Primera etapa: Selección de la población de estudio.....	106
4. 5. 2 Segunda etapa: Aproximación a la realidad de la población y selección de la muestra .....	107
4. 5. 3 Tercera etapa: Diseño y aplicación de las técnicas de producción de datos .....	107
4. 6 Análisis de la información: Teoría fundamentada .....	109
4. 6. 1 Procedimientos de análisis de datos .....	110
4. 6. 2 Codificación abierta .....	111
4. 6. 3 Codificación axial.....	111
4. 6. 4 Codificación selectiva .....	112
4. 7 Herramienta de análisis de datos .....	113
<b>V. RESULTADOS.....</b>	<b>114</b>
5. 1 Análisis descriptivo de los resultados .....	114
5. 1. 1 Actitudes frente a la inclusión .....	115
5. 1. 2 (Des) conocimiento sobre los conceptos de discapacidad e inclusión por parte de la comunidad universitaria de la PUCV .....	116
5. 1. 3 Infraestructura en las dependencias de la PUCV .....	117
5. 1. 4 Acceso al aprendizaje: metodologías, adecuaciones y currículum...	118
5. 1. 5 Percepción sobre la propia discapacidad v/s la sociedad y sus requerimientos .....	119
5. 1. 6 Oportunidades de participación .....	120
5. 1. 7 Difusión y sensibilización .....	121
5. 1. 8 Unidades académicas: gestión organizativa y administrativa .....	122
5. 2 Análisis relacional de los resultados .....	123

<b>VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES .....</b>	<b>134</b>
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>138</b>
7. 1 Referencias bibliográficas.....	138
7. 2 Referencias electrónicas.....	143
<b>VIII. ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
8. 1 Formato de guión Focus Group .....	156
8.2 Formato de consentimiento informado .....	157
8. 3 Transcripción Focus Group .....	159
8. 4 Formato Entrevista en profundidad .....	179
8. 5 Transcripciones Entrevistas en profundidad .....	180

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Identificación de los participantes .....	104
Figura 2.	Procedimiento de análisis .....	111
Figura 3.	Primer fenómeno axial: Falta de sensibilización a la comunidad universitaria .....	125
Figura 4.	Segundo fenómeno axial: Falta de accesibilidad en condiciones de equidad.....	128
Figura 5.	Tercer fenómeno axial: Falta de identidad de la Agrupación Abriendo Puertas .....	130
Figura 6.	Fenómeno central .....	133

## RESUMEN

La presente investigación surge de la necesidad de conocer las prácticas inclusivas que se están llevando a cabo en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a partir de las percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidad, y que pertenecen a la Agrupación Abriendo Puertas.

Ésta se enmarcó en un paradigma interpretativo, siendo la metodología cualitativa y se sustenta a partir de la realización de un estudio de caso colectivo. Respecto a las técnicas de producción de datos, se efectuó un grupo focal y entrevistas en profundidad, cuya información fue analizada mediante la teoría fundamentada, y a partir de la información obtenida se evidenciaron los resultados que se realizaron en dos momentos: uno descriptivo y otro relacional.

Finalmente, se concluye que la presente institución de Educación Superior requiere urgente avanzar hacia una educación más inclusiva y ofrecer los servicios correspondientes a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales, articulando y promoviendo acciones concretas que sitúen visiblemente la inclusión dentro de las políticas institucionales de dicha casa de estudio.

Palabras claves: Inclusión, Educación Superior, Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales.

## **ABSTRACT**

The following investigation was born out of the need to know about inclusive practices being conducted in the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, stemming from the perception, beliefs and expectations of students who show special educational needs and/or disabilities, which compose the Agrupación Abriendo Puertas ('Opening Doors Group').

This investigation was kept within an interpretative paradigm, following a qualitative methodology, and is supported by a collective case study. Regarding the data collection techniques, a focus group and in-depth interviews were made, whose information was analyzed through grounded theory, and based on the information obtained, results in two stages were evidenced: a descriptive one and a nominal one.

Finally, it's concluded that the present Higher Education institution urgently requires moving towards a more inclusive education and to offer the required services for every student with special educational needs, articulating and promoting concrete actions that place inclusion visibly into the institutional policies of said education center.

Key words: Inclusion, Higher Education, Disability, Special Educational Needs.

## I. INTRODUCCIÓN.

En estos últimos años se han producido importantes avances tanto a nivel nacional como internacional, en establecer visiblemente el derecho de las personas con discapacidad a poder ingresar a la educación superior y participar plenamente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así de todas las actividades que se desarrollen al interior de las instituciones (Ainscow, 2001). En Chile, un hito importante fue la promulgación de la Ley 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Gobierno de Chile, 2010), la cual hace referencia explícita a la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior.

Si bien en nuestro país, las personas con discapacidad han logrado ingresar a las universidades en su gran mayoría no han obtenido respuestas satisfactorias a sus necesidades especiales y/o atención de su discapacidad. Esta situación se podría deber a que aún no se ha resuelto cómo implementar la equidad en este nivel educativo y que a su vez, las instituciones no están preparadas, ni estructuralmente ni culturalmente, para adaptarse a sus necesidades (David 2004, en López de Maturana, 2013).

La presente investigación surge a partir de la inquietud de los investigadores y a la revisión de estudios publicados en Chile, países latinoamericanos y europeos referidos a una Educación Superior Inclusiva y con ello visualizar los desafíos que tiene la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso para responder a las necesidades de todos los estudiantes con discapacidad que en la actualidad están estudiando al interior de esta casa de estudio. A partir de esta realidad como país y en especial como institución es relevante conocer y analizar la situación que experimentan los propios actores (estudiantes) pertenecientes a la Agrupación

Abriendo Puertas, quiénes a partir de sus propias percepciones, creencias, expectativas describen como ha sido su proceso de inclusión dentro de la Educación Superior a partir de sus necesidades sentidas.

En cuanto a los contenidos de la investigación, éstos se organizan en cinco capítulos diferentes que dan cuenta de aspectos fundamentales para la comprensión y explicación del tema que se aborda.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, el cual contextualiza la temática a tratar y fundamenta el problema a investigar.

El segundo capítulo, alude a una revisión teórica lo que da cuenta de aquellas temáticas trascendentales para entender y llevar a cabo la presente investigación, tales como las conceptualizaciones de educación, equidad y diversidad, las normativas legales educacionales tanto a nivel internacional como nacional. Asimismo se presentan insumos teóricos referidos a la discapacidad y su evolución a lo largo de los años, como también las modalidades educativas existentes en Chile, en lo que refiere a los proyectos de integración. Además se presentan distintas experiencias inclusivas de otros países y de la realidad nacional, en los que da cuenta de programas que fomentan la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo derivadas o no de alguna discapacidad.

El tercer capítulo refiere al diseño de la investigación que se sustenta en un paradigma interpretativo, siendo la metodología cualitativa, y se lleva a cabo, a partir de un estudio de caso colectivo. Éste se caracteriza por un análisis detallado y comprensivo del caso objeto de estudio. Las técnicas de producción de datos utilizados son focus group y entrevista en profundidad, las que permiten recoger y obtener una descripción global de las creencias, percepciones y expectativas de la muestra en relación a su proceso de inclusión en la educación superior. El análisis

de los datos, de acuerdo a los procedimientos mencionados anteriormente se realizan a partir de Grounded Theory o Teoría Fundamentada, que busca generar teoría a partir de los datos trabajados y analizados previamente, y que además favorece a que la interpretación y comprensión se efectúe principalmente desde los relatos de los participantes.

En el cuarto capítulo se evidencian los resultados que constan de un análisis descriptivo y relacional. El primero da cuenta de la organización de los datos obtenidos en ocho categorías centrales, mientras que el segundo apunta a establecer relaciones entre la información existente, permitiendo construir modelos axiales, en donde se identifica el o los fenómenos que emergen desde los relatos de la muestra, de los cuales se desprenden condiciones causales, consecuencias, barreras y algunos facilitadores que han incidido en el proceso de inclusión de dichos estudiantes. De este modo, se finaliza en una categoría nuclear (fenómeno selectivo), que permite tomar toda la información obtenida y depurarla para formar un todo explicativo.

Finalmente, el quinto y último capítulo contiene el apartado de la conclusión da cuenta de los hallazgos relevantes en relación a los resultados obtenidos y responde a las preguntas de investigación descritas al comienzo de este estudio. En esta misma línea se hace referencia a las discusiones que tiene por objetivo realizar un ejercicio reflexivo contemplando los aprendizajes, limitaciones y/o debilidades y proyecciones en el proceso llevado a cabo. Es así como esta investigación busca ser un aporte en los procesos inclusivos que se deben generar en esta institución de educación superior, en relación al alumnado con necesidades especiales y/o discapacidad que se encuentra hoy en sus aulas y aquellos que pretendan escoger esta universidad para su futura formación profesional, es por esto, que se proponen algunas líneas de acción en pro de la inclusión.

## **CAPÍTULO II**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Este capítulo tiene como objetivo plantear y justificar el problema de investigación, cuyo objeto de estudio serán los estudiantes que presentan alguna necesidad de apoyo derivada de discapacidad, los cuales conforman la agrupación “Abriendo Puertas” de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (en adelante, PUCV). A lo largo del apartado se pretende contextualizar y presentar fundamentos referentes a la evolución que ha tenido la educación inclusiva dentro de un marco legal a nivel internacional, también se hace referencia a algunos hitos importantes en el camino recorrido en nuestro país y se incluye información sobre algunas conceptualizaciones importantes de dar a conocer para comprender mejor la problemática a investigar. Si bien se reconoce la importancia de la inclusión de estudiantes con alguna necesidad especial en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la educación superior, específicamente esta investigación se centra en ésta última por ser un área en la que se hace prioritario avanzar hoy en nuestro país, dando cuenta de los desafíos pendientes hacia una educación más inclusiva.

Hace más de 50 años, desde una visión antropológica, los seres humanos son considerados intrínsecamente como seres diferentes entre sí, haciendo que cada uno sea valioso por esto. Esta misma perspectiva sobre la humanidad, hace que las personas se adjudiquen derechos de manera inalienable (Sanhueza, 2003) la educación es uno de esos derechos trascendentales en la vida de un individuo, ya que permite la supervivencia humana y suscitar el acceso a otros derechos de carácter social (Acedo, 2008). Desde ya hace varias décadas que las organizaciones internacionales se han comprometido con promover una visión de educación, que permita el desarrollo personal y social de todos los habitantes de

las distintas regiones del mundo. Es así como en 1948, la Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU) estableció la educación como un derecho básico. Posteriormente en 1989, se reafirma en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, donde se reconoce el derecho del niño a la educación, el que se debe ejercer en igualdad de oportunidades. Según Booth y Ainscow (2002), una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura basada en el respeto y valoración de las diferencias individuales. Conseguir el acceso de toda la población a la educación es un primer paso para avanzar a una equidad, pero ésta sólo será efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y la calidad de educación sea para todos y no sólo para unos pocos. El derecho de recibir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a las características y necesidades particulares de cada estudiante, promoviendo el respeto y aceptación a la diversidad, refiriéndose así a cumplir con el principio de igualdad de oportunidades.

Sanhueza (2003), plantea que el espíritu de estas declaraciones internacionales se traduce, en los años 90, en iniciativas legales. En ella se ha ido resaltando el rol del Estado para asegurar la existencia de opciones educativas para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). El término de NEE fue empleado por primera vez en 1978, en el informe Warnock, generado para el Ministerio de Educación de Inglaterra, donde se señala la relevancia de abordar educativamente estas necesidades y de brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad (Tenorio, 2005).

En base a lo expuesto es que se hace importante mencionar que en la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales (1994) realizada en Salamanca, España, se genera un informe con el fin de promover la Educación para Todos. Estas instancias dan lineamientos claros para que las NEE asociadas

y no asociadas a discapacidad, sean consideradas en las políticas educativas de los países participantes entre ellos, Chile. De acuerdo a Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005), señalan que un estudiante con NEE, es aquel que, por algún, motivo, en cierto momento de su educación, presenta la necesidad de contar con una atención más específica y mayores recursos para lograr los mismos aprendizajes que sus pares. Por su parte, en nuestro país, el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC), señala que un estudiante con NEE es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, de forma temporal o permanente, en un contexto normalizado.

Así, la educación de personas con algún tipo de discapacidad, se relaciona estrechamente con el término de NEE, es decir, todas aquellas necesidades educativas surgidas de la discapacidad que presenten los estudiantes, deben ser abordadas por el centro educativo para lograr que éstas no se transformen en barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos. Por otro lado, para abordar las temáticas asociadas a la discapacidad, no existe una mirada única. En este sentido, el modelo de la discapacidad ha ido variando a lo largo del tiempo, introduciendo un cambio de paradigma en la conceptualización y clasificación de la discapacidad que supone un giro determinante en relación con los derechos de estas personas. A continuación se dará a conocer la discapacidad desde dos enfoques divergentes, introduciendo su evolución y con ello el surgimiento de un nuevo modelo.

En este sentido, desde el año 1980, la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS), presenta la Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (en adelante CIDDM), según la cual, la discapacidad es un problema individual. Esta manera de entender la discapacidad corresponde al

llamado modelo médico de la discapacidad (OMS, 2001). De acuerdo a este modelo, la discapacidad debe atenderse abordando a quienes presentan la deficiencia, sin considerar aspectos como el entorno social, cultural, físico o legal, que modulan el impacto de este déficit en la actividad y participación social del individuo con discapacidad (OMS, 2001).

La CIDDM, según Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez (2013), fue revisada por la comunidad mundial de profesionales de la salud durante 10 años, dándose lugar a una nueva clasificación, la cual se denomina: modelo social de la discapacidad, la cual considera a los factores contextuales como determinantes del nivel de actividad y participación del individuo que presenta algún tipo de discapacidad. En este sentido, la concepción actual de NEE asociadas a la discapacidad responde precisamente a este modelo social, que considera la discapacidad como producto del encuentro de un individuo con ciertas características y un contexto que ofrece barreras y/o facilitadores para su proceso de aprendizaje y participación, es decir, estos cambios conceptuales no sólo se plasman en los distintos modelos, sino que también en sus definiciones, en donde ya no se centra en la dificultad de la persona, sino que comprende al sujeto dentro de un contexto social amplio y dinámico. Este modelo refleja una visión biopsicosocial de la persona, en donde existen múltiples facilitadores y barreras que pueden influir y acrecentar el desarrollo integral de la persona. Según el Servicio Nacional de la Discapacidad (en adelante SENADIS), las barreras y facilitadores son aspectos del contexto físico y social que interactúan con el individuo limitando o favoreciendo su actividad y participación social.

Los cambios que se han venido desarrollando impactan en los distintos niveles de la educación. Basado en el concepto de atención a la diversidad, consolidado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales (UNESCO, 1994), se comienza a pensar en la integración escolar, refiriéndose al espacio físico de

sin discapacidad, sin que en muchos casos en este ambiente no se realicen los ajustes necesarios para responder a las necesidades reales de los estudiantes.

La educación inclusiva en cambio, busca asegurar el derecho a la educación a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, considerando todas sus características y dificultades individuales permitiéndoles no sólo el acceso a estos espacios, sino que también la participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares. Bajo esta premisa se puede mencionar que la inclusión no tiene que ver solo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth, y Ainscow 2002). Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diferentes grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación.

De acuerdo a lo planteado, la perspectiva de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo de la forma de entender la discapacidad y quiénes presenten necesidades de apoyo derivadas o no de ésta. Esto implica que el sistema educativo es quien incluye y se estructura para satisfacer la necesidad de todos sus estudiantes (Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, 1999) y por lo tanto es dicho sistema en el cual recae la responsabilidad de hacerlo y no, como sería desde la perspectiva de integración, que el alumno es quien debe integrarse, es decir, los establecimientos deben asegurar una oferta curricular que dé cuenta de reales posibilidades y condiciones de acceso, y cuando nos referimos al acceso es en todas sus dimensiones (infraestructura, comunicación, tecnología y contexto).

Así, la perspectiva inclusiva estaría asociada al Modelo Social de la Discapacidad, pues se focaliza en aquellos aspectos ambientales y de interacción

con el contexto, más que en aspectos relativos al déficit, por lo tanto, las barreras de aprendizaje y participación surgen de las interacciones de los estudiantes y su entorno inmediato (Lissi et al., 2013).

De esta forma, la educación inclusiva implica un reconocimiento de la diversidad del alumnado y una preocupación por generar contextos educativos que proporcionen el aprendizaje de todos, derribando aquellas barreras que pudieran poner a algunos grupos en desventaja, al limitar su participación en el proceso de enseñanza – aprendizaje y sus oportunidades de desarrollo. Por consiguiente, es necesario identificar y describir como ha sido la evolución de la inclusión en Educación Superior en Chile.

Desde los años noventa, se han llevado a cabo acciones en pro de la inclusión, ejemplo de esto es la ley número 19.28, la cual hace referencia a que los establecimientos públicos y privados debieran realizar adecuaciones para asegurar el acceso, permanencia y progreso de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo. Dicha Ley, fue remplazada en el 2010, por la Ley 20.422, estableciendo Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Se indica, específicamente, que las instituciones de Educación Superior deben contar con mecanismos que puedan facilitar el acceso de las personas con discapacidad, como por ejemplo adaptar los materiales de estudio así como medios de enseñanza para que puedan cursar las diferentes carreras (Gobierno de Chile -SENADIS, 2010).

Según la Ley 20.422 (Gobierno de Chile-SENADIS, 2010), específicamente en su artículo 36 se menciona que “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesario para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional”.

Según un estudio llevado a cabo por SENADIS (2005), en Chile las cifras señalan que un 6,6% de las personas con discapacidad ha accedido a alguna instancia de Educación Superior, en contraste con el 14, 2% de la población chilena que lo ha hecho. Este porcentaje de personas con discapacidad incluye también aquellos estudiantes que no han terminado sus estudios.

Es por esto, que “la preocupación por la integración escolar no ha ido aparejada de una preocupación por este tema en Educación Superior” (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009, p: 307). Sin embargo, el sistema de Educación Superior chileno ha avanzado en políticas y normativas sobre la inclusión de alumnos con discapacidad (por ejemplo la mencionada Ley 20.422). Pero, sigue siendo necesario que las Universidades Chilenas se enfoquen en el aseguramiento de la permanencia y egreso de sus estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2005).

Se sabe además, que cada día son más las instituciones que incorporan estudiantes con discapacidad a su alumnado de Educación Superior y que muchas de ellas están realizando esfuerzos para generar mecanismos en pro de una mayor inclusión, como por ejemplo, la Universidad Católica de Chile que cuenta con un programa denominado PIANE-UC, no obstante lo anteriormente mencionada actualmente en Chile no contamos con estudios actualizados y publicados que den cuenta de la situación actual en cuanto al número de instituciones que tienen algún programa de apoyo que se encuentre institucionalizado por casas de estudios de Educación Superior. Debido a la autonomía de las Universidades Chilenas, tanto en la decisión de crear sistemas de admisión especial para alumnos con discapacidad como la de diseñar e implementar programas o estrategias para su inclusión, son decisiones propias y que por lo tanto no dependen de entidades externas.

Complementando lo anteriormente expuesto, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso se encuentra la Agrupación “Abriendo Puertas” compuesta por estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de las diferentes carreras que conforman esta universidad, presentando discapacidades de tipo: motora, sensorial (auditivo, visual), visceral (cardiopatías, enfermedades a los huesos, entre otras) y de relación y comunicación (Asperger).

Dicha agrupación comenzó a funcionar desde el año 2012, contando con el respaldo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (en adelante, DAE) de esta casa de estudio. No obstante, en el año 2008, surgió la inquietud de apoyar a los estudiantes con discapacidad por parte de la DAE, debido al caso de un estudiante con discapacidad motora, a quien durante el año 2007 FONADIS otorgó una beca de transporte, mencionando que al siguiente año la Universidad debería encargarse de ello y tras esta primera problemática es que se da el primer paso para crear esta nueva agrupación que permita apoyar y garantizar la permanencia de alumnos con discapacidad en la universidad, la cual a pesar de ser respaldada por la DAE, no se ha institucionalizado como un programa específico de la PUCV, es decir, “Abriendo Puertas” depende de recursos otorgados por el Servicio Nacional de la Discapacidad (en adelante, SENADIS), el cual brinda a las instituciones de educación superior diversas ayudas técnicas, con el fin de apoyar la formación universitaria de este grupo minoritario. Así, es como la Universidad ha concursado a fondos, desde la modalidad institucional, con la finalidad de apoyar y acompañar en su proceso formativo a los/as estudiantes.

A raíz de lo expuesto es que este trabajo de investigación de tipo exploratorio, se enfocará en conocer las percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes pertenecientes a la agrupación “Abriendo Puertas” de la PUCV en torno a la inclusión en la educación superior, a través del relato de los estudiantes

pertenecientes a dicha agrupación en relación a su proceso académico dentro de esta Universidad. También conoceremos las necesidades y requerimientos de este alumnado en cuanto a la gestión de prácticas inclusivas y finalmente proponer lineamientos de acción que propicien el desarrollo de futuras prácticas inclusivas dentro de la PUCV.

## **1. 1 Objetivos**

### **2. 1. 1 Objetivo general.**

Analizar las percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes pertenecientes a la Agrupación “Abriendo Puertas” de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en torno a la Inclusión en Educación Superior.

### **2. 1. 2 Objetivos específicos.**

1. Describir las percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes pertenecientes a la agrupación “Abriendo Puertas” en torno a la Inclusión en Educación Superior.
2. Identificar las necesidades sentidas de los estudiantes pertenecientes a la agrupación “Abriendo Puertas” en torno a la Inclusión en Educación Superior.
3. Identificar las barreras y facilitadores involucradas en el proceso de inclusión en Educación Superior desde la perspectiva de los estudiantes pertenecientes a la agrupación “Abriendo Puertas” de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
4. Proponer lineamientos de acción que fomenten a largo plazo el desarrollo de prácticas inclusivas en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Sobre la base de la problematización, las preguntas que guiarán la investigación de acuerdo con los objetivos planteados son las siguientes:

1. ¿Qué problemáticas visualizan los estudiantes pertenecientes a la agrupación “Abriendo Puertas” en torno a la Inclusión en Educación Superior?
2. ¿Cuáles son las necesidades sentidas de los estudiantes pertenecientes a la agrupación “Abriendo Puertas en torno a sus propios procesos inclusivos?.
3. ¿Qué acciones se pueden proponer a futuro para fomentar las prácticas inclusivas dentro de la PUCV considerando las experiencias de los estudiantes de la agrupación “Abriendo Puertas”?.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO TEÓRICO**

Los temas que se abordarán en el presente marco teórico guardan directa relación con los objetivos planteados para éste estudio, es necesario hacer una revisión de aquellos elementos que son fundamentales para el desarrollo educativo y social de una nación, y que son escasos en varios países de Latinoamérica, incluido nuestro país. Junto con ello, también se torna fundamental reconocer las múltiples iniciativas legales que se han gestado durante los últimos 20 años y que han permitido que las personas con o sin discapacidad puedan incorporarse de mejor manera en la sociedad. Es por eso que en el siguiente apartado se profundizará en aquellos aspectos ya mencionados en el capítulo anterior y se abordará algunas conceptualizaciones importantes de dar a conocer para comprender la temática a investigar, para comenzar se definirán los conceptos que guiarán nuestro estudio: Percepción, creencias y expectativas.

#### **3. 1 Percepción**

Los seres humanos utilizan diversas vías para decodificar los estímulos que provienen de nuestro ambiente, es así como logramos seleccionar y organizar estos estímulos que nos proporcionarán experiencias significativas siendo un apoyo en nuestro aprendizaje, cobrando vital importancia la percepción, ya que esta incluye la búsqueda de la obtención y el procesamiento de información, ya que las personas seleccionan y organizan los estímulos de manera diferente, y la percepción ayuda a explicar por qué las personas se comportan de forma distinta en la misma situación, es decir, no todos actuaremos de la misma manera ante diversas acciones que preceden en el día a día.

Gracias a la percepción, el organismo puede a través de los sentidos; recibir, elaborar e interpretar la información que proviene de su entorno. Tanto la percepción como la sensación son una respuesta al estímulo sensorial, pero es en la percepción donde esas sensaciones son interpretadas, organizadas y se les es posible dar un significado (Blasco, 2008).

Por lo tanto, la percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones que se encuentran involucrados y, por otra parte, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. (Vargas, 1994). La flexibilidad es una de las características de la percepción, porque es posible ser modificada por las continuas experiencias que se pueden presentar. Con ello incursionamos dentro del campo de la intersubjetividad, sustentada por las experiencias y emociones del individuo, que se ponen en juego en el acto de percibir (Blasco, 2008).

Feldman (2002, en Peña, Cañoto y Santalla de Banderali, 2006) expresa que la percepción es la organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos del medio ambiente, en donde está presente el funcionamiento de los órganos de los sentidos y el cerebro. Coren, Ward y Enns (1999, en Peña et al. 2006) agregan que la percepción se encarga de la experiencia consciente de los objetos y las relaciones entre ellos, por ejemplo ¿qué objeto es?, ¿Qué color y tamaño posee?. Por tanto, se visualiza la importancia de la percepción en la realidad del individuo, ya que es a través de ella que se logra interpretar y transformar la información de los sentidos en algo organizado y con significado.

### **3. 2 Creencias.**

Toda situación que ocurre a nuestro alrededor, nos permite tener una visión en torno a lo que conocemos o la experiencia que tenemos de un suceso o cosa, de esta manera aparece la creencia, como una mera actitud mental, que influye en el conocimiento del mundo que nos rodea.

Para Price (1934-1935, en Defez, 2005) la creencia es como un estado mental complejo que es formado por el acto de tener presente una proposición y el acto de llevarla a cabo, donde tener presente una proposición equivaldría a ser consciente de lo que ésta representa. Es decir, al tener presente la proposición tendremos una idea clara respecto de su verdad o falsedad, siendo un acto mental por el cual preferimos una cosa a cualquier otra que es incompatible con lo que queremos. Similar concepción tienen los autores Muñoz y Velarde (2000), que expresan que la creencia tiene un contenido representacional y en su caso, semántico y proposicional, por lo tanto es susceptible de ser verdadero o falso, y que dada su conexión con otros estados mentales y otros de contenidos proposicionales, es causalmente relevante o eficaz respecto de los deseos, las acciones y otras creencias del sujeto.

### **3. 3 Expectativas.**

Desde el comienzo de la psicología, el término expectativa ha sido utilizado en distintos contextos teóricos. Dicho concepto se usó por primera vez en el análisis motivacional de la conducta hecho por teóricos tales como Edward Tolman y Kurt Lewin.

En la literatura se define expectativa como la anticipación de un evento o consecuencia futura (Escoriza, 1985, en Sánchez (coord.)), o bien como creencias generalizadas que tenemos acerca de un objeto social (Ros, 1985, en Navas 1990). También es posible constituir una distinción entre expectativas cognitivas y expectativas afectivas, en donde las primeras pueden ser asociadas a las creencias anticipatorias del servicio y su calidad, mientras las segundas estarían asociadas a la experiencia afectiva y su confirmación, lo que conlleva a un sentimiento de satisfacción o insatisfacción en una persona. (Peralta, 2006). Las necesidades y las experiencias son transformadas en actitudes y creencias, las

cuales actúan, como tendencia para el comportamiento, existiendo un rol en la formación de expectativas. Por esto, se le atribuye una vital importancia conocer e identificar estos tres conceptos mencionados anteriormente, puesto que se relacionan directamente con nuestro objeto de estudio y por ende con las necesidades sentidas de los estudiantes de Educación Superior con respecto a su propio proceso de inclusión.

### **3. 4 Educación, Equidad y Diversidad.**

En el desarrollo como individuos plenos e íntegros, nos apropiamos de los elementos que conforman nuestra cultura y los utilizamos según la situación en la que se está inmerso. Esta construcción que nos hace progresar como seres humanos involucra una relación entre los procesos de aprendizaje (generación de conocimientos específicos) y los de desarrollo (construcción del sujeto en tanto tal y de sus procesos mentales) (MINEDUC, 2004). Es aquí donde surge el concepto de Educación, que constituye un elemento fundamental para el progreso y la realización personal y social de los ciudadanos, correspondiéndole no solo la transmisión de los conocimientos, sino que también la promoción de valores, de hábitos y actitudes, que permitan formar la personalidad del individuo y abran puertas para su incorporación a la vida en comunidad, siendo miembros activos, críticos y responsables (García,L, García M y Ruíz, 2009)

En el escenario social actual, el sistema educativo, pero sobre todo a la escuela en particular, se le adjudica un papel fundamental como institución favorecedora de la igualdad social. La educación es un servicio público fundamental de la comunidad que debe ser accesible para todos, sin distinción alguna, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales. De esta manera, la educación tiene ante sí numerosos retos sociales tales como la

creciente migración, la necesidad de integrar a cada vez mayores tipos de minorías y lograr que la distribución del servicio no sólo sea igualitaria sino también justa, de calidad y satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben (Bracho y Hernández, 2009). Por lo tanto, dichos desafíos deben ir orientados hacia la búsqueda de la excelencia educativa, entendida ésta como una cualidad colectiva que dignifica, hacer noble y sublime a la educación (Arnaiz, 2012).

Según Arnaiz (2012) en todos los países, los constantes y vertiginosos cambios sociales han generado importantes desafíos en los sistemas educativos, principalmente la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros educativos, con el fin de que la respuesta educativa llegue a todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan alguna necesidad de apoyo educativo. Por lo cual dicha mejoras deben apuntar a que los centros se transformen en contextos inclusivos que trabajen en pro de una educación que garantice la equidad y la calidad para todos (Arnaiz, 2012), ya que una educación de calidad es la base para una sociedad más justa e igualitaria (Blanco, 2006).

Añadiendo a lo anterior la UNESCO (2005) establece tres principios para definir una Educación de calidad: el respeto de los derechos de las personas; la Equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la Educación. En relación al primer punto, Blanco (2006) señala que la Educación será de calidad cuando nos abra las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y nos hace posible el ejercicio de otros derechos y la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática.

En cuanto al segundo punto que hace referencia a la Equidad, su propósito es tratar de forma diferente lo que es desigual, para así alcanzar una mayor igualdad de condiciones. El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas

disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno. (Blanco,2006)

Finalmente, en el tercer punto, la educación pertinente, es aquella que tiene al alumno como centro, en donde se adecua la enseñanza de acuerdo a sus propias características y necesidades, enfocándose en lo que es, sabe y siente, lo cual está influenciado por su contexto sociocultural, permitiendo promover el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (Blanco, 2006).

Las consideraciones de la equidad y la calidad como conceptos ligados entre sí ya se expresaban en el Informe Delors del año 2000 a la UNESCO, donde se consigna que enseñar y aprender para la diversidad de la especie humana es una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI. Para ello, se plantea como reto a las políticas educativas en los comienzos del nuevo siglo alcanzar el objetivo de una enseñanza a la vez de calidad y equitativa: mejorar la calidad de la educación y que ese beneficio llegue a todos los jóvenes, sin exclusiones. (Navarro, 2011).

Blanco (2006) menciona que avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades, esto quiere decir; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, según sus características y necesidades individuales, para así estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas que se le ofrecen. El autor señala que no es suficiente crear oportunidades educativas, sino

que más bien, crear las condiciones para que todos los alumnos puedan aprovecharlas.

Tal y como menciona Amar (2007) al definir el concepto de equidad es muy común tender a confundirlo con el concepto de igualdad; sin embargo ambos conceptos son distintos puesto que equidad e igualdad son conceptos ampliamente interrelacionados aun cuando el primero es más complejo al permitir por principio ciertas desigualdades. El concepto de equidad presenta un valor moral o ético, que permite que un bien o servicio no sea distribuido de forma igualitaria sino en beneficio de los sectores sociales menos favorecidos. En este sentido equidad se relaciona con la justicia, ya que se argumenta que la distribución de los bienes debe realizarse de acuerdo con lo que cada quien merece. Mientras que igualdad en materia educativa se relaciona con la igualdad de oportunidades; ya que, la igualdad es defendible si se asocia con los conceptos de igual dignidad, derechos y libertades para un igual derecho a la educación (Bracho y Hernández, 2009).

El enfoque de la equidad considera que para establecer justicia social no es suficiente ni adecuado otorgar igualdad de bienes a la diversidad humana, debido a que las circunstancias particulares de los individuos harán que éstos no puedan “aprovechar” de misma forma los bienes entregados (Bracho y Hernández, 2009). Rawls (2000 citado en Bracho y Hernández, 2009) añade que la equidad también se relaciona con la diferencia en cuanto a que las desigualdades sociales y económicas mínimas son justas cuando benefician a los menos aventajados en la estructura social. Entonces, equidad quiere decir igualdad en cierto atributo, lo cual no implica igualdad en todos los atributos. Para que esto fuera así no debería existir ninguna clase de diferencia entre los individuos, lo cual no coincide con la realidad en absoluto. Es más, para lograr la igualdad en un aspecto puede ser necesario que exista desigualdad en otro (Formichella y London, 2010).

Según Booth y Ainscow (2002), una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura basada en el respeto y valoración de las diferencias individuales. Conseguir el acceso de toda la población a la educación es un primer paso para avanzar a una equidad, pero ésta sólo será efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y la calidad de educación sea para todos y no sólo para unos pocos. El derecho de recibir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a las características y necesidades particulares de cada estudiante, promoviendo el respeto y aceptación a la diversidad.

Etimológicamente diversidad significa variedad, mientras que diferencia alude a la variedad entre cosas de una misma especie. Las diferencias son una condición de la naturaleza humana, pero su valoración, positiva o negativa, es algo externo a la persona. La educación puede ser un factor de cohesión y de igualdad si respeta la diversidad de las personas y de los grupos humanos, valorando a cada persona por lo que es y proporcionando a cada uno lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades y construir su propia identidad. La desigualdad se produce cuando las diferencias se invisibilizan o valoran negativamente y cuando se establecen jerarquías entre las personas en función de distintos criterios como, por ejemplo, el origen social o cultural, o el nivel de competencias (MINEDUC, 2004).

Es imprescindible entonces aceptar y entender la diversidad no como una estructura de obstrucción social, sino como medio de enriquecimiento, en la medida que se aprovecha lo positivo, que puede aportar al contexto humano las nuevas posibilidades de interacción, de cara a construir un mundo más justo y, al mismo tiempo, más humano utilizando la diversidad como fuente de riqueza (Salmerón, 2009). Según Santos (2011) no hay calidad sin equidad, no hay equidad sin atención a la diversidad, por lo tanto no habrá una buena atención a la diversidad si no hay actitudes conducidas por el sentido de inclusión.

El informe PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment), parecen confirmar que equidad y calidad no son contrapuestos; sino todo lo contrario. Los sistemas que reflejan mayor calidad, son los sistemas con más equidad, es decir, adaptan el sistema a los estudiantes de tal forma que cada uno pueda seguir un proceso de aprendizaje adaptado a su propio ritmo de trabajo y desarrollo. (Bisquerra, 2011).

Briceño (2000) alude a las limitaciones del sistema educativo tradicional con respecto a la equidad. Expresa que la equidad educativa debe incorporar la consideración de la diversidad, lo cual implica transformaciones que han de afectar a la totalidad de las dimensiones escolares para prestar atención a lo esencial del proceso educativo: los aprendizajes. La equidad remite al principio de justicia y a la atención a la diversidad, ya que tiene una carga ética al vincularse estrechamente con un principio de justicia: dar a quien más lo necesita. La diversidad nos recuerda que las necesidades de las personas son distintas, la aplicación de una medida justa debe contar con la diversidad (Bisquerra, 2011).

La atención a la diversidad nace ante la necesidad de dar una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades de los alumnos que por razones tanto físicas, psíquicas, sensoriales como sociales no pueden seguir el ritmo normal del resto del grupo. En el ámbito educativo, la diversidad aparece por múltiples factores como pueden ser: factores sociales, económicos, culturales, geográficos y religiosos, así como también las diversas capacidades intelectuales, psíquicas, físicas, sensoriales y motrices. El concepto de atención a la diversidad está asociado a las necesidades educativas específicas de apoyo educativo (Silva, 2007).

La diversidad se produce desde unos postulados asumidos por todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, también en ese ámbito existe diversidad, de la misma manera que no hay dos alumnos que sean iguales así

como no hay dos profesores que sean idénticos. (Santos, 2011). Esto implica tomar atención a las características peculiares de cada alumno, en lo que cada uno puede hacer, en sus capacidades y no sólo en sus limitaciones; aunque estas últimas deberán ser evaluadas y valoradas para tomarlas como punto de partida en el proceso de desarrollo de las potencialidades del alumnado. En cualquier acción educativa, hay que tener siempre presente a la diversidad. (Bisquerra, 2011)

La mayoría de los países han adoptado en sus políticas y leyes aspectos referidos a mejorar la Equidad educativa, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación básica, y persisten problemas de Equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En algunos países, los colectivos más excluidos son los que más necesitan de la educación para lograr superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad (Blanco, 2006). Es por ello que a continuación se presentarán las principales normativas que promueven el derecho a la educación de personas con discapacidad tanto a nivel internacional como nacional.

### **3. 5 Normativas que promueven el derecho a la educación.**

#### **3. 5. 1 Normativas que promueven el derecho a la educación de personas con discapacidad a nivel internacional.**

Hacer efectivo el derecho a la educación significa que los principios básicos que deben orientarla, deben ser los mismos para todas las personas, pero también

hay que considerar algunos derechos diferenciados para ciertos colectivos a fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación (OREAL/UNESCO, 2007).

Según la Organización de las Naciones Unidas (2008, en adelante, ONU), la legislación ocupa un lugar importante en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo, considerando que permitirá: articular principios y derechos a fin de crear un marco para la inclusión; reformar los elementos del sistema vigente que constituyen obstáculos importantes a la inclusión: exigir la implementación de prácticas inclusivas fundamentales; y establecer procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que puedan facilitar la inclusión.

Al iniciar la segunda mitad del siglo XIX, la comunidad internacional avanzó hacia una visión de educación, como un derecho de todos, considerándola como un factor de desarrollo personal y social. Es así como la ONU en 1948, realizó la declaración Universal de los Derechos Humanos en donde se establece la educación como un derecho básico. Posteriormente en 1989 se reafirma en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, donde se reconoce el derecho del niño a la educación, el que se debe ejercer en igualdad de oportunidades (Lissi et al., 2013).

En la década de los 90, comenzó a adoptarse una filosofía integradora que consistía en el reto de una escuela para todos (ANUIES, 2006), es decir, existía una fuerte preocupación por el acceso de toda la población a una educación de calidad. Es por esto que se celebra la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, que culmina con la Declaración Mundial de Educación para Todos. En esta declaración se destaca que uno de los principales componentes para tener una visión ampliada de las problemáticas educativas es el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a la educación en condiciones de equidad (Lissi et al., 2013).

En 1993 se dió un paso más con la aprobación de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, que se centran, como indica su título, en la igualdad de oportunidades y la participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad (Muñoz, 2006).

En 1994, se lleva a cabo la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España, donde se genera el informe llamado “Declaración de Salamanca” que está compuesto por principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, con el fin de promover la Educación para Todos, aceptándose la terminología de necesidades educativas especiales y también la de educación inclusiva, para ser asumido por los diferentes países que lo incluirían en su nueva política educativa (Lissi et al., 2013). A partir de allí, nace un movimiento que desafió las políticas y prácticas de exclusión, convirtiéndose en una herramienta con fuerte impacto sobre las innovaciones en el área (Saleh, en UNICEF, 2004). Es posible hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos (ANUIES, 2006). Ambas conferencias dan pauta a que las NEE, asociadas y no asociadas a discapacidad, sean consideradas en las políticas educativas de los países participantes, entre ellos, Chile (Lissi et al., 2013).

En el año 2000, Booth y Ainscow elaboran el Índice de Inclusión; desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, el cual fue diseñado y publicado por primera vez en el Reino Unido y es traducido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en 2002. Desde entonces es utilizado en diferentes países de la Unión Europea, en Australia y en América Latina (Echeita, 2008). Este Índice se define como un “conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva” (Ainscow, Booth, 2002). Su propósito es mejorar los procesos y logros educativos a través de prácticas inclusivas, y a la vez alentar a

los docentes a compartir y construir sobre el conocimiento previo de los factores que impiden el aprendizaje y la participación (Plancarte, 2010). El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 61/106 aprobó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo entrando en vigor el tres de mayo de 2008. Esta nueva Convención permite garantizar el ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y, aunque no reconoce ningún derecho nuevo, deja regulado que todas las personas con discapacidad deben tener acceso a los mismos derechos que disfrutan el resto de los seres humanos (Dávila, Lauzurika y Naya, 2009). Se hacen varias alusiones a lo largo de la Convención a la accesibilidad y a la eliminación de barreras de todo tipo, que impiden el ejercicio práctico de los derechos humanos (Muñoz, 2006).

El reconocimiento legal de un derecho no quiere decir que se lleven a cabo, por lo tanto se necesita que se diseñen y pongan en marcha políticas y estrategias comprometidas concretas, con función de transformar la realidad de vulneración de derechos que se vive en la región, con la excepción de algunos países. Los avances que se den en la esfera de la educación de las personas con discapacidad, deben de ir acompañados de toda una transformación social, económica y política que revierta todas las deficiencias estructurales de fondo que impiden el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Dávila, Lauzurika y Naya, 2009).

### **3. 5 .2 Normativas que promueven el derecho a la educación de personas con discapacidad a nivel nacional.**

De acuerdo a Sanhueza (2003, citado en Lissi et al., 2013), el espíritu de estas acciones y declaraciones internacionales se traduce, en los años 90, en iniciativas legales. En nuestro país, desde entonces ha iniciado una serie de reformas en el

ámbito educativo, con la proclamada y decidida intención de mejorar la calidad y equidad del sistema educacional chileno (Tenorio, 2011). En ellas se ha ido resaltando el rol del Estado para asegurar la existencia de opciones educativas para estudiantes con NEE.

Una de estas reformas fue la promulgación de la Ley de integración social de personas con discapacidad Nº 19.284 del año 1994, la cual otorgó la oportunidad de acceder a una mejor educación, salud, recreación y trabajo, mejorando así la calidad de vida de niños y jóvenes. En lo que refiere a educación esta ley enfatiza la integración en el ámbito de la educación regular, para lo cual es necesario considerar las innovaciones, adecuaciones, servicios y recursos especializados en respuesta a las necesidades educativas especiales, que en este caso se asocian a algún tipo de discapacidad.

También se destaca que en aquellos casos donde el grado de discapacidad y los requerimientos personales son incompatibles con el sistema común de enseñanza, es necesaria la atención permanente de profesionales especialistas y la aplicación de programas determinados en el ámbito de la Educación Especial, la cual está llamada a proveer de recursos y servicios a los distintos niveles de la Educación Común. Por su parte, los programas de Educación Superior deberán incorporar materias relacionadas con la discapacidad para preparar a los futuros profesionales en un adecuado y natural trabajo, en convivencia con las personas con discapacidad (González, Recabarren, Cepeda y Zondeck, 2006). Ese mismo año, el Ministerio de Educación, representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscribieron el Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con NEE (Tenorio, 2005).

Para cumplir con lo dispuesto en esta ley en relación al ámbito educativo, se promulgó en el año 1998 el Decreto Nº 01 referido a la Integración escolar de

alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y en el año 1999 el Decreto N° 374. En ellos se establecen alternativas educativas para brindar opciones que permiten y facilitan el acceso, permanencia y progreso en el sistema escolar común, indicando la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares. Asimismo, posibilita a través de la creación de proyectos de integración escolar (en adelante, PIE) obtener recursos para implementar esta iniciativa.

Cabe señalar que el MINEDUC ha potenciado a las escuelas regulares a integrar en sus aulas a estudiantes con discapacidad, respondiendo por una parte a los cambios en la forma de concebir el aprendizaje y la discapacidad, y por otra, a la necesidad del Estado por aumentar la cobertura de alumnos con NEE en las escuelas regulares, esto provocado a la presión de organismos internacionales que condicionan fondos al cumplimiento de objetivos de inclusión, entre otros. (Tenorio, 2005 citado en Tenorio, 2011).

La ley de integración social de personas con discapacidad N° 19.284 del año 1994, fue reemplazada en el año 2010, por la Ley 20.422 (Gobierno de Chile - SENADIS, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. En el artículo 1 señala que su objetivo es “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad” (Gobierno de Chile-SENADIS, 2010, p: 1). La nueva ley muestra avances importantes, desde la perspectiva, de cómo se define a la persona con discapacidad, haciéndolo explícito en el Artículo 5 como “aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las

demás” (Gobierno de Chile-SENADIS, p:2) , haciendo hincapié en la importancia del entorno y las barreras que este le presenta (Achiari, 2013).

A pesar de la cantidad de leyes en los distintos países, documentos oficiales de organismos internacionales e incluso en los principios básicos de los derechos humanos, éstas siguen siendo disposiciones que tienden a ser muy generales (Eches y Ochoa, 2005), se ven poco reflejadas en la realidad y en políticas institucionales concretas y son desconocidas por la sociedad (ENDISC, 2005), mostrando una cierta invisibilidad de las personas con discapacidad en Chile (Moreno, 2005).

### **3. 6 Aproximación a la discapacidad: Concepto de discapacidad.**

Al hablar del concepto de discapacidad no cabe duda de que la definición de ésta es una cuestión que genera discrepancias, y que presenta variaciones según el punto de vista de donde se les mire, y según los contextos culturales dentro de las cuales se la defina. Es por lo anterior que este apartado tiene como finalidad otorgar una aproximación al concepto de discapacidad aportando definiciones de diferentes autores que se complementan entre sí para formar una concepción de la discapacidad. Definir este concepto no resulta una tarea fácil puesto que como veremos a continuación éste ha tenido muchas variaciones a lo largo del tiempo.

Existen por lo menos dos maneras de comprender la discapacidad; La primera se entiende como una manifestación de la diversidad humana, un cuerpo con deficiencias es el de alguien que presenta deficiencias de tipo física, mental o sensorial. Pero son las barreras sociales que, al ignorar los cuerpos con deficiencias, provocan la experiencia de la desigualdad. La segunda forma de entender la discapacidad sostiene que ella es una desventaja natural, en do nde

es necesario concentrar los esfuerzos en reparar las deficiencias. (Barbosa, Diniz y Dos Santos, 2009).

Para aportar con este cometido, la Organización de Estados Americanos (OEA 2001, citado en Amate y Vásquez, 2006) realizó una publicación en la que se plantea la evolución del concepto de discapacidad desde el siglo XVII en donde las deficiencias se preformaban en el momento de la concepción o eran el resultado de designios de fuerzas divinas- hasta la actualidad donde predominan dos modelos principalmente:

- Modelo interaccionista o estructuralista: comienza a desarrollarse el concepto de desventaja poniendo énfasis en los factores ambientales. En este período se implanta la normalización en la educación y se reconoce el valor de la prevención para eliminar barreras físicas y estructurales.
- Modelo inclusivo de los derechos humanos: se reconoce que éstos son fundamentales y se los incluye en la ejecución de diversos programas.

Los estudios en relación a las personas con discapacidad son numerosos, debido a los diversos enfoques que han ido surgiendo en los últimos 50 años, es por ello que también ha resultado complejo llegar a un consenso entre los autores de todas partes del mundo para delimitar a qué nos referimos con el término discapacidad. Tal como señalan Crespo, Campo y Verdugo (2003) esto ha sido una preocupación constante de la mayor parte de los organismos, asociaciones y profesionales que están inmersos en el ámbito de la discapacidad, ya que es necesario utilizar una terminología que sea común para designar tanto a las personas con discapacidad como también los diferentes tipos de discapacidades en todas las naciones. Es precisamente por la falta de claridad conceptual y terminológica que la Organización Mundial de la Salud en el año 1980 desarrolla y

propone la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías en donde se define la discapacidad como “una restricción o impedimento del funcionamiento de una actividad, ocasionados por una deficiencia, en la forma o dentro del ámbito considerado normal para un ser humano”. (Bariffi y Palacios, 2007). Durante aquella época se consideraba que la discapacidad era producto exclusivo de una deficiencia en el individuo, el cual presentaba una reducida capacidad para desarrollar las actividades propias de la vida en comunidad. Esta definición implicaba la utilización de estrategias de servicios de salud, educación y trabajo, entre otros, enfocadas en mejorar las capacidades y competencias de la persona para que pudiese enfrentar los desafíos de vivir en la sociedad. (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Posteriormente en el año 1993 la ONU (citada en Pereña, 2006, p: 29) complementa la definición anterior mencionando que la discapacidad es un término que engloba “un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.” Como se puede apreciar en esta definición se incorpora un aspecto antes no mencionado el cual tiene relación con el carácter de estas deficiencias las que pasan de ser consideradas permanentes a ser catalogadas también como transitorias.

La Organización de Estados Americanos (OEA) añade a la definición de discapacidad un componente que aporta a cambiar la visión de este concepto puesto que ya no sólo la discapacidad es intrínseca a la persona sino que el entorno juega un papel importante a la hora de la comprensión y definición de la discapacidad: El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o

sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (OEA 2001 citado en Amate y Vásquez, 2006). A lo anterior la Union of the Phisically Imapired Against segregation (s.f, citado en Palacios, 2008) agrega que la discapacidad es la desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera de forma insuficiente, a las personas que tienen deficiencias y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad.

Siguiendo los nuevos paradigmas respecto de la consideración de la discapacidad, la Organización Mundial de la Salud adoptó en el año 2001 una nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (en adelante CIF) cuyo objetivo primordial es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud. En esta nueva clasificación, el término discapacidad engloba al de deficiencia, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Bariffi y Palacios, 2007).

Complementando todo lo anterior, el International Disability Caucus (2006 citado en Palacios, 2008) agrega una definición acerca de la persona con discapacidad definiéndola como aquella cuya posibilidad de llevar una vida inclusiva en comunidad se encuentra limitada por el impacto del entorno físico, económico, social y cultural y de factores personales que surgen de condiciones físicas, sensoriales, psico-sociales, neurológicas, médicas, intelectuales u otras, y que pueden ser permanentes, temporarias, intermitentes, percibidas o imputadas.

En las últimas décadas se ha visto un desarrollo importante, que va en ascenso, en relación a los cambios que se están produciendo en nuestras

sociedades respecto a las personas con discapacidad. Estos cambios, que se notan en todos los ámbitos, han supuesto una transformación en el propio modelo en que se estructura la forma de percibir y tratar a las personas con discapacidad en nuestra sociedad (Victoria, 2007), pasándose de lo que se conoce como modelo rehabilitador o médico el cual considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit, prestados en forma individual por profesionales hacia un modelo social.

Según este último modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política y de derechos humanos, y se promueve la completa integración de las personas con discapacidad (MINEDUC, 2004). Según Campoy y Palacios (2007) este modelo es aquel que considera que las causas que dan origen a la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino que son primariamente sociales. A lo anterior Palacios (2008) agrega que según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tomadas en cuenta dentro de la organización social. Además considera que las personas con discapacidad pueden ser un aporte a las necesidades de la comunidad de igual forma que las demás personas (sin discapacidad), pero teniendo en cuenta siempre la valoración y el respeto de su condición de personas, en ciertos aspectos, diferentes (Campoy y Palacios, 2007). Palacios (2008) agrega que las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Este modelo está relacionado con los valores esenciales que fundamentan los Derechos Humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y que dan lugar a la inclusión social, que pone como base los principios como: autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil , entre otros (Victoria, 2007) Este modelo parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción, un modo de presión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con deficiencias. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, con el fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. (Campoy y Palacios, 2007).

Con el modelo social, la discapacidad pasó a ser comprendida como una experiencia de desigualdad compartida por personas con diferentes tipos de deficiencias: no son ciegos, sordos o personas con lesiones medulares, sino que son personas con deficiencias, discriminadas y oprimidas por la cultura de la normalidad (Barbosa, et al. 2009). Este modelo se puso por delante enfatizando formas en que las políticas y legislación existentes fueran modificadas con el fin de poder asegurar la eliminación de barreras físicas e institucionales que permitan la plena e igualitaria participación de personas con discapacidad en la vida comunitaria. Se pudo observar el movimiento gradual hacia un modelo integrado de desarrollo, con la intención de incluir el tema de la discapacidad en los programas de diferentes organismos, en vez de encararlo aisladamente (UNICEF, 2004).

A diferencia del modelo médico, el cual pone énfasis en el tratamiento de la discapacidad, orientado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona, situando el problema de la discapacidad dentro del individuo,

considerándose que las causas de dicho problema son el resultado exclusivo de las limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas, que son asumidas como originadas por la deficiencia; el modelo social se enfoca en la rehabilitación de una sociedad, la cual debe estar diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, trabajando con las diferencias e integrando la diversidad. (Victoria, 2007)

Por lo tanto, este enfoque irá propiciando las formas en que las políticas y legislación existentes debieran ser modificadas fundamentalmente para asegurar la eliminación de barreras físicas e institucionales que permitan la plena e igualitaria participación de personas con discapacidad en la vida comunitaria, para que sean parte de la sociedad en que vivimos, porque ellas pueden aportar tanto o igual que una persona sin discapacidad (Saleh en UNICEF, 2004).

Por ello, el siguiente apartado se encargará de profundizar aquellas necesidades que presentan las personas con y sin discapacidad para tener una mejor comprensión de las dificultades que deben enfrentar en el sistema educativo actual.

### **3. 6. 1 Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad.**

En las últimas décadas, en el ámbito educativo, se ha adoptado con fuerza el término Necesidades Educativas Especiales. Éste supone una nueva concepción de la Educación Especial y una visión distinta de las personas que, tradicionalmente, han sido destinatarias de dicha educación (MINEDUC, 2004). Este concepto fue empleado por primera vez en el Informe Warnock, el cual se elaboró a partir de una investigación realizada entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del

Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento. No se trataría de un concepto nuevo, según ella misma lo indica: El concepto de Necesidad Educativa Especial, tal como aparece en el informe, es de carácter unificador; en ningún caso puede considerarse revolucionario. Hasta cierto punto, el Comité analizó y clarificó ideas que ya habían comenzado a ser puestas en práctica (Diez, 2004) señalándose la relevancia de abordar educativamente estas necesidades y de brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de Equidad (Tenorio, 2005). En este informe se rechaza el modelo tradicional que comprende dos sistemas diferentes de enseñanza según el tipo de alumnado: un sistema de educación especial para el alumnado con deficiencias y otro sistema ordinario para el resto. También dicho documento denominan NEE a las necesidades que, de manera temporal o permanente, puede presentar el alumnado durante su escolarización para adaptarse al currículo ordinario del sistema educativo. (Herrero y Pérez, 2001).

Se introducen dos dimensiones al concepto de Necesidades Educativas Especiales:

- La dimensión interactiva, porque las necesidades se define en relación con el medio en que se produce.
- La dimensión de relatividad, porque la necesidad no es universal ni permanente, sino que hace referencia a un lugar y a un momento concretos.

Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) señalan que el alumno con NEE, es aquel que, por algún, motivo, en algún momento de su educación, presenta la necesidad de contar con una atención más específica y mayores recursos para lograr los mismos aprendizajes que sus pares. Booth y Ainscow (2000) agregan que los alumnos que presentan NEE son aquellos que han sido identificados como tales en función de criterios y normativas específicas en cada país. En muchos

países este término es utilizado como un sinónimo de discapacidad, y en otros se considera también a aquellos alumnos, que sin tener alguna discapacidad, presentan dificultades de aprendizaje que requieren de recursos, apoyos y ayudas adicionales especializadas.

Últimamente se ha operacionalizado el concepto de estudiantes con NEE como el de todos aquellos que no aprenden o que presentan alteraciones de conducta importantes y que requieren de atención especial ante una tarea de aprendizaje, demandando determinadas adecuaciones educativas para permitirles reales posibilidades de aprendizaje y adaptación. De acuerdo con esta definición, se han incluido según dentro de este término los niños que presentan (Marchant y Prats, 2010):

- Problemas sensoriales y/o motores
- Problemas intelectuales
- Problemas de lenguaje
- Problemas de atención, hiperactividad e impulsividad
- Problemas en áreas específicas de aprendizaje
- Problemas de conducta
- Problemas afectivos.

Dentro del Índice de Inclusión, se utiliza además el término barreras para el aprendizaje y la participación para hacer referencia a las dificultades que experimentan los alumnos y alumnas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera que éstas barreras surgen de la interacción entre los alumnos y los contextos en los que están inmersos, esto incluye a las personas, políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (Booth y Ainscow, 2000). Estas barreras, se pueden encontrar en todos los

componentes del sistema educativo como por ejemplo en las escuelas, la comunidad y las políticas locales y nacionales de educación, por lo tanto es necesario identificar y minimizar las barreras porque estas pueden impedir el acceso y la participación de los alumnos en un establecimiento educativo. En este sentido la inclusión es concebida como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Según Booth (2000, en Blanco, 2006), las barreras al aprendizaje y la participación surgen a través de la interacción entre el alumno y los distintos contextos en los que este se desenvuelve: personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que interfieren de distinta manera en sus vidas. El mismo autor menciona que las acciones deben apuntar a eliminar las barreras que reducen las oportunidades de aprendizaje y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. Tomando en cuenta lo anterior, se hace necesario identificar cuáles son las barreras que se necesitan eliminar para una mejor inclusión de los alumnos, siendo en este caso las barreras ambientales, las cuales pueden ser clasificadas en arquitectónicas, actitudinales, comunicacionales y pedagógicas. Las barreras arquitectónicas son aquellos obstáculos físicos que limitan el acceso o movilización por un espacio determinado, éstas son toda estructura del entorno que se opone a la autonomía de la persona con o sin discapacidad. Las más comunes según SENADIS – CECH – UCSH (2010, en Lotito y Sanhueza, 2011) son:

- Urbanísticas: aquellas que se encuentran en las vías y espacios públicos: aceras, pasos a distinto nivel, obstáculos, parques y jardines no accesibles, mobiliario urbano no apto.

- Transporte: están presentes en los diferentes medios de movilización e incluyen tanto la imposibilidad de utilizar el taxibus, el metro, el bus, el tren, así como los obstáculos para utilizar un vehículo propio.
- Edificios: los obstáculos se encuentran en el interior de los mismos o en los accesos de los inmuebles, a saber: escalones, pasillos, ascensores pequeños, puertas angostas, ausencia de rampas, entre otros impedimentos.

Las barreras actitudinales corresponden a actitudes poco favorables para la inclusión. Estas actitudes suelen estar relacionadas con los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tiene una persona sobre las personas que presentan discapacidad (Díaz, Rivera, Orrego, Muñoz y Mella, 2014). Según Gitlow 2001 (citado en Díaz, et al., 2014) estas barreras tienen más relevancia por ser una de las barreras más difíciles de cambiar influyendo sobre las otras, al encontrarse arraigadas culturalmente. Con respecto a las barreras comunicacionales estas destacan los obstáculos que impiden o dificultan a la persona, el correcto entendimiento con los demás, ya que no se poseen los medios de comunicación adecuados a las necesidades de cada persona. (Ej.: lenguaje braille, lengua de señas, audiodescripción, entre otras). Otra barrera ambiental, en el área de educación, corresponde a las pedagógicas, Borland & James (1999) se refieren a estas como los obstáculos en el acceso al currículo, ya sea como falta de adecuaciones curriculares, tipo de evaluaciones no acordes al tipo de discapacidad de la persona, entre otras. Es importante destacar que estas barreras pueden impactar en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior.

Otro asunto que es preciso tomar en cuenta, son las necesidades que pueden presentar los estudiantes. El concepto de *Necesidad* generalmente se refiere a una condición caracterizada por la ausencia de alguna necesidad requerida, como

analizaron Thompson y sus colegas (Thompson, et al. 2002), las necesidades de apoyo se identifican en base al input de la persona y otros informadores. Las necesidades de apoyos globales, y en general, pueden ser entendidas al menos de cuatro modos distintos:

- Necesidad normativa o necesidad objetiva: aquella que un profesional, experto o científico del ámbito social define como necesidad en una situación dada a partir de una evaluación individualizada; así, un modelo profesional se determina en función de la situación actual de la persona.

- Necesidad o demanda expresada: una necesidad sentida que se ha transformado en acción. Una necesidad expresada de apoyo puede ser una persona solicitando servicios.

- Necesidad comparativa: aquella obtenida a partir del estudio de las características de una población que está recibiendo un servicio particular. Si hay personas con las mismas características que no están recibiendo el servicio, estarían “en necesidad” de dicho servicio.

- Necesidad sentida: aquella que la persona quiere o percibe como necesaria.

Esta necesidad sentida de apoyo puede obtenerse preguntando a la persona qué necesita. Esta es la percepción subjetiva de la carencia de algo beneficioso para el individuo.

Las necesidades de apoyo de una persona reflejan una limitación en el funcionamiento humano como un resultado tanto de la capacidad personal como del contexto en el que la persona está funcionando. El nivel de necesidades de apoyo de una persona, se infiere y no es observable directamente.

Por lo tanto, uno de los avances importantes es que no sólo le toman importancia al déficit que presenta el alumno, sino que más bien se centra en sus NEE para avanzar hacia el logro de los objetivos de la educación. En consecuencia, la

respuesta educativa se orienta a la creación de las condiciones que faciliten su proceso de desarrollo y de aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno, especialmente en el entorno escolar (MINEDUC, 2004).

Por todo lo antes señalado, es que las concepciones educativas han cambiado durante los últimos años en función de los requerimientos socioculturales y las investigaciones desarrolladas en este tiempo. Ejemplo de ello es el paso que se ha dado desde la integración hacia la inclusión y todo lo que ello ha implicado a nivel educativo y social, lo cual se profundizará en el siguiente apartado.

### **3. 7 Del movimiento de la integración al de inclusión.**

A escala mundial, la teoría y práctica de la atención educativa a la diversidad ha pasado de un enfoque de integración a uno de inclusión educativa (OCDE, 1995).

Según Marchesi, Palacios y Coll (2001 citado en Tenorio y González 2004) la integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural a favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente. Como menciona Ortiz (2000) este principio hace referencia a que todos tenemos el derecho a usar todos los servicios que proporciona la comunidad y llevar una vida lo más normal posible; a lo anterior Tapia y Manosalva (2012) agregan que la integración de las personas con y sin discapacidad dentro del sistema educativo conforma un movimiento que la integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educacional constituye un movimiento que promueve importantes transformaciones dentro del mismo sistema educacional, y que tiene como objetivo equiparar las oportunidades de las personas con discapacidad dentro del ámbito educativo y social.

Hasta fines de los años 60, un número importante de estudiantes con discapacidad permaneció fuera del sistema escolar y aquellos que se educaron, lo hicieron en escuelas especiales. A comienzo de los años 70 se inicia un movimiento hacia la integración de los niños con discapacidad a la escuela regular, avalado por el desarrollo de marcos legales que respaldaban esta política, tanto en Estados Unidos, como en países europeos. Este movimiento tuvo como principales causas la percepción de que la Educación especial no estaba alcanzando los resultados esperados, en términos de proveer una enseñanza de calidad para los estudiantes con discapacidad, y también desde la perspectiva de los derechos humanos, que postulaba que todos los estudiantes debían tener las mismas oportunidades (Berry, 2006).

Así, el concepto de integración escolar se refiere, al proceso de educar a niños con y sin discapacidad en un mismo espacio o lugar durante una parte o totalidad de la jornada escolar (Van Steenland, 1991). En Latinoamérica esta tendencia se expandió durante los años 90, coincidiendo en Chile con los años de la Reforma Educativa. Este enfoque de integración escolar propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la escuela especial, a la Educación regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo lo menos restrictivo posible (Informe Warnock, 1978 citado en López, Julio, Victoria, Morales, y Rojas, 2012).

A nivel nacional, en la década de los 90 en Chile se establecen normativas (Decreto 490/90; Ley N° 19. 284) el cual establece normas para integrar a alumnos con discapacidad en establecimientos comunes, siendo el Ministerio de Educación quien debe ofrecer opciones educacionales a niños y jóvenes con necesidades especiales (República de Chile, 1990; Sanhueza, 2003 citado en Lissi et al).

Para fortalecer la Política de Integración Escolar; el movimiento de integración cobró forma inicialmente mediante los Proyectos de Integración Escolar, bajo el amparo del decreto 490. Estos proyectos consisten en una atención educativa diferenciada dentro de la escuela regular básica para estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación (López et al. 2012).

Las opciones educativas del Proyecto de Integración Escolar fueron cuatro:

- Modalidad 1: El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recurso en forma complementaria.
- Modalidad 2: El alumno asiste todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el aula de recursos.
- Modalidad 3: El alumno asiste parte del tiempo al aula común y comparte algunos objetivos del currículum común con todos los estudiantes. En la otra porción del tiempo desarrolla un currículum adaptado a sus características y necesidades en el aula de recursos.
- Modalidad 4: El alumno asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los demás alumnos recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento, y actividades extraprogramáticas en general. Representa sólo una opción de integración física y social.

Estas modalidades, si bien dan cuenta de la integración existente para los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del establecimiento regular, no garantizan de forma adecuada las oportunidades para aprender en condiciones de equidad. Actualmente, con la publicación del Decreto N° 170, se genera un cambio progresivo y paradigmático con respecto a los Programas de

Integración Escolar (En adelante PIE) los cuales tienen como finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes. Este cambio de enfoque, se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación.

El Decreto 170, establece los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas de los alumnos con necesidades educativas especiales que se beneficiarán de la subvención escolar (MINEDUC, 2009), es decir, regula todos los procedimientos y cuerpos legales relacionados con la subvención que perciben las escuelas especiales y los establecimientos de Educación Regular que cuentan con PIE. (MINEDUC, 2004).

De acuerdo al Informe Final de Evaluación del Programa de Educación Diferencial de la Subsecretaría de Educación (Gobierno de Chile, Dirección de Presupuestos, 2008), se analizaron las acciones que realiza la Coordinación Nacional de Subvenciones y la Unidad de Educación Especial Diferencial, se definen los PIE indicando que apuntan a la incorporación de niños y jóvenes en un establecimiento educacional regular, en cual se realizan adaptaciones para su integración en los niveles educacionales que correspondan. Los alumnos reciben apoyo educativo especial algunas horas a la semana, dependiendo de su necesidad, a través de profesionales de educación diferencial.

Tal como se expresa en la Ley N° 20.422, Artículo 36; en los establecimientos de enseñanza regular chilenos, se deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes. Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo

establecimiento educacional o en escuelas especiales (Gobierno de Chile-SENADIS, 2010).

Siguiendo lo anterior, Muntaner (2010) menciona que la integración tiene dos características claves que la definen: Por un lado existe un determinado modelo educativo que acoge a los alumnos denominados diversos; aquellos que han sido diagnosticados o catalogados con NEE, niños provenientes de culturas que difieren de la dominante, o niños con ciertas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas que han provocado que estén fuera del sistema educativo y que ahora son integrados gracias a este modelo educativo del que habla el autor. Por otra parte al hablar de integración se contempla que el problema es intrínseco al alumno, quién requiere de actuaciones especiales y de adaptación al sistema educativo. Complementando lo anterior Ainscow (2003; 19, citado en Muntaner, 2010, p: 6) agrega que “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”, es decir, la integración, como la plantea el autor, involucra que es el alumno quien debe ajustarse al sistema de educación regular con la ayuda de ciertas adecuaciones previstas para lograr dicha integración, reduciéndose ésta entonces al diseño de programas específicos para atender la diversidad que implica un alumno con NEE.

Complementando lo anterior, Arreaza (2009, citado en Muntaner, 2010) menciona que en el modelo de la integración se incluye a la persona diversa al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender sus diferencias. El citado programa se recoge en una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los

recursos específicos. Para justificar las actuaciones, se argumenta que estas medidas han de ser transitorias y excepcionales, sobretodo, defendiendo la discriminación positiva para de esta manera evitar otros riesgos. La situación antes planteada conduce claramente a la contradicción señalada por el Gobierno Vasco (2009 citado en Muntaner, 2010), quien menciona que la institución educativa, al pretender dar una respuesta a la diversidad, promueve una serie de programas “específicos o especiales” que pueden dar como resultado la proliferación de grupos diferenciados con un gran componente segregador, dejando sin cuestionar o controlar los procesos desencadenantes de la “exclusión educativa” y sin abordar en profundidad un replanteamiento de las políticas educativas de cara a los denominados colectivos “diversos”.

En este sentido Tenorio y González (2004) mencionan que la integración constituye un desafío que presenta diversos costos y problemas asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional dentro de las escuelas. Estas dificultades generan un problema al desarrollo de la integración escolar, la falta de capacidades y de profesionales adecuados, para enfrentar este desafío dentro de las escuelas, es un inconveniente que continúa persistiendo. Según estos autores lo anterior explicaría los casos en donde se ha iniciado el tránsito de alumnos desde la escuela especial a la educación regular sin que existan las condiciones necesarias en las instituciones educativas y en los docentes, lo que provoca que aquellos alumnos no reciban una respuesta educativa acorde a sus necesidades continuando de esta manera segregados y en desventaja en relación con sus pares de la escuela regular. Esto coincide con la experiencia internacional en pro de la integración, en cuanto erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, viéndola como una dificultad que interfiere en los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia de la naturaleza humana. (Jiménez y Vilá, 1999, citado en

Tenorio y González 2004). Por lo mismo los sistemas educativos han tendido a entregar una educación homogeneizadora y centrada en un modelo.

Al analizar lo anterior surgen ciertas reticencias en relación a la manera en cómo se ha implementado la integración educativa, es por esto que actualmente se ha replanteado el concepto de integración escolar, adoptándose en la actualidad un nuevo concepto: la inclusión.

No cabe duda que la integración educativa ha constituido un movimiento fundamental para hacer efectivos los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad a educarse y desarrollarse junto al resto de los niños de la comunidad. Sin embargo, el hecho de haber centrado el proceso preferentemente en las personas con discapacidad, si bien ha sido necesario para incorporarlos a la educación común, no ha dado posibilidad de transformar la cultura de las escuelas, para que estas puedan responder adecuadamente a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, incluidos los que presentan NEE. Por este motivo, recientemente se ha comenzado a hablar del movimiento de la inclusión, el cual es más amplio que el de integración, puesto que su interés no está sólo en lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también se preocupa por transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno (MINEDUC, 2004).

Según Sinisi (2010), en la actualidad el concepto de integración ha sido cuestionado debido a que se enfoca en el componente intrínseco de sus dificultades de aprendizaje y no precisamente en cómo influye en su aprendizaje. Por esa razón se ha comenzado a utilizar el concepto de inclusión para dar una

respuesta tanto a las intervenciones como a las acciones que se deben promover para asegurar el derecho de acceso y permanencia a una escuela que tienen todos los niños y niñas, incluyendo a aquellos que presentan alguna NEE. Para Blanco (2006) este nuevo concepto ha tomado fuerza en los últimos años para contrarrestar los altos índices de exclusión y discriminación así como también para enfrentar las desigualdades en los sistemas educativos presentes en la mayoría de los países del mundo, puesto que la educación no ha sido capaz de contribuir a superar las desigualdades ni las brechas sociales y económicas.

De acuerdo a Moreno, (2005), la inclusión es un proceso que está orientado a responder a la diversidad de demandas y necesidades de todos los estudiantes a través de su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades; reduciendo la exclusión dentro y desde de la educación. Si bien hoy en día la mayoría de los autores, y también los sistemas educativos, se manifiestan a favor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad, no todos utilizan y comprenden este término de la misma forma. Por ejemplo, Idol (2006) define la inclusión de acuerdo al lugar en el que el niño está siendo educado, enfatizando que la inclusión implica que el niño, joven y/o adulto con NEE está siendo escolarizado en un programa de educación regular, en clases apropiadas a su edad, durante toda la jornada escolar. La inclusión no ha de asimilarse con la participación de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela común, ni considerarse simplemente como una alternativa para la educación de estos alumnos. Se trata de un movimiento más amplio que aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que existe un alto porcentaje de alumnos, además de aquellos que presentan NEE que, por diferentes causas, están excluidos de la Educación o reciben una de menor calidad (Díaz, 2008).

Con el propósito de entregar una perspectiva más amplia acerca de la inclusión, Ainscow (2003 citado en Muntaner 2010, p. 8; Echeita y Ainscow, 2011) identifican cuatro elementos que se repiten en todas las definiciones de educación inclusiva, estos son:

- La inclusión es un proceso, ya que no se trata simplemente de determinar y lograr objetivos, sino que busca diversas formas que permitan responder a la diversidad del alumnado, aprendiendo a vivir con las diferencias y estudiando la manera de sacar partido a ella.
- La inclusión busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes. Por un lado, la presencia, se relaciona con el lugar en dónde los alumnos aprenden, y al nivel de fiabilidad y puntualidad con el que asisten a la escuela. Con respecto a la participación, ésta hace referencia a la calidad de las experiencias de los alumnos cuando se encuentran en la escuela. Finalmente, el éxito , contempla los resultados de aprendizaje escolar de los alumnos.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Dichas barreras son las que impiden el ejercicio pleno y efectivo de los derechos de las personas, en este caso, a una educación inclusiva.
- La inclusión pone énfasis en la atención especial de aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo (fracaso escolar). Lo anterior, supone asumir la responsabilidad de asegurar que estos alumnos sean atendidos y supervisados con atención, adoptando medidas - cuando sea necesario - para asegurar su participación y éxito dentro del sistema educativo.

A pesar de las posibles diferencias en la definición del concepto de inclusión, en general existe un acuerdo respecto a que éste implica que el sistema de educación regular y las instituciones educativas que lo componen asuman la responsabilidad de educar a todos los estudiantes, independiente de sus diferencias. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre el proceso de inclusión, en el caso de los estudiantes con discapacidad, apuntan a señalar que para que ésta sea exitosa, en términos de posibilitar reales oportunidades de participación y aprendizaje de calidad, se deben cumplir una serie de condiciones que no están presentes en la mayoría de los establecimientos educativos. Así es como Kavale & Forness (2000) afirman que el sistema educativo no está preparado para una inclusión plena, principalmente debido a las actitudes de los actores y a la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares necesarias. A partir de esto, surge la pregunta respecto a si es posible esperar que estén presentes todas las condiciones para poder iniciar procesos de inclusión en las escuelas, especialmente cuando existe evidencia que apunta a la experiencia de los profesores de educación regular que han tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes con discapacidad en sus aulas o han tenido la oportunidad de interactuar con personas con discapacidad, lo cual se traduce en actitudes más positivas hacia la inclusión (Burke & Sutherland, 2004)

Por otro lado, se destaca la importancia de que la comunidad educativa como un todo esté comprometida y crea en la inclusión, valorando la diversidad como algo que enriquece el aprendizaje (Kugelmass & Ainscow, 2004). En este sentido, resulta indispensable considerar que las actitudes de los profesores son uno de los factores más importantes para el éxito de los procesos de inclusión (Álvarez, et al, 2005; Burke & Sutherland, 2004). Esto puede observarse claramente en la realidad de las escuelas chilenas, en las que es frecuente que los profesores se refieren a los estudiantes con discapacidad como los alumnos de integración o

integrados, como si estos no pertenecieran de igual manera que sus compañeros al curso del cual supuestamente forman parte. Lo anterior queda de manifiesto en un estudio realizado en nuestro país (UMCE – MINEDUC, 2008), cuando se señala que aún priman conceptualizaciones y prácticas pedagógicas coherentes con un modelo médico, evidenciando en las modalidades de evaluación para el ingreso y evaluación de los estudiantes en proyecto de integración, en las estrategias de apoyo, en el trabajo individual efectuado en lugares diferentes al aula regular y en la poca integración de actividades propias del currículum común. Se indican, a la vez, una serie de barreras que limitan la calidad de los aprendizajes de los estudiantes con NEE en contexto de integración. Entre las principales se incluye: la falta de capacitación y bajo nivel de compromiso de algunos profesores con el proceso de aprendizaje de los alumnos y la escasez de tiempo y falta de trabajo colaborativo entre profesionales, para la implementación de estrategias de enseñanza y adecuaciones curriculares. Este último aspecto es relevante, ya que la educación inclusiva no sólo brinda mayores oportunidades en el ámbito académico para los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, sino que ofrece también un espacio de socialización con pares sin discapacidad en sala de clases regulares. Sin una adecuada participación en la dinámica de relaciones sociales al interior del grupo curso resulta difícil afirmar que un niño con discapacidad está siendo realmente incluido. La mera integración no garantiza la inclusión social (Pavri & Luftig, 2000).

Para lograr un avance hacia escuelas más inclusivas se requiere del compromiso de la sociedad en su conjunto, y el desarrollo de políticas educativas orientadas a eliminar o minimizar las múltiples barreras que limitan el pleno aprendizaje y la participación de los alumnos.

En general, los conceptos de integración e inclusión presentan diferencias en torno a la visión que los actores educativos tengan acerca de los alumnos con

NEE, las cuales han ido variando a lo largo del tiempo. Díaz (2008) presenta una delimitación conceptual entre integración e inclusión que consiste en:

- La integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con NEE. Mientras que la inclusión, plantea el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un derecho humano, lo cual sitúa sus objetivos como prioritarios a todo nivel. Dado que la heterogeneidad es entendida como normal, la inclusión se dirige a todos los alumnos y a todas las personas.
- La integración se centra en los alumnos con NEE para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. Por otro lado, la inclusión se basa en un modelo socio comunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todos los alumnos. Se trata de una organización en si misma inclusiva, en la que todos sus miembros están capacitados para atender la diversidad.
- La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales; la inclusión propone un currículo inclusivo, común para todos los alumnos, en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.
- La integración supone la existencia de una anterior separación o segregación de parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular, por lo que se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras

que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende. (Díaz, 2008)

Ahora que se ha esclarecido las diferencias entre ambos constructos, es necesario visualizar como la inclusión se hace presente ya no sólo en contextos escolares de educación básica y media, sino que también en la educación superior y cuáles son aquellos factores que dificultan o facilitan que este proceso se lleve a cabo a nivel internacional y nacional. Es por esto que a continuación, se revisa la conceptualización de Educación Superior, luego la evolución y estado de la inclusión en Educación Superior, primero a nivel internacional, ya que para abordar la realidad chilena en cuanto a la Inclusión en Educación Superior, es de gran ayuda revisar las experiencias internacionales. Dichas prácticas están fuertemente influidas por las reglamentaciones relativas a la no discriminación, pero muestran a la vez que dichas leyes, aunque facilitan la inclusión, no la aseguran. Luego, se dará una breve revisión a la educación superior chilena y los programas desarrollados a favor de la inclusión de las personas con discapacidad y de las personas que pertenecen a etnias originarias de la nación chilena, como la mapuche.

### **3. 8 Educación Superior**

La Educación Superior surge a partir de la Constitución de los estados republicanos tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica (González, 2005). Este nivel educativo es considerado como un pilar trascendental en la conformación de futuros profesionales que se nutren de principios y valores,

contribuyendo al desarrollo económico, social, cultural, científico y tecnológico de una nación (CRUCH, 2010). Sin embargo, aun cuando tienen gran incidencia en la formación educativa de innumerables personas y contribuyen a logros en los ámbitos social y científico, es difícil que logren innovarse y se implementen cambios en éstas (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2010). Al constituirse las primeras universidades latinoamericanas, sólo las personas de estratos socioeconómicos altos podían ingresar a éstas (García, 2013). En la actualidad, se sigue considerando como una entidad que es selectiva, excluyente y elitista; esto hace que hoy surjan tensiones en aquellos discursos que plantean la “necesidad de atender a la diversidad en el sistema educativo como una forma de lograr una educación más inclusiva, democrática y democratizadora, orientada y fundamentada en el principio de igualdad” (Manosalva y Tapia, 2012: 16)

A partir de lo anterior, una Universidad inclusiva es aquella que aspira a mejorar las interacciones humanas, esto implica no sólo el apoyo a los docentes (López de Maturana, 2013), sino que también se debe considerar una visión en que las personas con discapacidad sean valoradas y reconocidas como cualquier otro miembro de la comunidad universitaria (Lissi, et.al, 2009).

### **3. 8. 1 La inclusión en la Educación Superior a nivel nacional e internacional.**

En las naciones del continente europeo hay mayores avances en la inclusión de estudiantes con discapacidad, tanto en el ámbito legal como en los servicios que se destinan para ellos en las diferentes instituciones y en los beneficios que les otorga el estado. Sin embargo, existe un reconocimiento por parte de los distintos investigadores, que aún existen varios desafíos pendientes.

Refiriéndose a lo que ocurre en España. Díez, et al (2011) indican que sólo un 4% de las personas con discapacidad en edad de cursar estudios superiores

logran acceder a ella. Mientras que en la población general ese porcentaje alcanza el 20%. No obstante, a pesar de estas cifras, destacan que hoy la situación ha mejorado en comparación con años anteriores.

Algunos factores que han contribuido al incremento de estudiantes con discapacidad en las universidades son los distintos servicios, programas y unidades de atención a universitarios con discapacidad que existen en la mayoría de las universidades españolas (Diez, et al. 2011). Estos servicios se originan y desarrollan principalmente en la década de los noventa (Verdugo y Campo, 2005) y han aumentado considerablemente a partir del 2000. Una crítica que hacen Diez et al. (2011) es que si bien casi todas las instituciones cuentan con algún tipo de servicios, existe gran diversidad en su estructura, funcionamiento, financiamiento y actividades que desarrollan. Estos autores apuntan a la necesidad de desarrollar lineamientos claros y compartidos que permitan generar condiciones de equidad para estos estudiantes en todas las instancias académicas.

En Inglaterra y Escocia, durante los años noventa se realizó una importante inversión en las instituciones de Educación Superior para mejorar su infraestructura en términos de accesibilidad y para contar con algún tipo de apoyo específico para los alumnos con discapacidad (Adams & Brown, 2006).

Por otra parte, la legislación en pro de la equidad que se comenzó a implementar en el año 2002, la cual prohíbe la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad que desean continuar sus estudios luego de la enseñanza secundaria. En este contexto, discriminación se define como la no implementación de las adecuaciones razonables, o la entrega de un trato menos favorable respecto a sus pares (Riddell, 2012). A pesar de los avances y ventajas socioeconómicas, los estudiantes enfrentan dificultades en la transición y experiencia universitaria, encontrándose con trabas, en la inserción social, acceso

físico y presiones académicas por las barreras para acceder a los materiales de aprendizaje (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005).

En los años setenta tres universidades latinoamericanas; la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedro Henríquez Ureña de República Dominicana comienzan a recibir alumnos con discapacidad (Moreno, 2005). El marco institucional y legal sobre la inclusión social de las personas con discapacidad de los países de América Latina y el Caribe muestra una tendencia general regional a reconocer que la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior es un asunto de derechos humanos. Por otra parte, todos los países cuentan con una instancia reguladora nacional de la discapacidad.

Es destacable el caso particular de Brasil, país en que la inclusión de alumnos con discapacidad sensorial y motora, es un requisito, para que los centros de Educación Superior sean autorizados, reconocidos y acreditados, junto con las adecuaciones del ambiente universitario necesarias para dichos alumnos (Moreno, 2005). Sin embargo, la legislación elaborada para la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior en Latinoamérica, se focaliza fundamentalmente en el ingreso, pero no en la permanencia, progreso y egreso de los alumnos con algún tipo de discapacidad, materias en las que es necesario un mayor avance. Por lo tanto, y tal como se había mencionado, la legislación, aun siendo de gran relevancia para el desarrollo de la inclusión, no es suficiente.

Es por esto que alrededor de los años 90, surge en América Latina la necesidad de incorporar temáticas relacionadas con la discapacidad. Así, es posible identificar distintas iniciativas en universidades latinoamericanas, destacándose países como Argentina, Costa Rica, Brasil y Colombia. Estas iniciativas se han visto favorecidas por la formación de redes de ES inclusiva entre

instituciones, lo que ha fortalecido el trabajo entre países como Argentina, Colombia y recientemente Chile. En esta misma línea, un avance importante, es la existencia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, constituida en el año 2009. Entre sus objetivos plantea hacer de los espacios educativos, entornos no excluyentes, propiciar el intercambio de experiencias, entre otros (Universidad de Buenos Aires, 2009). A pesar de los avances en algunos de estos países siguen existiendo retos importantes a considerar y la masificación de estas políticas a otras naciones tanto dentro como fuera del continente, como es el caso de Chile y varios países de Latinoamérica.

La Educación Superior en Chile, al igual que el resto de los países latinoamericanos, nace con la constitución de los estados republicanos y por ello se nutre de sus principios y valores: formar profesionales al servicio del desarrollo económico, social, político y cultural del país (González, 2005). Y si bien, cuando se formaron las primeras universidades latinoamericanas el ingreso a este nivel educacional estuvo sesgado sólo a las clases más altas. En la actualidad no se concibe el desarrollo de un país sin que su población no haya alcanzado un nivel profesional y cultural que le permita desenvolverse en la complejidad del mundo moderno.

Sin embargo, desde hace ya varios años que el estado chileno tiene una gran tarea pendiente, que es garantizar el acceso y equidad en igualdad de oportunidades para estudiar en la enseñanza superior, basados en el reconocimiento de igual distribución de talento en la población, pero este objetivo se dificulta en ser alcanzado ya que, por una parte, todas las universidades - públicas o privadas - se pagan y por otra, que en la sociedad chilena se refleja grandes diferencias debido a que los beneficios de la riqueza nacional y el éxito económico, no son distribuidos igualmente entre la población; la sociedad chilena

es muy desigual (Pérez, Fernández y Katz, 2013). Lo anterior, se debe a la imposición del modelo neoliberal en la década del 90 en Chile, el cual permitió que la educación y la calidad de esta quedarán en manos de privados, por ello junto con la mayor cobertura que se observa en educación, ahora es necesario garantizar su calidad (Pérez, et al. 2013).

Para Tapia y Manosalva (2012) la inclusión educativa de personas con y sin discapacidad se configura como un movimiento que impulsa transformaciones importantes dentro del sistema educativo, y tiene como objetivo equiparar las oportunidades de las personas con discapacidad dentro de los ámbitos educativo y social. En este sentido mencionan que nuestro país hace más de 20 años se ha comprometido a asegurar la igualdad y equidad de oportunidades para las personas con discapacidad, sin embargo dicho proceso ha experimentado una serie de barreras que van desde la visión de la sociedad hacia la discapacidad hasta la estructura arquitectónica de las ciudades y espacios públicos. Tales barreras aumentan en complejidad mientras se avanza en el sistema educativo siendo el nivel de enseñanza superior el que evidencia mayor resistencia y barreras hacia los procesos inclusivos. Es en este nivel en donde se evidencian mayores vacíos legales y de voluntades en relación a la inclusión de personas con y sin discapacidad, y es justamente el que cuenta con el menor número de estudiantes con discapacidad. Lo anterior queda en evidencia al analizar los procesos de selección, admisión y permanencia a los que se somete una persona con discapacidad que desee estudiar en la educación superior. Tapia y Manosalva (2012) agregan que la Universidad siempre ha sido una institución elitista, selectiva y excluyente, y son justamente estas características las que hoy provocan tensión al contrastarlas con los discursos que abogan por la necesidad de responder a la diversidad desde el sistema educativo como una manera para lograr una educación más inclusiva fundamentada en el principio de la igualdad. Como menciona Jiménez (2002, citado en Tapia y Manosalva (2012), las

universidades deben concientizarse, discutir y asumir una postura frente a fenómenos como la exclusión, violencia o la segregación de las minorías sociales, con motivo de re-pensar, desde su rol y funciones como institución, el papel que juegan o deberían jugar en materias como la discapacidad.

Salinas, et al(2013) mencionan que según el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC/FONADIS, 2005, citado en Salinas et al, 2013) en Chile son 2.068.072 las personas que presentan algún tipo de discapacidad, dentro de ellas sólo el 6,6% accede a la educación superior, siendo menor el porcentaje en las tasas de egreso o de titulación. En un estudio realizado por el MINEDUC (Barros, 2011, citado en Salinas et al, 2013) se indica que los estudiantes con discapacidad (principalmente motora y sensorial) que cursan la enseñanza superior son 637 y están distribuidos en 75 instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas; estos datos coinciden con estadísticas de países latinoamericanos y el Caribe (IESALC/UNESCO, 2005; Lómeiz, 2005; Rodríguez, 2004, citados en Salinas et al, 2013) poniendo de manifiesto que si bien ha aumentado el número de estudiantes con discapacidad que accede a la enseñanza superior, aún existe un alto nivel de desigualdad en relación a la población que no presenta esta condición. Teniendo como escenario lo anteriormente planteado es que en nuestro país se han desarrollado avances legislativos en materia de inclusión de personas con discapacidad, los que se traducen en la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y de manera más reciente en la promulgación de la ley n° 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Gobierno de Chile-SENADIS, 2010). Los autores Pérez et al. (2013) agregan que esta ley garantiza la plena inclusión educativa y social para las personas con dicha condición, asegurando el cumplimiento y ejercicio de sus derechos y eliminando toda forma de discriminación fundada en la discapacidad; además, dentro de los puntos fuertes de esta ley se menciona que

las Universidades deberán adoptar progresivamente medidas y mecanismos para facilitar el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad, además de adaptar los materiales y métodos de enseñanza a las necesidades de los alumnos.

Un tema importante que hay que destacar dentro de este contexto, son las instituciones que son un apoyo para los estudiantes con discapacidad que ingresan a la Educación superior. En Chile la instancia que contribuía a hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, facilitando su inclusión en el sistema de protección social y promoviendo la igualdad de oportunidades y no discriminación, era el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) el cual fue creado el año 1994 con el fin de promover políticas anti discriminatorias y trabajar con fondos exclusivamente destinados a lograr la inclusión de las personas con discapacidad a la sociedad. FONADIS ha realizado sus aportes de acuerdo a lo estipulado por la Ley 19.284 de Integración Social de la Personas con Discapacidad (MINEDUC, 1998), que plantea el financiar planes, programas, proyectos y ayudas técnicas que apunten a la Prevención, Rehabilitación y Equiparación de Oportunidades (integración educacional, laboral y social).

En resumen, FONADIS ha financiado desde 1998 hasta culminar su período, proyectos que plantean los siguientes componentes más destacados:

- Implementación y equipamiento de recursos materiales de apoyo (tecnológicos, didácticos, bibliográficos, mobiliario).
- Realización de adecuaciones arquitectónicas en el establecimiento educacional.

- Capacitación de profesores de aula, padres y apoderados, principalmente para formar en temas claves como adecuaciones curriculares, evaluación, normativas, adaptación de materiales.
- Acciones de difusión y sensibilización hacia la comunidad educativa.
- Formación de centros de recursos para la integración en Escuelas Especiales.
- Apoyo en la formulación de proyectos de integración y de proyectos educativos institucionales inclusivos. (Zondek, Zepeda, González y Recabarren, 2006).

El cambio de institucionalidad se generó el año 2010, cambiando de FONADIS a Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), el cual fue creado por mandato de la Ley 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, normativa publicada en el Diario Oficial el 10 de febrero de 2010. Cambia el eje de la acción estatal en materia de discapacidad, sumando al rol de prestador de servicios sociales y el de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Su objetivo es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad. Dentro de las funciones del SENADIS, se contempla el financiar, total o parcialmente, ayudas técnicas y servicios de apoyo requeridos por una persona con discapacidad para mejorar su funcionalidad y autonomía personal. (SENADIS, sf)

Para dar cumplimiento a esta labor, SENADIS tiene los siguientes objetivos estratégicos:

- Asesorar e integrar las políticas públicas hacia las Personas con Discapacidad en el marco de los lineamientos de la Política Nacional de la Discapacidad, con el objetivo de incorporar la discapacidad como parte de toda política pública, cumpliendo con lo señalado en la Ley y las Convenciones Internacionales.
- Coordinar el conjunto de prestaciones y acciones sociales para las Personas con Discapacidad, mediante acuerdos y convenios, con el objetivo de optimizar la oferta hacia las Personas con Discapacidad.
- Promover el diseño y la implementación de estrategias inclusivas para las Personas con Discapacidad, mediante la ejecución de programas y proyectos con pertinencia territorial que apunten al desarrollo de su autonomía, independencia, autovaloración y sociabilidad.
- Liderar acciones que contribuyan al desarrollo de una cultura de respeto de los derechos de las Personas con Discapacidad, a través de estrategias de información, educación y protección.
- Promover y proteger el cumplimiento efectivo de los derechos de las Personas con Discapacidad que favorezcan la inclusión social, creando mecanismos para la plena participación de las personas con discapacidad, mediante la evaluación y certificación de la inclusión social y el desarrollo de acciones para la defensoría de derechos. (SENADIS,sf)

Respecto de las instituciones universitarias chilenas, desde algunos años se han venido instalando diferentes programas para ofrecer apoyos a los estudiantes

con discapacidad y también a los docentes. Algunos de estos programas son: a) el programa ARTIUC, que está dirigido a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Concepción; b) el centro de Recursos Pedagógicos para la Inclusión (CREPPI), orientada al apoyo de estudiantes con discapacidad sensorial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y c) el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PIANE-UC), que tiene por objetivo promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad sensorial y motora en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil con el fin de propiciar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Salinas et al, 2013).

A pesar de lo anterior, en la actualidad aún existen muchas instituciones de educación superior que no cuentan una reglamentación que regule el proceso de inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario. En este sentido, en el año 2012 se conforma la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva, cuyos principales objetivos (que se traducen en su misión y visión) son promover una sociedad que valore y respete la diversidad como elemento vital para el desarrollo humano y que incluya tanto educativa como socialmente a personas con alguna discapacidad y a todo aquel, que por su condición sea excluido, y articular el trabajo de las redes de educaciones inclusiva de las regiones para poder compartir y crear conocimientos, prácticas y metodologías en torno a los procesos de inclusión educativa y social de personas con discapacidad y/u otras que sean excluidas de la educación superior, garantizando de esta manera el derecho a una educación de calidad.

La red está constituida por seis redes regionales, con un total de 61 instituciones de educación superior (universidades e institutos profesionales privados y públicos). En la actualidad, esta red tiene como principales desafíos los siguientes puntos:

- Crear progresivamente las condiciones contextuales para la inclusión educacional y social de estudiantes, académicos y funcionarios en situación de discapacidad y/o en situación de exclusión arbitraria.
- Incorporar a todas las Instituciones de Educación Superior a la Red, en forma activa.
- Incorporar la variable de atención a la diversidad « Diseño Universal» en todas las mallas curriculares de las carreras que se dictan.
- Producir conocimiento tendiente a mostrar la evidencia requerida para potenciar la inclusión en los distintos niveles educativos.
- Aportar con desarrollos tecnológicos inclusivos de bajo costo. (Pérez, et al. 2013, p: 145).

Los miembros de la Red Nacional de Educación Superior Inclusiva enfrentan el gran desafío de mejorar la calidad de la educación superior haciéndola más inclusiva tanto para las personas con discapacidad como para las personas y grupos que son marginados y excluidos de este nivel educativo. Para llevar a cabo tal cometido deberán convencer a los gobiernos universitarios y docentes para realizar las modificaciones y adecuaciones en las metodologías, mecanismos de evaluación y en los recursos y diseño curricular (Pérez, et al. 2013).

Esta es sin dudas una tarea ardua que implica mucho trabajo, sacrificio y paciencia, pero ineludiblemente será un gran aporte para hacer de nuestro sistema de educación uno más inclusivo, que aporte al crecimiento de nuestra sociedad y al desarrollo del país.

En nuestra región contamos con nuestra propia Red Nacional de Educación Superior Inclusiva, que se constituyó el año 2007 y está conformada por instituciones de Educación Superior tanto públicas como privadas y con

organismos gubernamentales y no gubernamentales. Dentro de las instituciones de Educación Superior se encuentran: Universidad de Playa Ancha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Valparaíso, Universidad Santo Tomás, Universidad Andrés Bello, Universidad Viña del Mar y Universidad de las Américas. Y en relación a los participantes permanentes de carácter gubernamental y no gubernamental se encuentran: SENADIS Región de Valparaíso, SECREDUC Valparaíso (Coord. Reg. Educ. Especial), Fundación Teletón, Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) e Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). Su objetivo general es conformar una red colaborativa de trabajo e investigación en pro de la Inclusión Educativa de los Estudiantes en situación de Discapacidad en Educación Superior.

Dentro de sus objetivos específicos encontramos cinco:

- Fortalecer las Instituciones de Educación Superior (en adelante E .S) en su gestión y prácticas inclusivas a fin de responder al Derecho de Educación de las Personas en situación de discapacidad, mediante respuestas ajustadas a sus N.E.E.
- Fomentar el ingreso, permanencia, progreso y titulación de estudiantes en situación de discapacidad en Educación Superior.
- Aportar al Desarrollo e Investigación que contribuya a la comprensión de las N.E.E. de los estudiantes en situación de discapacidad en este nivel educativo y aportar para ser un puente con el nivel de Enseñanza Media para la continuidad a la Educación Superior
- Establecer Redes intersectoriales, cuyo eje transversal se ocupe de los derechos de las personas en situación de discapacidad.
- Desarrollar estrategias de Educación, capacitación y difusión a la comunidad que aporten al desarrollo de culturas inclusivas (Ramírez, 2013).

En relación a lo anterior, Tapia y Manosalva (2012) abordan la inclusión de personas con y sin discapacidad desde cuatro dimensiones con el propósito de vislumbrar las formas, posibilidades y estrategias que deben poner en práctica las Universidades que deseen asumir el reto de la inclusión en la educación superior.

- Dimensión social: desde esta dimensión, la inclusión de personas con discapacidad a las universidades requiere de procesos de profunda reflexión y concientización que apunten a eliminar los prejuicios y mitos en torno a la discapacidad, eliminando de esta manera cualquier manifestación en contra de la diversidad. Para este efecto es necesario invitar e incorporar a las personas con discapacidad dentro de éste proceso ya que como menciona Jiménez (2002 citado en Tapia y Manosalva 2012) una de las responsabilidades sociales para promover un cambio es reivindicar al sujeto como creador de su propia historia, otorgándole el espacio que se merece y necesita, para entregar otra lectura obligada a nuestras realidades.
- Dimensión Jurídica: en torno a esta dimensión, la inclusión de personas con discapacidad encierra una serie de leyes, normativas y declaraciones firmadas por un importante número de países, que tomando conciencia acerca de la situación de marginación y exclusión de la que ha sido objeto este colectivo a lo largo de la historia, se han propuesto reglamentar el proceso de inclusión de éstas personas. En el caso de nuestro país dentro de las normativas y marcos legales se encuentra la ley 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. En relación a lo anterior, y como menciona ANUIS (2006, citado en Tapia y Manosalva, 2012) no basta solo con reconocer y legislar sobre algún derecho, también se debe viabilizar el ejercicio y el respeto de éstos, adoptando medidas eficaces que apunten

hacia la real inclusión y que promuevan transformaciones en los aspectos que puedan convertirse en una barrera para el ejercicio libre y pleno de ese derecho (arquitectura y urbanismo, currículo, legislación, cultura, etc.). En este sentido, las universidades tienen un compromiso ineludible con la promoción y cumplimiento de cualquier legislación, ya sea nacional o internacional, que pretenda crear condiciones de acceso a la sociedad y a las instituciones de educación superior para las personas con alguna discapacidad.

- Dimensión política institucional: como es sabido, las Universidades guían su actuar en relación a estatutos, políticas y reglamentos específicos a cada institución y que proyectan una visión particular de ella. En este sentido la política institucional se convierte en un aspecto clave en el diseño, planificación y ejecución de las acciones y estrategias llevadas a cabo dentro del ámbito universitario. Es por esto mismo que se hace necesario realizar una revisión de aquellas políticas, reglamentos y procedimientos que pueden convertirse en facilitadores o barreras para un proceso de inclusión de las personas con y sin discapacidad dentro de las instituciones universitarias. Dentro de aquellos procesos que deben ser objeto de revisión se destacan los procesos y requisitos de admisión, las mallas curriculares, las metodologías, la capacitación del profesorado, entre otros.
- Dimensión curricular: la inclusión de personas con discapacidad desde este punto de vista implica re-evaluar los currículos de la mayoría de las instituciones de educación superior, centrándose principalmente en los aspectos que hacen referencia a la incorporación de ésta y otras problemáticas sociales dentro de la formación universitaria como una estrategia para acabar con los mitos y prejuicios en las representaciones

hacia las personas con discapacidad; es decir, incorporar poco a poco esta y otras problemáticas con el fin de sensibilizar al alumnado en torno a las características y necesidades de las personas con discapacidad, teniendo como principal estandarte el respeto por la diversidad y la valoración de las diferencias como elemento enriquecedor de la interacción y la construcción del conocimiento y experiencias.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, una Universidad será más inclusiva en la medida que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Un sistema inclusivo, por otra parte, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lissi et al., 2009).

En relación a lo anterior, a continuación se describirán algunas experiencias de Universidades Chilenas que han asumido el reto de la inclusión creando programas de atención a las necesidades del estudiantado que presenta algún tipo de discapacidad.

### **3. 8. 2 Experiencias de inclusión educativa en la educación superior en Chile.**

#### **3. 8. 2. 1 Integración en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (en adelante UMCE).**

La UMCE posee una larga trayectoria acogiendo dentro de sus aulas a estudiantes que presentan NEE. Luego de tres décadas desde la creación de la carrera “Problemas de la visión”, fueron los mismos académicos quienes

gestionaron la creación de un espacio de integración formal para estos estudiantes dentro de la Universidad, manifestando el interés de permitir el ingreso a la carrera de Educación Diferencial, con menciones de Trastornos de Audición y Lenguaje y Trastornos de la visión, a personas sordas y no videntes en calidad de ingreso especial. De esta manera, a mediados de la década de los ochenta, surge un proyecto de extensión de apoyo a los alumnos con necesidades especiales, gestionado también por los académicos de la mención problemas de la visión, con el fin de otorgar una asesoría a los estudiantes que cursaban aquella especialidad.

En la actualidad aquel proyecto se ha materializado en la creación de una sala de recursos: la Central de Recursos para la Inclusión (en adelante CREPPI), en donde se desempeñan un especialista en Problemas de la visión y uno en Problemas de Audición y Lenguaje, apoyando a los alumnos integrados en aquellas menciones y también a alumnos distintas carreras de la Universidad que presentan sordera. Esta Central apoya la vida académica de los estudiantes con NEE mediante profesores tutores y de apoyo a la inclusión que ayudan a los estudiantes a insertarse en la vida universitaria. Por otro lado, la Central cuenta con bibliografía especializada en temas como la integración e inclusión en los distintos niveles educativos o los diferentes tipos de discapacidades, disponible para los alumnos de toda la universidad e incluso para miembros de otras casas de estudio que requieran de apoyos.

La misión de la CREPPI recae en labores de apoyo, gestión, difusión y participación en acciones que impulsen procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior colaborando con los estudiantes integrados en ésta y otras casas de estudios.

Sus objetivos se centran principalmente en tres ámbitos: El primero de ellos guarda relación con apoyar el proceso educativo de estudiantes con NEE

asociadas a discapacidad auditiva y visual integrados en la UMCE; el segundo está ligado a la formación personal de los estudiantes sin discapacidad en relación a la educación inclusiva; y el último de ellos guarda relación con el asesoramiento de los docentes en cuanto a las adecuaciones curriculares con el fin de posibilitar el progreso educativo de los estudiantes integrados.

Para cumplir su misión y llevar a cabo sus objetivos, la CREPPI cumple con las tareas de asistencia y orientación en adecuaciones curriculares, y estrategias didácticas a los docentes de los alumnos con discapacidad; difusión e información acerca de la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Sensoriales y de las tareas de la CREPPI; apoyo académico para la interpretación de Lengua de Señas y tutorías a estudiantes con discapacidad visual y auditiva, la que se traduce en capacitaciones en el uso de recursos tecnológicos. Además de lo anterior, la Central cuenta con otros recursos tales como: producción de material didáctico (textos en Braille, procesamiento de material bibliográfico en braille y en audio) y talleres de lengua de señas y lecto-escritura en Braille, además de recursos materiales como computadores equipados con programas especializados para atender las necesidades de los estudiantes integrados, impresora en Braille y biblioteca con textos y materiales en relieve y Braille, entre otros recursos. (Donoso en Pérez, et al. 2013).

### **3. 8. 2. 2 Programa de Apoyo a la Discapacidad en la Universidad de La Serena.**

Esta universidad, en su plan de desarrollo estratégico 2008-2014 manifiesta de manera explícita un compromiso valórico por generar una cultura de valoración y respeto por la diversidad. Dicho compromiso se ve reflejado en la creación de una instancia de apoyo a los estudiantes con discapacidad, conformándose el “Programa de Apoyo a la Discapacidad” cuya principal finalidad es brindar apoyo

integral (académico, social, cultural y de salud) a los estudiantes con discapacidad sensorial, motora o física con el fin de que puedan responder favorablemente a todas las exigencias (académicas, sociales y emocionales) que implica una formación de nivel superior. Este programa es financiado en parte con proyectos concursables del SENADIS y en la actualidad atiende a 9 estudiantes que acceden voluntariamente, con discapacidades del tipo visual, auditiva y motora en los grados moderado y severo, y que cursan diferentes carreras dentro de la Universidad. La propuesta de este programa considera una estrategia integradora de intervención que apunta a potenciar el desarrollo de aspectos académicos al igual que aspectos de salud (biológica y psicológica), social y cultural. Los profesionales realizan entrevistas a los estudiantes y sus familias con el fin de recolectar información relevante (salud, historial académico, etc.) que les permita determinar los apoyos necesarios y el grado de funcionalidad de cada estudiante. Luego de ello se elaboran informes que son leídos y aprobados por los estudiantes beneficiarios y luego son entregados a las autoridades y académicos. Además de lo anterior, se realizan claustros académicos en donde se selecciona y capacita a estudiantes tutores (de la misma carrera pero de generaciones anteriores) y se imparten talleres de técnicas de estudio generales para los estudiantes con discapacidad y sus tutores. Por otro lado se entregan sugerencias metodológicas a los docentes que apuntan a mejorar el acceso a la información y a formas evaluativas adaptadas que le permita al estudiante integrado estar en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.

En relación al ámbito de la salud, el programa trabaja coordinadamente con el Centro de Salud Estudiantil realizando controles de salud integral periódicos. Además un psicólogo del programa realiza entrevistas psico-sociales al estudiante con discapacidad y a un familiar responsable derivándolo –si es necesario- a otros profesionales. Como se puede apreciar, el programa promueve el desarrollo de competencias sociales y culturales de los estudiantes integrados, además apoya

activamente la Asociación por la Inclusión de la Discapacidad de la Universidad de La Serena (AIDULS), organismo creado por los estudiantes con discapacidad, sus familias, docentes, compañeros y amigos cuya misión es promover la interacción entre los estudiantes con discapacidad y su grupo de pares en condiciones de igualdad, reciprocidad y confianza. (García, en Pérez et al. 2013).

### **3. 8. 2. 3 La Universidad de Concepción y el apoyo a estudiantes con discapacidad Visual. Programa ARTIUC.**

Con el fin de dar una respuesta educativa inclusiva para las personas con discapacidad visual en la educación superior, en 1996 nace el programa “Aula de Recursos Tiflotecnológicos de la Universidad de Concepción” (en adelante ARTIUC). Este programa tiene como función contrarrestar los obstáculos y favorecer la equidad para que los estudiantes con discapacidad visual ejerzan su derecho a la Educación, ingresando, permaneciendo y egresando de la Educación Superior en igualdad de condiciones que el resto de las personas. Respecto a lo anterior, existe un compromiso institucional de velar por el acceso igualitario a la información y servicios que se refleja en los esfuerzos por detectar y perfeccionar el trabajo de eliminación de las barreras (arquitectónicas, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales) que dificultan la inclusión. El programa cuenta con una sala de recursos moderna y con un equipo multiprofesional que apoya el proceso de integración de los estudiantes, mejorando su desarrollo académico. Los objetivos de este programa son dos y se relacionan con a) cumplir las leyes y normas de inclusión de las personas con discapacidad y b) apoyar a los alumnos con discapacidad visual en las áreas de Informática, psicopedagogía y baja visión, con ayuda de un equipo de profesionales y los servicios con los que cuenta la Universidad para todos los estudiantes.

Las evaluaciones, el apoyo, seguimiento y las adecuaciones son realizadas por un equipo compuesto por una psicopedagoga encargada de las evaluaciones

psicopedagógicas, detección de necesidades educativas, apoyo técnico – académico y adecuaciones curriculares; un periodista cuyas funciones se centran en la difusión, extensión y sensibilización de la comunidad universitaria y general; un encargado de la evaluación y el apoyo tecnológico de los alumnos para que accedan adecuadamente a la información; una terapeuta en baja visión que detecta y evalúa la visión funcional de los estudiantes indicando las ayudas técnicas que requieren y realizando un seguimiento en el uso adecuado de ellas para cada alumno; y una coordinadora del programa que tiene como actividades: sistematizar, promover, apoyar y gestionar las acciones y actividades que planifique el programa.

El apoyo a los estudiantes comienza desde que éstos se acercan como postulantes en busca de información para su ingreso a la Universidad. Allí distintos profesionales elaboran informes que son entregados a las distintas facultades las que finalmente deciden el ingreso de los estudiantes. Para ello se realiza una evaluación diagnóstica, con el propósito de definir las NEE, estilos de aprendizaje y técnicas de estudio del estudiante en cuestión; lo anterior se complementa con el análisis de las capacidades individuales para determinar cuáles son las necesidades de apoyo del estudiante y así planificar las adecuaciones curriculares, materiales, evaluativas y de acceso a la información. En cuanto al trabajo con los docentes, el año 2009 se elaboró el “Manual de apoyo para la atención de los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Concepción” con el fin de orientar y asesorar a los académicos acerca de las necesidades específicas y las adecuaciones curriculares y metodológicas para favorecer el desarrollo del alumnado con discapacidad visual. (Gómez en Pérez et al. 2013).

### **3. 8. 2. 4 Programa de Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile: PIANE-UC.**

El programa PIANE-UC se crea formalmente en el año 2006 y sus primeras acciones estaban orientadas hacia la elaboración de proyectos y al acceso a fondos concursables de en ese entonces el Fondo Nacional de la Discapacidad, lo que significó la obtención de recursos tecnológicos individuales para los estudiantes y colectivos para el programa. Durante el año 2007 se realizaron actividades de sensibilización y difusión y en el año 2008 se instaló un aula de recursos tecnológicos que ha permitido hacer visible la existencia de alumnos con discapacidad al interior de la Pontificia Universidad Católica (en adelante, PUC) y articular las acciones desarrolladas en torno a este colectivo.

Este programa tiene como objetivo promover la inclusión de los alumnos con discapacidad, otorgándoles condiciones de equidad e igualdad de oportunidades a aquellos alumnos que presentan alguna NEE asociada a discapacidad sensorial o motora. Estos apoyos están orientados a todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida universitaria y tienen el propósito de generar progresivamente una cultura inclusiva dentro de la universidad. Los ámbitos de acción del PIANE-UC son cinco: El primero de ellos está relacionado con el apoyo académico y tecnológico a los estudiantes con discapacidad; el segundo se centra en brindar asesoría a los docentes en relación a las adecuaciones curriculares; el tercero guarda relación con la capacitación en el uso de recursos tecnológicos especializados; el cuarto se refiere a la sensibilización de la comunidad universitaria en relación a la inclusión de alumnos con discapacidad y último hace referencia a la investigación respecto de la inclusión en la Educación Superior. Las asesorías realizadas a los docentes están orientadas a apoyarlos en la confección de adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, para que éstos tengan las mismas oportunidades y estén en

condiciones de igualdad con el resto de sus compañeros, accediendo a los mismos objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluaciones. En las asesorías se entregan lineamientos generales, apoyándolos en el diseño de las adaptaciones específicas, las que deben surgir de los mismos docentes pues son ellos los expertos en su materia.

En cuanto a las acciones específicas desarrolladas para los estudiantes se encuentran las tutorías por profesionales especializados que permiten identificar las necesidades de los estudiantes e implementar y evaluar las intervenciones psicoeducativas; la consejería y orientación en problemáticas que experimentan los jóvenes en la vida universitaria; y la capacitación en el uso de softwares especializados. Cabe destacar que el ámbito tecnológico es un aspecto primordial del apoyo que brinda el PIANE-UC a los estudiantes, puesto que estas herramientas facilitan de gran manera el acceso a la información y los contenidos posibilitando una participación más efectiva del estudiante en las actividades académicas. Por otro lado, se mantiene una red de trabajo con otras agrupaciones y servicios para el estudiantado en general como por ejemplo la Unidad de Apoyo Psicológico, Unidad Médica, Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión, unidades académicas y facultades, entre otras. (Lissi, et al, 2009).

### **3. 8. 2. 5 Proyecto *Rüpü* de la Universidad de la Frontera (en adelante UFRO).**

Desde el año 2004, La Universidad de La Frontera cuenta con un programa para estudiantes mapuches llamado *Rüpü*, el cual tiene como principal objetivo Implementar, aplicar y evaluar un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuches, dirigido a aumentar significativamente las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y la continuidad de estudios de postgrado. Dicho programa

busca generar políticas públicas con respeto a la etnia indígena las cuales están ligadas a dar cuenta de una realidad propia de la institución, haciendo énfasis en la necesidad del alumnado y que a su vez, permita ampliar el conocimiento sobre los alumnos pertenecientes a este grupo para así tomar acciones orientadas a satisfacer las necesidades de los estudiantes, implementando un programa de apoyo académico que permitirá mejorar las condiciones a las cuales se enfrentan en el proceso universitario, mejorando su rendimiento y sus expectativas educacionales. Esto se enfoca especialmente en la continuidad de los estudios de postgrados haciendo intercambios con las redes de apoyo que cuenta dicha universidad, propiciando con ello la difusión y socialización de dicho proyecto a nivel nacional e internacional.

Para la consecución de este objetivo y el desarrollo del proyecto se plantean siete objetivos específicos que se resumen a continuación:

- Promover la creación de una política institucional a nivel global que involucre a los estudiantes mapuche y que permita fortalecer las acciones ya implementadas por la casa de estudios, incorporando a la vez nuevas acciones dirigidas a promover la participación activa de los estudiantes en las actividades universitarias, propiciando la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad.
- Desarrollar un componente investigativo sobre el estudiantado mapuche y los ámbitos educativos vinculados a ellos que refleje a esta población y sirva a la vez como insumo para el mismo programa y para la generación de una política global que pueda ser recreado en otras universidades chilenas.

- Implementar actividades académicas diseñadas para estos estudiantes orientadas a disminuir la deserción, incrementar el rendimiento en actividades académicas y reducir el tiempo de titulación de los estudiantes con el fin de aumentar el éxito en la formación de pregrado.
- Implementar actividades sociales, culturales y recreativas para facilitar la inserción en la vida universitaria, fomentar la identidad y el sentido de pertenencia a la etnia mapuche, y promover el contacto y conocimiento intercultural.
- Implementar un sistema de seguimiento académico de los estudiantes pertenecientes al programa con el fin de monitorear el impacto que tienen las actividades vinculadas al ámbito universitario en los estudiantes, recopilar información que permita retroalimentar el programa y sistematizar la experiencia para generar conocimiento útil y pertinente a los estudiantes mapuche.
- Implementar actividades de orientación e información a estudiantes mapuches de niveles finales para motivar la continuación de estudios de postgrado mejorando la probabilidad de inserción en estos programas de estudios.
- Generar redes con Universidades participantes del programa Pathways para el intercambio de experiencias, potenciar las líneas de acción de cada uno de sus proyectos y fortalecer los vínculos interinstitucionales. Todo lo anterior se posibilita mediante la generación de una red internacional latinoamericana en donde participen la UNSAAC y Universidades del

programa pathways de México y Brasil; y la generación de una red nacional en donde participen otras universidades con estudiantes indígenas.

Por otro lado, a partir de las experiencias, conocimientos y aprendizajes adquiridos mediante el proyecto Rüpü en su primera y segunda fase, nace un nuevo proyecto denominado “Programa de acción afirmativa para Estudiantes Mapuche de la Universidad de la Frontera: Consolidando redes y generando espacios interculturales que pretende potenciar los logros y experiencias obtenidas por el proyecto Rüpü. Este nuevo programa tiene como objetivos consolidar las redes educativas en el marco del programa Rüpü que promuevan y desarrollen acciones afirmativas orientadas a los estudiantes en desventaja académica; y generar espacios interculturales desde el mismo proyecto Rüpü con el fin de promover la equidad, sensibilidad transcultural, el dialogo intercultural y la atención a la diversidad.

Para el cumplimiento de dicho programa, se ha propuesto mejorar las prácticas pedagógicas interculturales mediante el fortalecimiento del trabajo entre los docentes y estudiantes con el objetivo de favorecer el reconocimiento y la valoración de la interculturalidad, además de crear un modelo de educación intercultural orientada a rescatar la diversidad étnica y de género. Lo anterior requiere de un proceso de empoderamiento de los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio dentro de la sociedad en la que se insertan, como también se ha buscado consolidar la Red Educativa en donde a fines del año 2007, se iniciaron las actividades en cuatro universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (en adelante, CRUCH) Zona Sur, con el propósito de liderar la conformación de una red inter universitaria que promueva y desarrolle acciones afirmativas dirigidas a poblaciones académicamente en desventaja.

La investigación desarrollada por el Proyecto Rüpü, ha generado un conocimiento pertinente y relevante acerca de la población estudiantil mapuche de la Universidad de La Frontera. Esta nueva fase de trabajo plantea la necesidad de ampliar y profundizar los ámbitos investigativos considerando incorporar nuevas instituciones y niveles educativos, y el conocimiento generado a partir de esta fase servirá de insumo para la creación de un modelo de acción afirmativa para estudiantes indígenas o desfavorecidos académicamente dentro de las universidades chilenas. Para estos efectos resulta necesario ampliar y profundizar la evaluación de las acciones implementada monitoreando el desarrollo y el impacto del proyecto tanto a nivel individual como institucional, validando de esta manera el modelo de intervención que se propone.

En todos los programas ya mencionados, se hace presente un elemento fundamental que permite la inclusión de los estudiantes en el aula y son las adecuaciones curriculares. Es por ello que bajo esta mirada, se hace necesario dar a conocer el concepto de currículum, de adecuación curricular y los tipos de adecuaciones que existen, considerando algunos aspectos teóricos esenciales de abordar.

### **3. 9 Las adecuaciones curriculares: concepto y tipos.**

La concepción de una educación inclusiva para todos se plantea en términos de que los objetivos curriculares sean los mismos para todos los estudiantes, sin discriminación. Para tener acceso a ellos, las personas con NEE requieren de adaptaciones curriculares que deben realizarse a partir de un currículum común (Cox, 2003). De hecho las adaptaciones curriculares constituyen un elemento fundamental para la inclusión de personas con algún tipo de discapacidad en la Educación Superior.

De acuerdo a Coll (1991) el currículum es el elemento que guía y orienta la práctica pedagógica, dando a la vez espacio a la iniciativa y responsabilidad del profesor. Para lograrlo, debe entregar información acerca de qué, cuándo, y cómo enseñar, así como también respecto a qué, cómo y cuándo evaluar dichos aprendizajes (Coll, 1991). Es por esto que Duk y Hernández (2003), proponen que los componentes del currículum que son susceptibles de ser adaptados para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes son: los objetivos, contenidos, metodologías, actividades pedagógicas, evaluación y materiales educativos.

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, actividades, indicadores de logro, o modalidades de evaluación, para eliminar las barreras y lograr la equidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes con NEE. En el caso de los estudiantes con discapacidad auditiva, visual o motora, estas adecuaciones son fundamentales para que puedan acceder a la información, participar plenamente del proceso educativo, lograr los aprendizajes esperados en sus áreas de estudio, demostrar sus aprendizajes en condiciones de equidad, y participar en todas las actividades estudiantiles, tanto académicas como extra académicas.

En el contexto de la Educación Superior, el currículo se concretiza en los programas de los cursos o asignaturas. Cada programa guía el desarrollo del curso durante el período académico, y es en él donde explicitan los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación. De acuerdo a cuales de esos componentes se modifiquen, es posible distinguir adecuaciones significativas o no significativas, tal como se indica a continuación (Duk y Hernández, 2003):

- Adecuaciones significativas: implican realizar modificaciones substanciales que podrían incluir cambios en los objetivos y contenidos de los planes de estudio
- Adecuaciones no significativas: se refieren a modificaciones en aspectos que no implican un alejamiento significativo de la programación curricular prevista para el grupo. Estas autoras señalan que dentro de estas categorías caben las adaptaciones en cuanto a estrategias metodológicas, los materiales y los procedimientos de evaluación. Son ajustes que no implican una alteración en los objetivos ni los contenidos que se desea que los estudiantes alcancen y adquieran.

La decisión respecto a qué tipo de adecuaciones se utilicen, dependerá tanto de las características del alumno como de las características del curso o programa de estudio. El objetivo de dichas adecuaciones siempre tendrá relación con asegurar la participación del estudiante y su posibilidad de demostrar sus conocimientos en condiciones de equidad. Esto es relevante en el contexto de Educación Superior, pues cualquier estudiante con discapacidad, podría ingresar a las distintas carreras de este nivel educativo, y el desafío radicaría precisamente en las adecuaciones que se realicen en sus cursos.

Borland & James (1999) plantean que en el contexto universitario, la inclusión implica que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los espacios de aprendizaje, lo cual se relaciona con la infraestructura de cada centro educacional, pero por sobre todo, que puedan acceder a los procesos implicados en el currículum de sus respectivas carreras. Esto lleva a analizar en mayor detalle las adecuaciones curriculares, pues tienen un rol fundamental para que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad. Se ha planteado entonces, que el objetivo de las adecuaciones para estos alumnos,

sería minimizar el impacto de su discapacidad, permitiéndoles demostrar dominio en las distintas áreas de estudio (Vasek, 2005). En relación a ello, en nuestro país, la Ley 20.422 (Gobierno de Chile, 2010, p: 21) indica, en su artículo 39, que “las instituciones de Educación Superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”. En este sentido, las adecuaciones curriculares propuestas para el contexto de Educación Superior son aquellas que no impactan sobre los objetivos o contenidos que todo estudiante de cualquier programa de estudio debiese adquirir, ni tampoco alterar el nivel de exigencia. Por tanto, son adecuaciones curriculares no significativas.

Leyser, Vogel, Wyland y Brulle, (1998) en un estudio con profesores universitarios señalan algunos ejemplos de las adecuaciones que realizaban los docentes, y las agruparon basándose en las categorías encontradas en la literatura especializada. Algunos de estos ejemplos por categorías son:

- Adecuaciones instruccionales: Estas adecuaciones hacen alusión a la explicación pertinente de diagramas, esquemas, etc. que este presentando el docente durante la clase.
- Adecuaciones en la asignación de tareas: Estas adecuaciones se refieren a extender los tiempos de entrega de trabajos o tareas.
- Adecuaciones en las evaluaciones: Estas adecuaciones hacen alusión a aspectos estéticos del instrumento evaluativo tales como imprimir exámenes con letra más grande o en Braille.
- Apoyo personalizado: Estas adecuaciones se refieren a que exista una mayor disponibilidad por parte del profesor o sus ayudantes, previo o posterior a la clase para resolver dudas con respecto al contenido trabajado

o el desarrollo de una actividad.

- Instrucción mediada por pares: Estas adecuaciones hacen referencia, por ejemplo, a contar con el apoyo de compañeros en la toma de apuntes.

## **CAPITULO IV**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **4.1 Diseño cualitativo**

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que se hace necesario conocer los significados propios que poseen los estudiantes con discapacidad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (en adelante PUCV) respecto a la inclusión en la educación superior, para así llevar a cabo una construcción de la realidad de los actores involucrado. Con este objeto, la metodología elegida es la cualitativa, de tipo exploratorio, considerando que en la PUCV no hay suficientes estudios actualizados y publicados que faciliten la necesidad de crear programas de apoyo para un mejor acceso, permanencia y egreso de dichos estudiantes. Por ello, se considera urgente comenzar a investigar en este tema para poder contar con iniciativas más sólidas y basadas en evidencia.

Por consiguiente, se pretende comprender e interpretar las concepciones, los significados que los estudiantes atribuyen a su proceso de inclusión y los obstáculos y/o barreras que han debido de enfrentar durante su proceso académico, tratando de conocer o “reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social” (Hernández y Fernandez y Baptiste, 2003, p. 5). En este sentido, la metodología cualitativa resulta un aporte considerable para lograr el objetivo de dicha investigación, por cuanto permite abordar el estudio de la realidad en su ambiente natural y en relación con el contexto, es decir, contemplando la mínima interrupción en términos de las dinámicas o costumbres que en ella se generan (Denzin y Lincoln, 2005).

Se complementa a lo anterior, que el seleccionar una investigación de tipo cualitativa implica comprender e interpretar los procesos sociales en su sentido real, es decir, se asocia directamente ha concebir la realidad de los sujetos, explorándolos desde una perspectiva holística (global) del fenómeno, fue así como éste determinó los métodos a utilizar para la producción de datos (Flick, 2004). Lo anteriormente mencionado resultó ser un mecanismo adecuado, puesto que la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, es un gran desafío que presentan las instituciones de educación superior, no solo en la creación y consolidación de programas para la inclusión sino también en sensibilizar y promover la concienciación de todos los miembros de la comunidad en este tema y atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad para garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la vida académica universitaria (Lissi, et. al, 2013).

Por consiguiente, es importante hacer mención que los métodos cualitativos adscriben distintos paradigmas, concepto que se define como "... un conjunto básico de creencias que guían la acción, tanto de la vida cotidiana como la acción relacionada con la investigación científica" (Guba, 1990). Actualmente existe más de un paradigma científico asociado a la utilización de metodologías cualitativas. Las diferencias entre estos, se relacionan con sus conceptos de realidad, la concepción del conocimiento y del acto de conocer y con las metodologías desarrolladas para acceder al conocimiento. Dicho de otro modo, las diferencias que se evidencian, radican en que algunos paradigmas buscan comprender e interpretar más que explicar una realidad social. Es por esto, que nuestra investigación como se mencionó anteriormente se adhiere al paradigma interpretativo, en donde la tarea del investigador es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su realidad y comprender el contexto como algo dinámico y diverso. De acuerdo a lo que señala Krause (1995), esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar

el proceso de comprensión. Bajo esta lógica, el utilizar este paradigma nos permitió tener una participación más democrática y comunicativa con el objeto de estudio. González (2001), enfatiza en que el paradigma interpretativo, es aquel que aspira al descubrimiento y comprensión de los fenómenos en condiciones naturales. Su objetivo es penetrar en el mundo personal de los sujetos investigados (cómo interpretan las situaciones, que significan para ellos, que intenciones, creencias, motivaciones les guían).

En lo que respecta a método de investigación se utilizará el estudio de caso, ya que permite un análisis de la realidad social. Así también implica un “proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (Sandín, 2003, p. 174). Se escoge esta metodología ya que el caso es comprendido como un sistema integrado y en funcionamiento, además permite elaborar generalizaciones y generar interpretaciones desde las propias concepciones de los sujetos involucrados.

Entre las características principales del estudio de casos es la necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas, ya que se considera un método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real.

De acuerdo a lo que menciona Stake (2000) identifica tres tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Para efectos de esta investigación es que se ha optado por el último, es decir estudio de caso colectivo, el cual se produce cuando el investigador estudia un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales, en donde la muestra es intencionada, en función de los intereses temáticos y conceptuales. Para efectos de esta investigación sirve para ir construyendo un

cuerpo teórico, además esta técnica está fundamentada en el contraste, complementariedad y enriquecimiento que se pretende obtener desde diferentes casos.

#### **4 .2 Población.**

La población escogida para la presente investigación corresponde a la Agrupación Abriendo Puertas, la que está conformada por un grupo heterogéneo de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, provenientes de la PUCV. Esta diversidad de estudiantes resultó enriquecedora e interesante para la investigación, puesto que permitió levantar las percepciones, creencias y expectativas que poseen dichos involucrados en torno a la inclusión en la educación superior.

La Agrupación Abriendo Puertas, es una organización formada por jóvenes con discapacidad de distintas carreras de la PUCV, presentando necesidades de tipo: motora, sensorial (auditivo, visual), de relación y comunicación (Asperger) y visceral (cardiopatías, enfermedades renales crónicas, etc.). El grupo se reúne una vez por mes, con el propósito de organizar temas y/o actividades para hacer valer sus derechos, respecto a las necesidades que vayan surgiendo como agrupación, además de participar en ciertos proyectos otorgados por el SENADIS. También ellos definen estas instancias como momentos de compartir e intercambiar opiniones, experiencias, fortaleciendo de alguna manera su identidad como grupo minoritario. Sus inicios se remontan al año 2012, momento en que comenzó a funcionar, contando con el respaldo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (en adelante, DAE) de esta casa de estudio. No obstante en el año 2008, surge la iniciativa de apoyar a los estudiantes con discapacidad por parte de la DAE, debido principalmente al caso de un estudiante con discapacidad motora, a quién durante el año 2007 el Fondo Nacional de la Discapacidad (en ese entonces FONADIS, ahora Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS),

otorgó una beca de transporte, mencionando que al siguiente año la universidad debería encargarse de ello, tras esta problemática es que la casa de estudios manifiesta interés y preocupación por generar un entorno universitario más inclusivo para los alumnos, a pesar de contar con el respaldo y apoyo de la DAE, no se ha institucionalizado como un programa específico de la PUCV, es decir, todavía no existe una caracterización y detección de necesidades de dichos estudiantes para la consolidación e incorporación de un programa que promueva la inclusión, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil. Actualmente, Abriendo Puertas todavía no se constituye como una organización de carácter formal ante la sociedad y depende de recursos otorgados por SENADIS, el cual brinda diversas ayudas tecnológicas, con el propósito de apoyar la formación universitaria de este grupo de jóvenes.

#### **4. 3 Muestra.**

Para la elección del universo de estudio se utilizó un muestreo intencionado, lo cual implicó seleccionar la muestra más representativa de la población; ésta es una estrategia de muestreo deliberado basada en las necesidades de información detectadas en el contexto investigado. El tamaño muestral en la investigación cualitativa se presenta sin reglas y depende de lo que uno busca conocer (Patton, 1990). En el presente estudio la muestra corresponde a cinco estudiantes de los cuales todos forman parte de la Agrupación Abriendo Puertas de la PUCV, quienes accedieron a participar de manera voluntaria en la investigación. Con la finalidad de presentar a los (as) participantes se mostrará una tabla de identificación, porque se considera relevante señalar ciertas variables que caracterizan a cada uno de ellos, tales como el tipo de discapacidad, carrera y año académico que cursan, género y edad. Es importante mencionar que se

guardara confidencialidad con sus identidades, identificándoles a continuación, y en el resto de este escrito, con la letra inicial de sus nombres.

<b>Inicial de los nombres</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Carrera</b>	<b>Año académico</b>	<b>Discapacidad</b>
J.	27 años	Masculino	Contador auditor	5° año	Visceral (cardiopatía congénita)
N.	28 años	Femenino	Castellano y comunicación	5° año	Física
T.	28 años	Femenino	Educación Diferencial	4° año	Asperger
L.	29 años	Femenino	Geografía	3° año	Auditiva
V.	27 años	Masculino	Ingeniería en transporte	4° año	Física

Figura 1: Identificación de los participantes.

#### **4. 4 Técnicas de producción de datos.**

Para efectos de esta investigación, las técnicas que se utilizaron fueron formuladas con el objetivo de recoger la mayor cantidad de información posible por parte de los estudiantes que conformaron la muestra. Por tanto, se optó por realizar dos métodos para la recolección de datos: focus group y entrevista en profundidad.

El focus group es un tipo de técnica de investigación cualitativa, que implica discusiones o entrevistas en grupo, en el que un asesor entrenado denominado moderador dirige la discusión de temas e ideas para generar información significativa, permitiendo así una comunicación abierta de ideas y opiniones de los miembros del grupo planificado. Según Edmund (1999, en Juan y Roussos, 2010), los focus group son discusiones con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador. Asimismo indica que el gran aporte de la metodología del focus group reside en ser una poderosa herramienta de investigación sobre cómo las personas atribuyen significados respecto de un tema, idea o concepto.

Uno de los aspectos más relevantes de este tipo de técnica es que las transcripciones de la discusión en grupos dan acceso a un proceso de construcción intersubjetiva que es justamente lo que se desea investigar. Primero, el intercambio verbal y gestual de significados. Segundo, los mecanismos de influencia mutua, consenso y desacuerdo. Tercero, la emergencia como resultado de la dinámica de grupos de fantasías, categorizaciones, creencias y valores construidos alrededor de las consignas iniciales y de las posteriores que surgen de la propia actividad del grupo (Sautu, 2003).

El segundo método es una entrevista en profundidad que se refiere a que el entrevistador y entrevistado interactúan como sujetos en una conversación abierta,

guiada por una pauta temática. Este tipo de entrevista permite generar mayor diversidad discursiva, es un encuentro relajado que se asemeja a una conversación entre amigos (Holstein y Gubrium, 2002). De esta manera, la entrevista se organizó en base a temas predefinidos para cada uno de los sujetos de estudio, considerando que este instrumento facilitó una interacción más personalizada entre los participantes y que además permitió profundizar en los conceptos, significados y en las representaciones respecto a los fenómenos planteados y/o descritos anteriormente.

En esta lógica, la elección de ambos métodos se orientó en la necesidad de recoger e interpretar las percepciones, creencias, expectativas y necesidades sentidas de los sujetos de análisis, respecto a la inclusión en Educación Superior, con el fin de lograr la saturación teórica, elemento fundamental que caracteriza la metodología de análisis de la teoría fundamentada, es decir, que los datos recogidos desde el focus group y entrevista en profundidad, ya no aporten información adicional y relevante que permita desarrollar nuevas propiedades y/o nuevas categorías al proceso de investigación y por ende a la generación de teoría.

#### **4. 5 Etapas del trabajo de campo.**

A continuación se describen los procedimientos de campo realizados para llevar a cabo la presente investigación, estos se organizaron en distintos momentos. Cada uno de estos momentos se caracteriza por ser un proceso particular que da cuenta de las acciones efectuadas para cada criterio de selección.

##### **4. 5. 1 Primera etapa: Selección de la población de estudio.**

En septiembre del año 2013 se decidió realizar una investigación con un grupo de jóvenes que cursarán distintas carreras de la PUCV, que presentaran

algún tipo de discapacidad, y que además pertenecieran a la Agrupación Abriendo Puertas que se gestó en la misma institución con ayuda de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de dicha casa de estudio. Por tanto, se concertó una entrevista con la encargada de la mesa inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la señora Viviana Castrillón con el objetivo de conocer y recoger información respecto a los inicios de la Agrupación Abriendo Puertas. De este modo, se procedió a considerar a esta Agrupación como nuestro fenómeno de estudio, considerando que es una población de interés, con ello cumplía con la caracterización, criterios predeterminados y al mismo tiempo eran accesibles para dicha investigación.

#### **4. 5. 2 Segunda etapa: Aproximación a la realidad de la población y selección de la muestra**

El 20 de diciembre del 2013 se concertó una reunión con la Agrupación Abriendo Puertas para dar a conocer la investigación e intenciones de trabajo. Por tanto, el primer criterio de selección se definió tomando en cuenta la lista que maneja la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y pertenecen a esta casa de estudios. En este sentido, el primer acercamiento a los sujetos representantes de la muestra se realizó por medio de un contacto telefónico, el día 20 de marzo del 2014, invitándolos a participar a un espacio de conversación (focus group).

#### **4. 5. 3 Tercera etapa: Diseño y aplicación de las técnicas de producción de datos.**

Entre el 15 y 26 de marzo del 2014, se diseñó un guión de grupos focales (ver anexo 1) para ser aplicadas a la muestra. Siguiendo el proceso de producción de datos, el 27 de marzo del año 2014 se procedió a realizar el focus group, el

cual estuvo a cargo de una moderadora y dos ayudantes de ésta, uno se preocupó de registrar de manera audiovisual y el otro de grabar sólo el audio de lo allí acontecido. Al inicio de este encuentro, se dejó claro que la participación en este estudio tenía un carácter voluntario y para acceder a ésta se debería firmar un consentimiento informado (ver el modelo en el anexo 2), de esta manera, ese día se hace entrega de éste a cada uno de los participantes, cuyo propósito fue proveer una clara explicación de la naturaleza de la misma, explicitándoles el objetivo del estudio así como las consideraciones éticas que les resguardan tales como: solicitar su autorización para grabar las conversaciones y señalando que la información recogida será confidencial, protegiendo su identidad a la hora de transcribir y analizar sus respuestas e intervenciones en el grupo focal, de modo que éstas serán codificadas usando nombres ficticios y por lo tanto, serán anónimas . Asimismo, se les clarifica que en caso de que alguno se sienta incómodo con las preguntas o no desee continuar tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o simplemente no responder. Posteriormente a la aplicación de este procedimiento se da paso a realizar la transcripción (ver anexo 3), a partir de las cuales se analizó la información obtenida en el grupo focal.

En sintonía con la metodología de análisis utilizada, la teoría fundamentada que propone producir información, la que se va analizando inmediatamente, hasta llegar a la saturación teórica, es decir, hasta que la nueva información ya no entregue elementos diferentes y novedosos para incluir en el análisis, fue así como la información levantada con el focus group no fue suficiente, por lo que hizo menester realizar una entrevista en profundidad en la que se profundizó aquellos temas y tópicos que se consideró relevante de la información analizada previamente.

El 15 de abril del 2014, se diseñó una entrevista en profundidad para ser aplicada el mismo mes a los cinco participantes representantes de la muestra (ver anexo 4). Se optó por realizar esta técnica de producción de datos de modo

individual, considerando que cada uno de los entrevistados podría tener otra información que dar, o bien podría emerger información relevante en esta instancia más íntima. Por consiguiente, las transcripciones se realizaron entre los meses de abril y mayo, dando inicio a la etapa de análisis de datos para llegar a los resultados. Según Strauss y Corbin (2002) mencionan que todo procedimiento en la producción de datos se va mejorando con el tiempo y que las primeras entrevistas u observaciones tienden a ser muy esquemáticas y torpes, considerando además la falta de cercanía entre el investigador y entrevistado, lo que podría limitar el tipo, la cantidad y calidad de datos que se puedan conseguir a través de los entrevistados, mientras que las últimas son mucho más ricas en datos.

#### **4. 6. Teoría fundamentada: Análisis de información.**

El análisis de la información producida en el focus y en la entrevista fue trabajado a través de Grounded Theory o Teoría Fundamentada, la cual consiste en una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente trabajados y analizados, por lo que es una forma de pensar desde y acerca de los mismos datos y poderlos conceptualizar con la teoría que emerge (Strauss y Corbin, 2002). Es definida como un método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos, cuyos procedimientos han sido señalados de modo tal que, permiten formular un conjunto de conceptos bien integrados, capaces de proveer una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos que se están estudiando (Krause 1995).

En lo que respecta a esta investigación, se propone este tipo de análisis ya que se pretende asignarles un rol primordial a los propios actores involucrados, en donde sus discursos sean fundamentales en la generación de nuevos postulados.

El objetivo final de un estudio desarrollado desde esta perspectiva (inductiva) es “generar o descubrir una teoría” (Sandín, 2003,p.153). De acuerdo a esta teoría las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (Mertens, 1998).

Por lo tanto, la teoría fundamentada va más allá de los estudios previos y los marcos conceptuales preconcebidos, en búsqueda de nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales (Draucker et al., 2007).

#### **4. 6. 1 Procedimiento de análisis de datos.**

El procedimiento de análisis de datos se desprende de la teoría fundamentada y se realiza en dos momentos: un momento descriptivo (codificación abierta) y un momento relacional (codificación axial y selectiva). Cada uno de estos momentos se caracteriza por ser un proceso particular de codificación que define los procedimientos y la lógica para pensar los datos, organizarlos, sintetizarlos, conceptualizarlos y relacionarlos (Restrepo-Ochoa, 2013). Respecto a los dos momentos que caracterizan al análisis, se desprenden tres etapas fundamentales, las cuales serán explicadas a continuación.

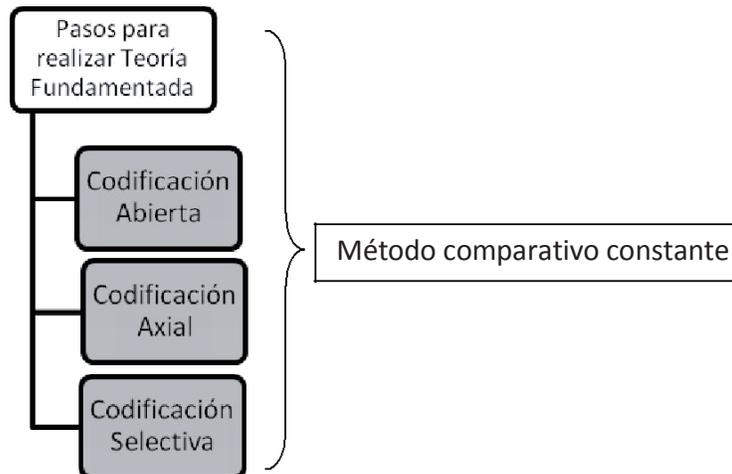


Figura 2: Procedimiento de análisis.

#### 4 .6. 2 Codificación abierta.

Luego de obtener una exhaustiva recopilación de información, el primer paso en esta etapa, es la detección de unidades específicas de análisis, es decir, la asignación de etiquetas o códigos a segmentos de datos que permitan describir de manera más fiel posible el contenido de dichos segmentos; de esta manera los datos empíricos se transforman en fragmentos conceptuales que posteriormente son analizados de manera exhaustiva, emergiendo así categorías y subcategorías a partir de elementos comunes y esenciales de las unidades de análisis.

#### 4. 6. 3 Codificación axial.

La codificación axial es el proceso de relacionar las categorías con las subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas. Lo que se busca es dar respuestas a preguntas tales como: por qué sucede, dónde, cuándo, y con qué resultados, y al

hacerlo se descubren relaciones entre estas categorías, por tanto, responder a estas preguntas ayudan a contextualizar el fenómeno, o sea, localizarlo dentro de una estructura condicional e identificar el “cómo”. En otras palabras, al responder las preguntas, se puede relacionar la estructura con el proceso. Si uno estudia sólo la estructura, entonces aprende “por qué”, pero no el “cómo” ocurren ciertos acontecimientos (Strauss y Corbin, 2002). Entonces la codificación axial permite pasar de la descripción de los datos a un nivel mayor de organización conceptual que da cuenta no solo del contenido de la categoría, sino de las relaciones entre el contenido y la estructura.

#### **4. 6. 4 Codificación selectiva.**

La codificación selectiva, por su parte, es un proceso en el cual todas las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central o nuclear. Siendo el proceso de integrar y refinar las categorías.

Dicho de un modo más concreto y señalando lo que se hizo con la información producida, las etapas de la Teoría Fundamentada son, en primer lugar como se menciona anteriormente, una codificación abierta de todos los datos recogidos. Se codificaron o categorizaron todos los aspectos necesarios y fundamentales que daban cuenta de los fenómenos emergentes relacionados al fenómeno en estudio. Posteriormente y, en paralelo a la codificación, se identificaron las categorías emergidas para dar paso a la construcción de relaciones entre las mismas, proponiendo hipotéticas relaciones causales, de dependencia y de consecuencia entre los diversos fenómenos hallados. A través del método comparativo constante, que consiste en codificar y analizar el corpus de datos, se llegó a desarrollar ciertos conceptos que luego, mediante la comparación continua de los incidentes específicos de los datos, se procedieron a

refinar, identificando sus propiedades e interrelaciones, todo ello a través del método de codificación abierta. Posteriormente, se realizó un análisis relacional (Codificación Axial), que consistió en relacionar códigos (categorías y propiedades) unos con otros, vía una combinación de pensamiento inductivo y deductivo. Finalmente se identificó un fenómeno central englobando todo lo anterior y dando lugar a responder los objetivos específicos y pregunta de investigación.

#### **4. 7. Herramientas de análisis de datos.**

Como instrumento para la realización del análisis cualitativo de los datos se hizo uso del software computacional ATLAS.ti 6, el cual facilitó la organización y asignación de códigos o palabras clave a la información seleccionada para las entrevistas y grupos focales. Del mismo modo, la utilización de este programa permite visibilizar las relaciones establecidas entre los distintos códigos facilitando, en este caso, la comprensión e interpretación de las percepciones, creencias y expectativas de la muestra en relación a como se dan las prácticas incluso en Educación Superior, específicamente en la casa de estudio PUCV.

## **CAPITULO V**

### **RESULTADOS.**

Los datos obtenidos, por medio de grupos focales y entrevista se han organizado en diferentes códigos, cada uno de ellos representado en distintas unidades de significado, permitiendo armar, formular, comprender y conectar el relato de los participantes con el fenómeno de investigación. Dichos códigos constituyen un elemento crucial, en donde emergieron categorías, lo que nos permitió avanzar hacia un mayor nivel conceptual denominado categoría central, que por su centralidad explica y da sentido a todos los datos y sus relaciones, y por tanto, revela una aproximación en que la muestra describe sus percepciones, creencias y expectativas respecto a la problemática que surge en torno a la inclusión en la educación superior.

A continuación se presentan los resultados de la investigación en dos apartados esenciales: análisis descriptivo, que da cuenta de la organización de los datos en las diferentes categorías y análisis relacional que permite distinguir los diferentes modelos axiales, los cuales se engloban en un modelo selectivo, esquematizando y explicando el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en contexto de educación superior.

#### **5. 1. Análisis descriptivo de los resultados.**

La totalidad de la información se ha agrupado en ocho categorías centrales: actitudes frente a la inclusión; (Des) conocimiento sobre los conceptos de discapacidad e inclusión por parte de la comunidad universitaria de la PUCV; infraestructura en las dependencias de la universidad; acceso al aprendizaje:

metodología, adecuaciones y currículum; percepción sobre la propia discapacidad v/s la sociedad y sus requerimientos; oportunidades de participación; difusión y sensibilización y por último, unidad académica: gestión organizativa y administrativa.

Cada una de estas categorías da paso a una descripción detallada y a la compleja tarea de interpretar y comprender la manera en que las personas que participaron de la presente investigación atribuyen a su proceso de inclusión, y en las barreras que han debido de enfrentar y superar en el transcurso de su período académico. Cabe mencionar, que por motivos de confidencialidad con los participantes se resguardan sus identidades, asignándoles nombres ficticios, a continuación y en el resto de este escrito.

### **5. 1. 1 Actitudes frente a la inclusión.**

La información agrupada en la presente categoría corresponde a aquello que la agrupación abriendo puertas percibe sobre las actitudes que presentan las personas ante su discapacidad, lo cual es un aspecto que ésta directamente relacionado con su proceso de inclusión, por tanto un asunto con consecuencias importantes en temáticas de prácticas inclusivas en la educación superior que emergen al interior de las aulas de la PUCV. Las actitudes que presentan las y los actores (docentes, padres, compañeros, administrativos y personal de servicio, etc), se presentan como distintas realidades que experimentan los estudiantes de las diferentes carreras, algunos las señalan como obstáculos que impiden su aprendizaje, tal como da cuenta el estudiante *“mi profesor no entiende que leo los labios, se enoja con quienes me repiten lo que él dice, y señala que le pregunten a él, cuando es tartamudo y no le podría leer los labios”*(L,fg), *“el principal obstáculo para las personas con discapacidad son los profes, algunos son cerrados y no entienden o no saben cómo tratar a los alumnos”* (L, fg ).

A diferencia de lo que manifiestan se destacan algunas actitudes favorables de personas ante la discapacidad, es así como se relata *“los guardias de la PUCV se han preocupado de mi desde el primer día”* (N, fg), a la vez se enfatiza las actitudes de aceptación y el apoyo que brindan los pares *“Mis compañeros de curso han sido importantes, saben además de mi tema asperger”* (T, fg), *“los compañeros son inclusivos, de alguna forma ayudan con el tema de tú discapacidad, mis amigos no tienen problemas en acompañarme”*(V,fg) .

Parecen ser esenciales los pensamientos, sentimientos, y conductas que muestran los iguales frente a estudiantes con discapacidad y como estos atribuyen un significado valioso *“En la u, no les importa a los compañeros lo que tú tienes (discapacidad), le importa tu valor como estudiante”*(N,fg).

### **5. 1. 2 (Des) Conocimiento sobre los conceptos de discapacidad e inclusión por parte de la comunidad universitaria de la PUCV.**

En la presente categoría confluyen dos aspectos que facilitarán o limitarán el desempeño y participación de los estudiantes con necesidades de apoyo: por un lado el desconocimiento de los distintos actores que conforman la PUCV respecto al tema de la discapacidad y la inclusión, y por otro lado el conocimiento que si tienen los mismos sobre estas temáticas. Con respecto al primer punto, uno de las estudiantes manifiesta *“Hay que estar explicándole a cada profesor las dificultades de uno, el que faltemos de repente, eso se hace incómodo”* (L,fg). Asimismo, otra estudiante es categórica al señalar lo siguiente: *“La Agrupación es la única instancia de la Universidad, fuera de lo académico, que es algo inclusivo, porque en lo académico no hay nada”* (T,fg). En relación al segundo punto, un estudiante plantea: *“Hay profesores dispuestos a la inclusión (prestar ayuda), pero otros no* (V,fg).De lo anterior, podemos inferir entonces, que existe poca

información en cuanto a estos temas, y las necesidades que presentan estos estudiantes. Además, queda a voluntad de cada uno de los funcionarios (ya sean académicos, administrativos, personal de servicio, etc), el que se brinden los apoyos correspondiente a este alumnado.

*Junto con lo anterior, los mismos estudiantes entregan propuestas para poder promover a nivel universitario el conocimiento en torno a las necesidades que ellos poseen, tal como menciona un estudiante “existe una falta de visión de los funcionarios y profesores para que sean más inclusivos, que ellos tengan conocimientos de poder atender las diferentes realidades”(J,ent). Del mismo modo declaran que están conscientes que la inclusión no sólo depende del conocimiento de los docentes con respecto a su discapacidad, sino que también a nivel general dentro de la casa de estudios: “La inclusión depende de muchos factores: trabajadores de la U, recepción de proyectos, apoyo de personas y de nosotros mismos como personas con discapacidad” (V,ent). Finalmente, un estudiante manifiesta la necesidad de considerar la multidimensionalidad de las personas con necesidades de apoyo: “Al pensar en una universidad para personas con discapacidad es necesario conocer quiénes son y mirar a la persona de manera integral para poder ayudarlas de manera óptima” (V,ent) “se debe incorporar una capacitación sobre discapacidad para que funcionarios y profes tengan un mejor trato y herramientas de enseñanza adecuadas a las diversas realidades” (J,ent).*

### **5. 1. 3. Infraestructura: en las dependencias de la Universidad.**

Una de las temáticas más importante que surgió en el discurso de los estudiantes es el hecho de que la infraestructura que proporciona la universidad no es la más adecuada, ya que impide el acceso de los estudiantes con distintas necesidades de apoyo y la posterior participación de éstos en espacios determinados, tal como se señala *“la infraestructura siempre falta para todos en la*

U”(V,fg) *“se debe mejorar la infraestructura, pero falta esa cosa técnica, de conocer más la realidad de los estudiantes” (J,ent)*. Entonces los elementos estructurales y arquitectónicos parecen ser obstáculos físicos determinante ante la voz de los estudiantes, no sólo para su desplazamiento sino también para la lograr la igualdad de oportunidades, uno de ellos así lo manifiesta: *“El ascensor del FIN (Facultad de Ingeniería) debería estar disponible para todos no solamente para las personas con discapacidad; en ese aspecto no encuentro que la universidad sea inclusiva” (V,fg)*. Un tema recurrente, fue el uso y la disponibilidad de los ascensores en las distintas facultades de la Universidad. Uno de los jóvenes sostiene *“hay un ascensor que no puedo usar sin avisar, porque las puertas están cerradas” (J,fg)*, otro plantea *“el ascensor no llega al quinto piso, entonces tengo que buscar ayuda para subir” (V,fg)*, de tal modo, la universidad no está preparada para prestar los servicios necesarios a los estudiantes con discapacidad, *“estructuralmente la u no está dispuesta para recibir a discapacitados y aunque hay implementaciones arquitectónicas no son las suficientes” (V,ent)*. Parece fundamental que las autoridades de la institución demuestren actitudes positivas y propongan acciones concretas para eliminar las barreras de acceso, una joven señala *“el rector sabe cómo moverse en casa central, su despacho está en el tercero, cuarto piso, pero él puede subir con los pies, re bien poh. Pero, si yo subo con una silla de ruedas o con un carrito o con una burrita, no voy a poder” (N, ent)*.

#### **5. 1. 4 Acceso al aprendizaje: metodología, adecuaciones y currículum.**

En esta categoría, los relatos dan cuenta de la existencia de elementos considerados esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacándose la necesidad de crear recursos, estrategias y adecuaciones que faciliten el acceso curricular, puesto que se entrevistó que las exigencias curriculares no son las más adecuadas y pertinentes a sus realidades, lo anterior se ve

reflejado en las presentes citas: *“Sería una ayuda a mi complicación de audición el que me entregaran antes las presentaciones, pero aunque me han prometido esa ayuda, no se ha cumplido”*(L,fg) *“ los profesores se mueven mucho y no puedo leer los labios”*(L,fg). Otro aspecto que se identifica y que limita el progreso en las diversas asignaturas de los estudiantes es la poca flexibilidad en el uso de tiempos *“El tema complejo para mí fue organizar los tiempos de estudios y de mis ejercicios (terapia) esto repercute en mi avance curricular”*(N,fg). Sin embargo, la percepción de los estudiantes da cuenta de ciertos facilitadores, que si permiten el progreso y avance curricular: *“Yo tuve apoyo para organizar mis estudios por parte de algunas estudiantes de EDI (Educación Diferencial), a partir de un proyecto de continuidad en el cual participé”*(N,fg), por tanto, se considera un factor crucial los servicios que pueda prestar la comunidad universitaria *“Eficiencia de las tutorías de EDI aumentó mi rendimiento académico y logros personales”*(N,fg).

### **5. 1. 5 Percepción sobre la propia discapacidad v/s la sociedad y sus requerimientos.**

En cuanto a esta categoría, los relatos aluden a cómo los estudiantes se enfrentan día a día a su discapacidad, a nivel personal, lo cual se evidencia en las siguientes citas: *“Yo quiero que me valoren por mis capacidades, por lo que puedo lograr hacer con mis proyecciones, por mi propósito de vida”* (N,fg), *“Yo no me puedo quitar los pies y ponerme unos nuevos o comer algo que no me haga tener esto, esto viene conmigo”*(N,fg). Asimismo la lucha frente a la discapacidad es un tema social y de políticas públicas, tal como se manifiesta a continuación: *“Yo creo que los problemas que acá se relatan son tanto de la U, pero también la discapacidad debería ser un tema social a nivel país”*(J,fg).

Las experiencias que viven los estudiantes junto a otros que también presentan necesidades similares a ellos inciden y fortalecen la forma en que visualizan su

propia discapacidad, lo cual es un facilitador importante: *“para mí la agrupación me dio a entender que no estaba sola en esto, que habían más personas con diferentes tipos de NEE”* (N,fg).Definitivamente, los estudiantes consideran necesario que las autoridades sean conscientes de aquello que deben enfrentar en su mundo inmediato, es así como refieren que se demuestre empatía y aseguren condiciones de equidad *“ Le voy a pedir al Rector que se suba a una silla de ruedas, que recorra Sausalito y que no se pueda mover de la silla, pa´ que entienda de una vez por todas que es difícil moverse en una instancia como esta, porque él se mueve en sus dos pies, pero no todo el mundo puede”* (N,fg).

### **5. 1. 6 Oportunidades de participación.**

Las narraciones comprenden que el contexto social de las universidades trasciende a lo académico, es decir, la Universidad como institución formadora de profesionales debe garantizar espacios de participación activa de personas en situación de discapacidad, es por esto, que para los estudiantes la Agrupación Abriendo Puertas *“genera una instancia de participación social dentro de la universidad”,*en donde se generan momentos de compartir experiencias, discutir temas sobre inclusión, tomar decisiones para el logro de objetivos comunes, organizarse respecto a actividades que les conciernen, asimismo los jóvenes visualizan estas instancias como una oportunidad para desempeñar un rol social valorado *“mi participación social dentro de la Universidad es en Abriendo Puertas. Allí comparto con los chicos como en las salidas que tenemos”(T,fg), “Al principio yo no participaba en nada extra de la U, luego ingrese al abriendo puertas y conocí a otras personas con discapacidad y empecé a participar con ellos, eso me ayudo bastante al tema de mi discapacidad”(L,fg).* En este aspecto todos los datos agrupados hacen referencia a la relevancia que presenta para los jóvenes pertenecer a la agrupación, pues la describen como un momento único y que trasciende las actividades académicas y extracurriculares que se presentan al

interior de la PUCV *“Mi única participación es en Abriendo Puertas, porque a mí no me gustan las fiestas ni las juntas familiares”(T,fg) “No participo en actividades extracurriculares de la Universidad, excepto en la Agrupación”(L,fg).* Además se visualizan ciertas barreras para la plena participación, tal como se señala a continuación *“pasa que la U no siempre entrega los espacios así como para que podamos participar en varias cosas, por ejemplo, yo quería tomar un ramo general que era sobre autocuidado, pero por mi discapacidad no podía, porque no podía correr, no podía nadar, no habían apoyos para mí, por eso pienso que la malla del ramo no está bien hecha, porque limita mi participación” (N,ent).* Es evidente que los espacios de participación están limitados por la falta de información entregada a estos jóvenes al ingreso de su carrera, por lo tanto, ellos de alguna manera se segregan de participar en otras actividades, un estudiante narra lo siguiente *“Yo me enteré de la agrupación abriendo puertas por que fui a pedir ayuda a mi unidad académica, explicando mi condición y ahí me mandaron al DAE y recién ahí supe de la agrupación y se generó este espacio de participación para mí, creo que si no hubiese recurrido no tendría idea todavía de la existencia de la agrupación” (J,ent).*

### **5. 1. 7 Difusión y sensibilización.**

En esta subcategoría, se reconoce como clave avanzar y hacer de la PUCV una universidad más inclusiva, y la necesidad de los estudiantes de difundir la discapacidad, es así el interés de la muestra por llevar a cabo actividades que permitan construir la sensibilización del resto de la comunidad universitaria

*“Hemos participado en los procesos de matrícula entregando información para que nos conozcan”(N,fg), además de algunas proyecciones que les gustaría realizar para lograr promover la concientización “Reunirnos con otras universidades en contextos similares para buscar difundir el tema de la discapacidad”(V,ent), “Me gustaría que nos empoderemos de la agrupación e incluyamos a más personas*

*con discapacidad con el fin de generar fuerza”(N,fg) ,asimismo reconocen que la institución poco a poco ha logrado progresar en prácticas más inclusivas “ahora igual han estado haciendo cosas súper buenas en enseñar tanto a auxiliares como a otros por ejemplo lengua de señas, creo que es súper importante que los profesores también lo aprendan”(T,ent),de este modo, identifican urgente entregar información a los distintos actores “se debe instalar una conversación en la comunidad universitaria para conocer lo que es la discapacidad y así los docentes tengan conocimientos de la misma”*

#### **5. 1. 8 Unidad académica: gestión organizativa y administrativa.**

Dentro de esta clasificación prevalecen los obstáculos y/o barreras que encuentran las personas con discapacidad en la educación superior y se relaciona directamente con la falta de gestión, coordinación, apoyo y/o iniciativas que puedan proporcionar las unidades académicas en pro de la inclusión “*No existe ayuda formal de la PUCV y además se debería unificar los criterios en las unidades académicas”* (V,fg)“ Algunos estudiantes destacan la relevancia que sería incorporar más a las unidades académicas y que éstas contaran con servicios específicos para brindar un apoyo general a los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades para una plena inclusión en la vida universitaria a través de un programa de tutores pares “*Para todos los estudiantes sería más fácil si hubieran tutores para cada uno, por lo que sería bueno que en la universidad se encargara de eso” “En algún momento hubo un programa de tutoría pero no fue eficiente”(V,fg).* La falta de articulación entre las necesidades del los estudiantes y servicios disponibles dentro de la PUCV, se evidencian claramente como una barrera en la vida universitaria que van desde el ingreso, permanencia y egreso de estos “*si bien hay accesibilidad para entrar a la universidad, dependiendo de la carrera, no se asegura la permanencia de las personas con discapacidad durante*

*los años que dure la carrera” (N,fg) “las jefas de docencia o los decanos de carrera deberían estar al tanto de nuestra situación, cuando tengamos que ir a terapia, que haya que faltar clases y no tener que hacer justificaciones especiales o pedir rebaja de asistencia, algo que repercute en el proceso académico”(N,ent). Otra de las temáticas que se abordan es la falta de gestión en conseguir centros de prácticas para las intermedias y profesionales “El tema de las prácticas, es una preocupación que uno tiene, uno busca pero no encuentra, es que es súper complicado. Las prácticas son dos veces al año, o sea a la larga, seguimos siendo discriminados” (V,fg) “Pienso que la universidad debería hacer algo inclusivo, una bolsa de prácticas inclusivas, donde nos garanticen realizar nuestras prácticas en cualquier disciplina, pero que además nos den la seguridad, que lo haga libremente”(N, fg)*

## **5. 2 Análisis relacional**

A continuación se presentan los modelos axiales que emergen del análisis relacional y que responden a los objetivos específicos planteados al inicio de dicha investigación.

En primer término, uno de los fenómenos axiales que emerge en este estudio es *la falta de sensibilización de la comunidad universitaria* (ver figura 3). Las condiciones causales de este fenómeno provienen del desconocimiento que presentan los distintos actores que conforman la comunidad universitaria y que recae en la falta de iniciativa y gestión que presenta la institución (PUCV), en abordar una formación a los distintos agentes claves de dicha universidad en temáticas relacionadas con la discapacidad y/o inclusión, que den cuenta de fortalecer la concertación de los demás, buscando otorgar igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad, en todos los ámbitos del quehacer

académico, con el propósito de ir generando una educación y cultura cada vez más inclusiva en la universidad.

Bajo esta lógica podemos encontrar además elementos facilitadores y barreras del fenómeno. Entre los facilitadores se encuentran la interacción con pares, la participación en la Agrupación Abriendo Puertas y el apoyo por parte de la Dirección de asuntos estudiantiles (DAE), los cuales generan una influencia social significativa en su formación personal, académica y social.

Las barreras que se perciben al interior de las aulas de la PUCV, están enfocadas a la falta de adaptación del material, apoyos específicos a ciertos contenidos de mayor complejidad para los estudiantes de distintas carreras. Asimismo la falta de formación en las temáticas de inclusión y discapacidad por parte de los docentes, ausencia de programas que acompañen el proceso y fundamentalmente la permanencia y progreso académico de los estudiantes tales como: tutorías de pares.

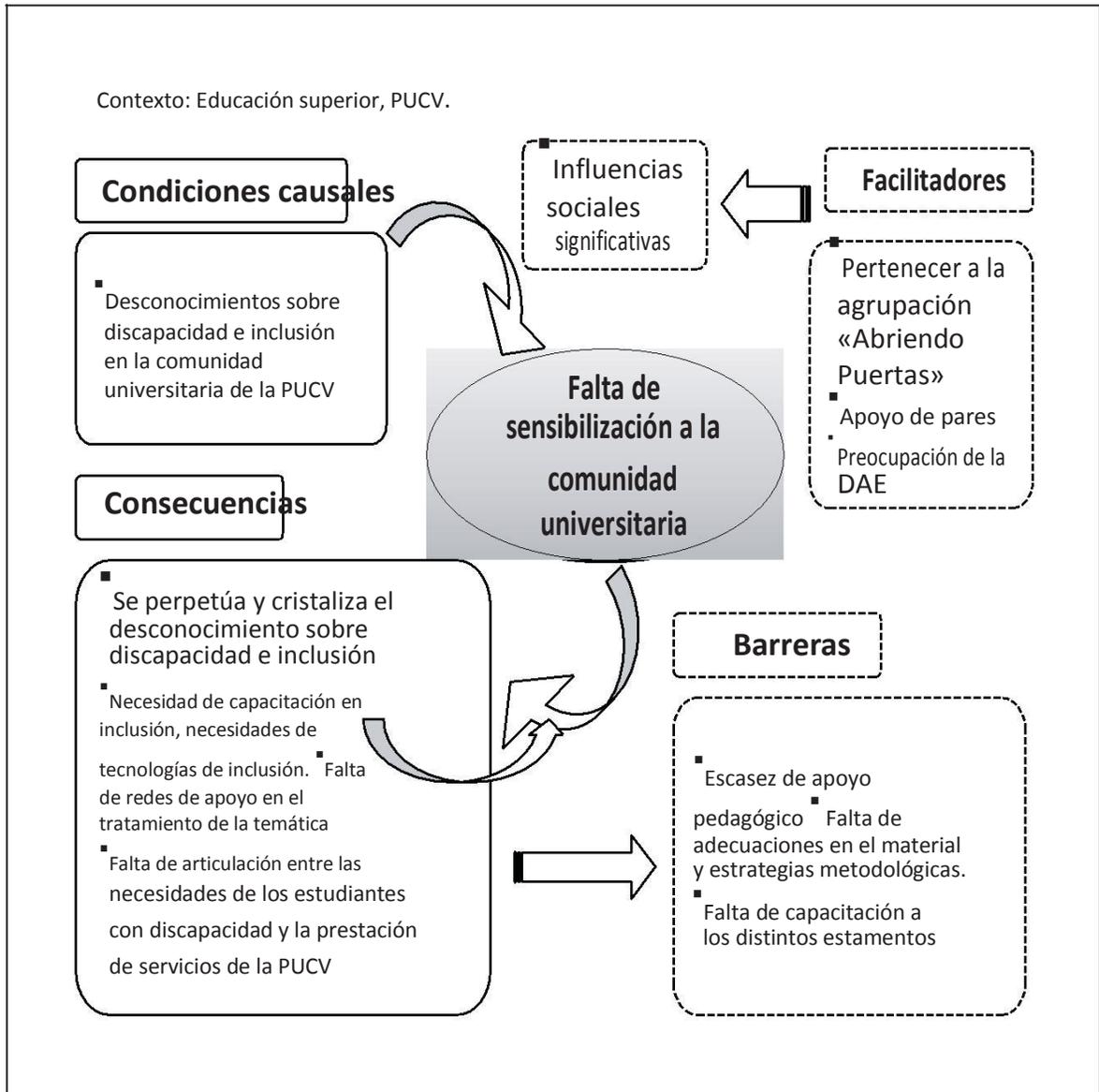


Figura 3. Primer fenómeno axial: Falta de sensibilización a la comunidad universitaria.

En un segundo término, el cual corresponde a otro de los fenómenos axiales que emerge en esta investigación va enfocado a la *falta de accesibilidad en la vida universitaria en condiciones de equidad* (ver figura 4). Por tanto, las condiciones causales que engloba este fenómeno dan cuenta de la falta de

accesibilidad en distintos ámbitos, es decir, la accesibilidad en cuanto a la información acerca de la discapacidad, a la infraestructura y al proceso de aprendizaje. Es aquí donde las adecuaciones curriculares no significativas son esenciales para permitir a los estudiantes con algún tipo de discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad. Esto último pasa porque debiesen ser docentes sensibilizados en el tema, capacitados y apoyados para que el proceso se desarrolle de manera natural. Por esta razón, es que la falta de accesibilidad trasciende y repercute en la vida estudiantil de los jóvenes, limitando de esta manera la plena participación, el desempeño y avance curricular entre otras.

Resultó fundamental en esta investigación proponer algunas líneas de acción en pro de disminuir las barreras y fomentar la equidad en la vida universitaria de los estudiantes desde tres niveles específicos: académico, social y físico. Cada uno de ellos fomenta a largo plazo el desarrollo de prácticas inclusivas en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. A continuación se describe el propósito y función de cada uno de ellos.

Por una parte, en el nivel académico se propone un programa de tutores de pares, el objetivo es brindar un apoyo general a los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades para la plena inclusión en la vida universitaria a través del acompañamiento y apoyo de un tutor par. El tutor par debe ser un estudiante de la misma carrera, que haya tenido la experiencia de haber cursado asignaturas, que puede ser un estudiante de 2° o 3° año de la universidad, pues es relevante que tenga claridad sobre su rol, las tareas a desarrollar y que tenga ciertas nociones sobre la inclusión y discapacidad en este ámbito. En este sentido, el rol del tutor debe contemplar actividades y funciones tales como: apoyo en la ubicación de los espacios, infraestructura, servicios de la Universidad y su carrera; orientación en el seguimiento de la malla curricular y toma de asignaturas, junto con ello realizar un seguimiento en el proceso del estudiante; apoyo en contenidos generales de la carrera, el tutor puede ser un mediador entre la unidad académica,

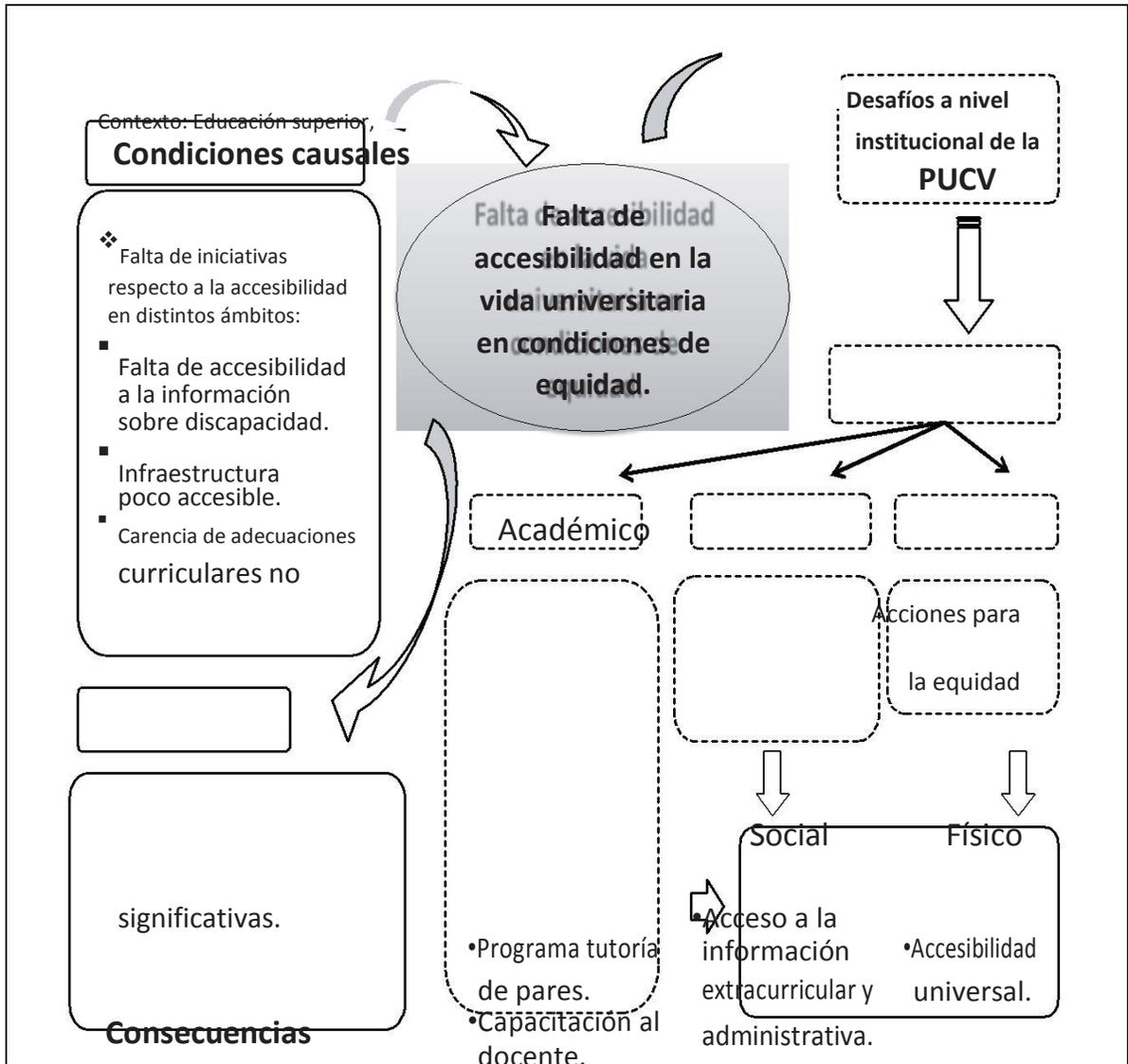
docente, los alumnos para algunas necesidades que requiera el mismo como (adaptación al material si se requiere).

Dentro de estos lineamientos se pretende además que la universidad de alguna forma otorgue capacitaciones a los docentes en temáticas relacionadas a necesidades educativas especiales, inclusión y adecuaciones curriculares, esto con el objetivo de reconocer cuáles son las necesidades académicas que estos estudiantes requieren con el fin de poder incluirlos en sus aulas, ya que el apoyo y compromiso de un docente es fundamental para crear un aula inclusiva y permitir que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad. Además de esto, es imprescindible contar con la colaboración y apoyo de una Educadora Diferencial, con la finalidad de que ésta guíe el proceso de enseñanza- aprendizaje de cada estudiante, generando estrategias específicas como por ejemplo en las adecuaciones curriculares no significativas como la metodología y proceso de evaluación de cada asignatura, entre otros, apoyando además al docente en este proceso para orientarlo y asesorarlo, con el propósito de que el estudiante logre los objetivos planteados, tomando en cuenta sus necesidades educativas.

En cuanto al ámbito social, proponemos que los estudiantes tengan un mayor acceso a la información de actividades extracurriculares, postulación de concursos y proyectos a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles, y que exista un contacto directo entre las Unidades Académicas y los docentes, para así puedan tener conciencia de aquellos estudiantes que presenten alguna necesidad dentro de sus aulas.

Por último, el ámbito físico, proponemos una accesibilidad universal, la cual hace alusión no solamente a aspectos estructurales como construcción de rampas, ensanchamiento de puertas en aulas, bibliotecas, oficinas administrativas, casino y baños, ascensores en condiciones óptimas y para todos,

sillas y mesas adaptadas, sino que también se tengan en consideración las necesidades de los estudiantes, por ejemplo, en cuanto a la ubicación de sus aulas, el trayecto que deben realizar para llegar a ellas (buses de traslados), etc.



- Limitación en la participación
- Marginación y exclusión del sistema
- Impacto negativo en el rendimiento y avance curricular

- Colaboración de una Educadora Diferencial para la enseñanza de estrategias específicas.

Promueven un entorno universitario más inclusivo, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Figura 4. Fenómeno axial: Falta de accesibilidad en la vida universitaria en

condiciones de equidad.

En el último término, el fenómeno axial que se desprende del estudio se denomina *Falta de Identidad de la agrupación Abriendo Puertas*. (Ver figura 5).

Dentro de las condiciones causales que dan vida a este fenómeno se puede visualizar la falta de compatibilización entre las actividades académicas (carga horaria y académica) y las actividades extra-curriculares que desarrollan los integrantes de la agrupación, como también los pocos espacios adecuados en cuanto a infraestructura y accesibilidad disponibles dentro de la universidad para gestionar sus reuniones las cuales por lo general, son utilizados para otros fines, por lo que no existe un lugar que sea sólo para desarrollar las actividades de este grupo. Otra causal es la falta de apoyo de las autoridades de la PUCV, en relación a los servicios que esta institución entrega, ya sean de tipo pedagógico, de accesibilidad, etc, los cuales no siempre son adecuados a este tipo de estudiantes, y además el poco conocimiento existente en la comunidad universitaria sobre la agrupación, lo que a su vez impide el ingreso de nuevos estudiantes con discapacidad, los cuales no tienen conocimiento de ésta, debido a su baja difusión.

Todas las causas mencionadas anteriormente influyen de forma directa en la agrupación, traduciéndose consecuencias tales como una baja asistencia a las reuniones y la falta de empoderamiento de la agrupación que carece de objetivos claros y acciones concretas tanto a mediano como a largo plazo, lo que genera, finalmente, una carencia de organización autónoma en la agrupación, es decir, existe una baja autogestión entre los integrantes de la misma.

Bajo esta mirada y sumado a lo anterior se pueden visualizar diversos elementos que obstaculizan o favorecen la existencia del fenómeno identificado. Dentro de los facilitadores podemos encontrar la preocupación y apoyo constante que la agrupación recibe por parte de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE), los cuales se encargan de estar al tanto de las necesidades de cada integrante de la agrupación, de participar en proyectos en beneficio de estos estudiantes y de actividades que permitan la inclusión y participación del grupo dentro de la comunidad universitaria. En relación a las barreras, se puede señalar la escasez

de recursos que la PUCV destina para el desarrollo de las distintas actividades de la agrupación, además del escaso reconocimiento de la Agrupación por parte de la casa de estudios, ya que no es reconocida como un programa propio emanado desde la Universidad. Por lo tanto, según las percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes, se hace necesario institucionalizar la Agrupación Abriendo Puertas como un programa propio de la Universidad, el cual asegure las condiciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad, garantizando acciones que favorezcan la plena participación de estos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

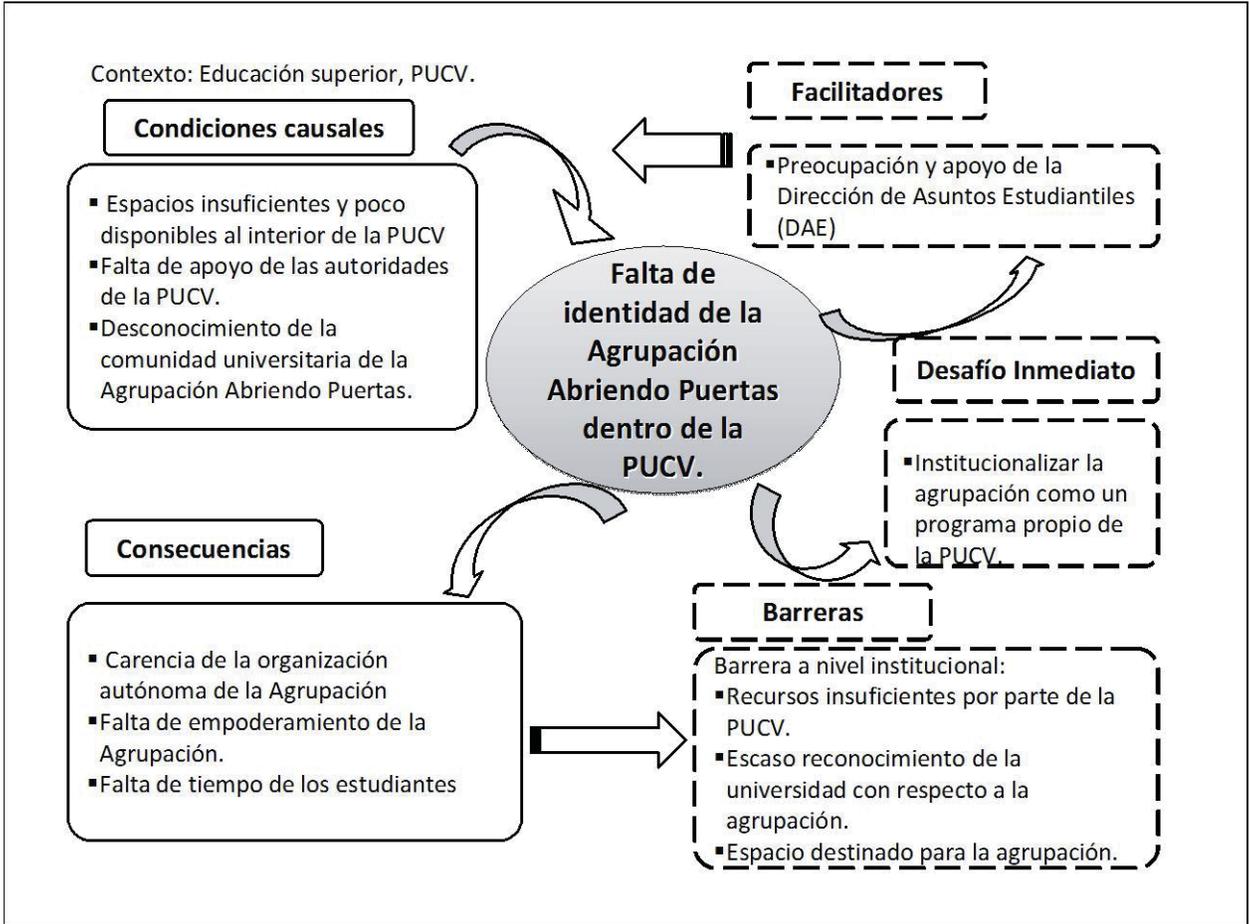


Figura 5. Tercer fenómeno axial: Falta de identidad de la Agrupación Abriendo Puertas

A partir de los análisis realizados y de los objetivos perseguidos, se elabora un fenómeno central con la finalidad de simplificar los hallazgos obtenidos en la investigación. Por consiguiente, y según las creencias, percepciones y expectativas de los estudiantes de la Agrupación Abriendo Puertas que pertenecen a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso atribuyen que una universidad con prácticas inclusivas, requiere de un programa que, además de ofrecer los servicios específicos no solo para ellos, sino también para sus docentes, articule y promueva acciones concretas que sitúen visiblemente la inclusión dentro de las políticas institucionales de dicha casa de estudio, por esta razón que una de las expectativas y necesidades sentidas de los jóvenes sería institucionalizar la agrupación como un programa de la PUCV, para consolidar la identidad de esta organización y generar una cultura cada vez más inclusiva, donde exista una mirada distinta de la discapacidad, siendo un aspecto que se valore y por ende, se valide como tal.

En este sentido, y apoyándonos en lo anteriormente mencionado, los estudiantes creen y perciben que la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso como una institución de Educación Superior necesitan desarrollar políticas y reglamentos internos para considerar dentro de sus normativas a los estudiantes con discapacidad, en lo relativo a adecuaciones metodológicas, servicio de apoyo académico, materiales educativos adaptados, accesibilidad entre otras cosas tal como lo narra un estudiante *“pienso que a la PUCV le falta establecer políticas al interior para considerar la discapacidad”(J,ent)*, también se logra comprender e interpretar que una universidad inclusiva en relación a la discapacidad debe fomentar la equidad en la vida universitaria o en otros contextos de educación superior, que son transversales al proceso de inclusión como lo es la accesibilidad universal, que permita disminuir las barreras de acceso a la información y participación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y además que se cuente

con infraestructura adecuada que facilite un mejor desplazamiento, promoviendo un ambiente óptimo a las necesidades y realidades de los estudiantes.

De tal manera, es posible dilucidar que bajo las creencias y percepciones de los estudiantes la sensibilización es importante en temáticas de prácticas inclusivas al interior de la PUCV, señalando lo siguiente *” ahora igual han estado haciendo cosas súper buenas en enseñar tanto a auxiliares como a otros por ejemplo lengua de señas, creo que es súper importante que los profesores también lo aprendan”*(T,ent), por tanto, es evidente que existe una capacitación de auxiliares en lengua de señas, pero los procesos inclusivos van más allá de una sensibilización, por lo que es necesario desafíos a nivel macro político, es decir, que suceda algo más formal y sustancial, como una educación y formación para todos los actores de la comunidad universitaria.

Contexto: Educación superior, PUCV.

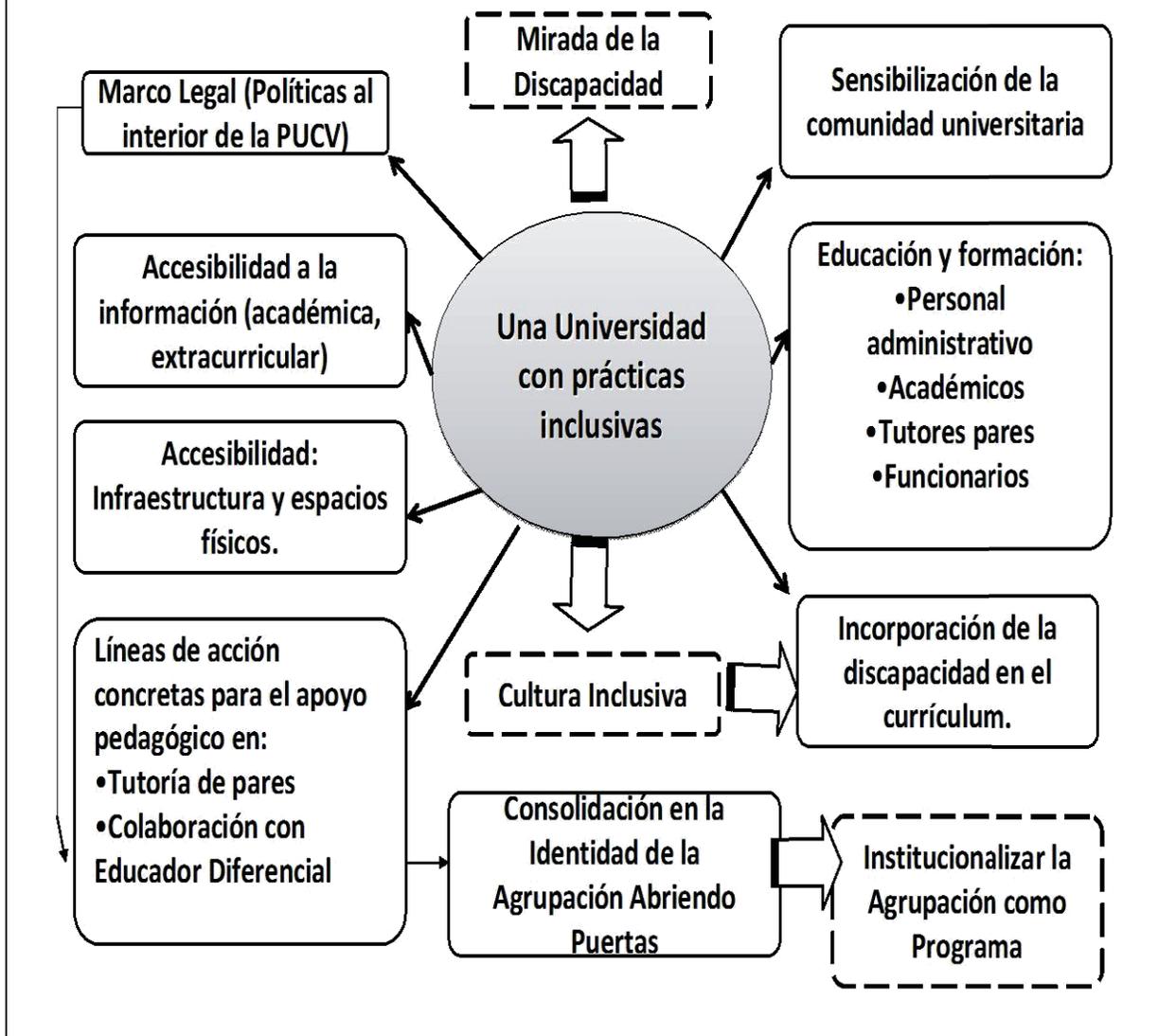


Figura 6. Fenómeno central.

## **CAPITULO VI**

### **CONCLUSIONES Y DISCUSIONES**

Luego del análisis presentado en torno a los resultados obtenidos, es posible concluir que se han alcanzado los objetivos propuestos, por cuanto se ha logrado identificar y analizar tanto las creencias, percepciones, expectativas, necesidades sentidas como barreras y algunos facilitadores del proceso de inclusión que viven los estudiantes pertenecientes a la Agrupación Abriendo Puertas al interior de la Educación Superior, lo que además permitió levantar algunos lineamientos de acción posibles de llevar a cabo a largo plazo en el desarrollo de prácticas inclusivas. Es así que a partir de los relatos surgen y se da significado a la problemática que hoy se experimenta al interior de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es por esto, que prácticamente todos los temas que se han abordado en relación a la inclusión, nos indican que se necesita de forma imperante hacer de la Universidad una Institución cada vez más inclusiva, partiendo por establecer e implementar políticas y reglamentos institucionales, que den cuenta del compromiso y actitudes positivas que se debe generar para promover dicho proceso, ya que no sólo se trata de tener iniciativas, sino de proponer líneas de acción concretas que mejoren la calidad de vida y dar respuestas a las necesidades sentidas de los estudiantes para que puedan aprender en condiciones de equidad.

Bajo esta lógica existen muchos desafíos a futuro, que son posibles de trabajar colaborativamente con toda la comunidad universitaria, partiendo por sensibilizar y educar a los distintos estamentos sobre necesidades de apoyo, inclusión, adecuaciones curriculares entre otras; ya que como señala Bernal (2014), promover estos procesos nos acerca a la comprensión de las necesidades y formas de pensamiento de los demás, pues sólo así las distintas visiones y

actitudes hacia las poblaciones históricamente excluidas podrán reenfocarse, siendo el primer paso para reconocer la magnitud y la corresponsabilidad social en este tema.

Asimismo se deben detectar las barreras de acceso presentes en la institución, las cuales según Booth (2000) reducen las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes en las actividades educativas, estas barreras generalmente son de infraestructura, pedagógicas, comunicacionales y actitudinales que dificultan el proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

Como señalan Ainscow y Miles (2009), quienes sostienen que los principales factores de éxito en este proceso son la identificación y eliminación de las barreras hacia el aprendizaje. Por ello, para la disminución y eliminación de éstas se requiere de la recopilación de información de diferentes fuentes para mejorar prácticas y políticas educativas.

Por otro lado, este proceso de investigación nos ha permitido reflexionar y comprender que la inclusión en la educación superior constituye un campo emergente que exige un cambio sociocultural radical y una mayor implicación de todos los agentes involucrados. En este estudio se asigna gran relevancia a los relatos de los estudiantes de la Agrupación Abriendo Puertas, puesto que nos permitió analizar los retos que posee una educación inclusiva. En este sentido, la necesidad de establecer normativas específicas al interior de la Universidad, y de disponer de un programa encargado de asegurar condiciones incluyentes y equitativas para todos los estudiantes, siendo una garantía que determinará lineamientos de acción para favorecer la plena participación de estos en el proceso de enseñanza – aprendizaje en contexto universitario.

Considerando las barreras arquitectónicas, actitudinales y ambientales evidenciadas en este estudio, cobra relevancia poder ser un aporte en lo relativo a algunas líneas de acción que se proponen en pro de la inclusión, las cuales se enfocan en actividades de tutorías de pares para estudiantes con discapacidad que son realizadas por alumnos de cursos superiores de la misma carrera, con el fin de acompañar y guiar su proceso académico, es importante mencionar que los pioneros en proponer e impartir este servicio lo ha hecho la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la UC (PIANE-UC) quienes mencionan que los alumnos que sean tutores deben recibir una capacitación que aborde temas de inclusión, discapacidad y adecuaciones curriculares (Lissi et al., 2009). Consideramos provechosa esta iniciativa, la cual será un aporte para los estudiantes con discapacidad, pero no sólo las capacitaciones deben estar dirigidas a los alumnos que deseen ser tutores, sino que también se sugiere que exista una educación y formación a los docentes, quienes tienen en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales. Además surge la necesidad de contar con especialistas del área de Educación Diferencial que posibilite el desarrollo de estrategias metodológicas para apoyar los logros académicos, evitando la deserción a nivel universitario.

En cuanto, a las debilidades o limitaciones que se evidenciaron durante el proceso, éstas se refieren al escaso sustento teórico y publicaciones existentes en Chile en relación a temáticas de inclusión en Educación Superior, esto es un indicador clave de que la inclusión de estudiantes con discapacidad es un tema que se encuentra excluido y por lo tanto, es relevante seguir investigando para avanzar hacia una cultura inclusiva y generar actitudes positivas de toda la comunidad universitaria. Al mismo tiempo se reconoce el desafío que conlleva la utilización de la teoría fundamentada en relación a la variable de tiempo que se

necesita para este tipo de análisis, aspecto que se debe considerar si se desea dar continuidad a este estudio.

El proceso realizado constituye un aporte para la formación profesional al considerar que la inclusión de personas en situación de discapacidad en la Educación Superior no es un tema ajeno o indiferente en las prácticas pedagógicas que los educadores llevan a cabo. También el trabajo realizado es un punto de partida para que todos los profesionales, tanto de educación como diferentes áreas que comprenden las ciencias sociales, pertenecientes a la PUCV, se interioricen respecto a la importancia de promover un cambio cultural.

Es necesario tener en consideración además que la educación inclusiva es un proceso continuo, sin un fin establecido. Debido a ello, el punto de partida es la profunda convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y es el cimiento de una sociedad más justa (García, 2013).

Finalmente, se apela a que la propia institución educacional mencionada anteriormente haga explícito su interés y voluntad de inclusión en su declaración de principios y en su plan estratégico institucional.

## CAPÍTULO VII

### BIBLIOGRAFÍA

#### 7. 1 Referencias Bibliográficas:

- Adams, M. & Brown, S. (2006). *Towards inclusive learning in higher education*. Developing curricula for disabled students. New York: Routledge.
- Ainsconw, M. y Both, T. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Chile: OREALC/UNESCO.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas?*. Barcelona: Paidós
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Reino Unido: Facultad de Educación de Manchester.
- American Association on Intellectual and Development Disabilities (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (11<sup>a</sup>. Ed) Madrid: Alianza.
- Bariffi, F. y Palacios, A. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos*. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. España: Sinca.
- Campoy, I. y Palacios, A. (2007). *Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora de las realidades española y argentina*. España: DYKINSON.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. España: Paidós Ibérica.

- Conferencias de Educación Superior. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (CRUCH), Valparaíso. 2010.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. England: Sage.
- Duk, C. y Hernández, A. (2003). *Las adaptaciones curriculares como estrategias de respuesta a la diversidad*. En Lucchini, G. (Ed.): Niños con necesidades educativas especiales. Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Escoriza, N. (1985). Motivación y aprendizaje. En Sánchez, J. (coord.). *Psicología de la educación*. España: Anaya.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.
- García, G. (2013). *Red nacional de educación superior inclusiva en Chile: contexto y misión en Discapacidad en Latinoamérica*. Voces y experiencias universitarias. Argentina: EDULP.
- García, L, García, M y Ruíz M.(2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Godoy. M., Meza. M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Educación, nuestra riqueza. Programa de educación especial. Chile: MINEDUC.
- González, F., Recabarren, E., Zepeda, M., Zondek, A. (2006). *Discapacidad en Chile. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. Fondo Nacional de Discapacidad. Santiago.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Parck, Ca: Sage.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrero, I. y Pérez, J. (2001). *La respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en la CAPV*. España: Ararteko.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Chile: SENADIS.
- López de Maturana, S. (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Chile: Universidad la Serena.
- Marchant, T. y Prats, M. (2010). *Niños con necesidades educativas especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Fundación educacional Arauco. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Martínez, M. Sanciñena, M. Sánchez, M. Sánchez, C. Yoldi, S. (2001). *Necesidades Educativas Especiales. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual*. Navarra: CREENA.
- Moreno, T. (2005). *Informe sobre la educación en América latina y el Caribe*. Venezuela: IESALC.
- Muñoz, J. y Velarde, J. (2000). *Compendio de epistemología*. Madrid: Trotta.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: CINCA.
- Pereña, M. (2006). *Asistencia y protección de las personas incapaces o con*

*discapacidad: las soluciones del derecho civil.* España: DYKINSON

- Peña, G., Cañoto, Y. y Santalla de Banderali, Z. (2006). Una Introducción a la Psicología. Caracas: Publicaciones UCAB
- Sainz, A. (1996). *Las necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de educación infantil.* Instituto para el desarrollo curricular y formación del profesorado. España: Gobierno Vasco.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones.* México: McGraw-Hill.
- Sanhueza, J. (2003) Marco Teórico y Contexto Nacional. En: G. Lucchini (Ed.): Niños con Necesidades Educativas Especiales. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Stainback, S. Satainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia las escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Santos, M. (2011) Equidad, diversidad e inclusión. Didáctica y organización escolar: Universidad de Málaga.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría.* Objetivos y métodos de investigación. Argentina: Lumiere.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa.* Técnicas y procedimientos para el desarrollo la teoría fundamentada. Colombia: Universitaria de Antioquía.
- Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes.* España: Ideaspropias.
- Vasek, D. (2005). *Las adecuaciones curriculares en el ámbito universitario.* Argentina: Paidós Ibérica.

- Zabalza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2010). Planificación de la docencia en la Universidad. Madrid: Narcea.

## 7. 2 Referencias Electrónicas:

- Acedo, C. (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas*. 36 (1). Extraído el 28 de Noviembre de 2013 desde: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicotherma*. 17 (4), 601- 606. Extraído el 12 de Febrero de 2014 desde: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3152>
- Amar, M. (2007). Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile: Hacia un nuevo rol del Estado (9). Extraído el 7 de Febrero de 2014 desde: [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios\\_pdf\\_estudios/nro09-07.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/estudios/estudios_pdf_estudios/nro09-07.pdf)
- Amate, A. y Vásquez, A. (2006). *Discapacidad*. Lo que todos debemos saber. Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*. 30 (1), 25-44. Extraído el 24 de Enero de 2014 desde: <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2006). Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de Educación superior. Extraído el 4 de febrero de 2014 desde: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/9062/8-1/manual-para-la-integracion-de-personas-con-discapacidad-en-las-instituciones-de-educacion-superior.aspx>
- Barbosa, L., Diniz, D. y Dos Santos, W. (2009). Discapacidad, derechos humanos y justicia. *Sur revista internacional de direitos humanos*. 6 (11), 65-77. Extraído el 17 de Enero de 2014 desde Scielo.

- Bernal, C. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8 (1), 81-92. Extraído el 28 de marzo de 2014 desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art5.pdf>
  
- Berry, R. (2006). Inclusion, power, and community: Teachers and students interpret the language of community in an inclusion classroom. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 489-529. Extraído el 12 de febrero de 2014 desde: <http://aer.sagepub.com/content/43/3/489>
  
- Bisquerra. R. (2011). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. Extraído el 14 de febrero del 2014: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/bisquerra.pdf>
  
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3). Extraído el 20 de Enero de 2014 desde: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
  
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Sinéctica*. 29 (22), 19-27. Extraído el 12 de Febrero de 2014 desde: [http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29\\_la\\_inclusion\\_en\\_educacion\\_una\\_cuestion\\_de\\_justicia\\_y\\_de\\_igualdad.pdf](http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/29_la_inclusion_en_educacion_una_cuestion_de_justicia_y_de_igualdad.pdf)
  
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. Extraído el 3 de Febrero de 2014 desde: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice\\_de\\_Inclusion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)
  
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101. Extraído el 2 de Enero de 2014 desde: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599926398#.U5YZaHJ5OXA>
  
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. X Congreso nacional de investigación educativa | área 10: interrelaciones educación-sociedad. Extraído el 25 de Enero de 2014 desde: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/1852-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf)
  
- Briceño, C. (2000). Calidad y equidad en la educación. Escolaridad calidad, y equidad: convivencia frustrada. Extraído el 12 de noviembre de 2013 desde: <http://campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm>
  
- Burke, K. y Sutherland, C. (2004). Actitudes de maestros en torno a la inclusión. *Educación*, 125 (2), 163 - 172. Extraído el 28 de enero de 2014 desde: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext)
  
- Centro para la Tecnología Especial Aplicada. (2008). Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje. Extraído el 21 de diciembre de 2013 desde: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJOS/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJOS/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)
  
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas*, 4(2) 213-232. Extraído el 3 de Febrero de 2014 desde: <http://www.dii.uchile.cl/-revista/>
  
- Crespo, M., Campo, M. y Verdugo, M. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Rev. Siglo Cero*. 34 (1), 20-26. Extraído el 26 de Diciembre de 2013 desde: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6142/articulos2.pdf>
  
- Dávila, P., Lauzurika, A., y Naya, L. (2009). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Una aproximación desde América Latina, en los

últimos quince años. Extraído el 05 de Enero de 2014 desde:

[https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2962517.pdf&ei=2B6WU\\_atO7K0sQTJ\\_4GYCQ&usg=AFQjCNGtIJwf7J09jQm21AkNxnICugRwA&sig2=nia5XJQkdzVIHz4UI2o2jA&bvm=bv.68693194,bs.1,d.cGU](https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2962517.pdf&ei=2B6WU_atO7K0sQTJ_4GYCQ&usg=AFQjCNGtIJwf7J09jQm21AkNxnICugRwA&sig2=nia5XJQkdzVIHz4UI2o2jA&bvm=bv.68693194,bs.1,d.cGU)

- Defez, A. (2005). ¿Qué es una creencia? Extraído el 3 de Abril de 2014 desde: <http://philpapers.org/rec/MARQEU-3>
  
- Díaz, M. (2008). La atención a las personas con N.E.E. *Revista innovación y experiencias educativas*. 13. Extraído el 5 de Febrero de 2014 desde: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_13/M\\_MAR\\_DIAZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_MAR_DIAZ_1.pdf)
  
- Díaz, N., Mella, S., Muñoz, S., Orrego, M., y Rivera, C. (2014) Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8 (1), pp. 63 – 80. Extraído el 29 de Marzo de 2014 desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8 -num1/art4.pdf>
  
- Diez, A. (2004). Las Necesidades Educativas Especiales. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social* 19, 157-171. Extraído el 29 de Enero de 2014 desde Scielo.
  
- Diez, E., et al. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. *Colección Investigación*, N°6. Salamanca: Publicaciones INICO. Extraído el 26 de Marzo de 2014 desde: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26032/Espacio\\_Europeo\\_Educación\\_Superior.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26032/Espacio_Europeo_Educación_Superior.pdf)

- Draucker, C B.; Martsolf, R. R. y Rusk, T.B (2007), Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*. 17. (8), pp: 1137-1148.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2). Extraído el 13 de Enero de 2014 desde: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Extraído el 23 de febrero 2014 desde: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Eches, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from High School to higher education. *American Secondary Education*. Extraído el 5 de marzo de 2014 desde: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41064551?uid=3737784&uid=2&uid=4&sid=21104156820837>
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*. 124, 141-174. Extraído el 12 de diciembre de 2013 desde: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_124\\_051222873458779.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf)
- Fondo Nacional de la Discapacidad. (2005). Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile. Extraído el 14 de Enero del 2014 desde: <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Resumen-de-resultados-Primer-Estudio-nacional-sobre-Discapacidad-Endisc-2005-Chile.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). Seminario internacional: inclusión social, discapacidad y políticas públicas. Santiago. Extraído el 5 de Diciembre de 2013 desde: [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/200/Libro%20seminario%20internaci](http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internaci)

onal%20discapacidad.pdf

- Formichella, M. y London, S. (2010). Equidad educativa: una propuesta para cuantificarla. Extraído el 29 de noviembre de 2013 desde: [http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2010/formichela\\_london.pdf](http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2010/formichela_london.pdf)
- Gobierno de Chile, Dirección de Presupuestos. (2008). Evaluación del Programa de Educación Diferencial de la Subsecretaría de Educación. Extraído el 3 de Enero de 2014 desde: <http://www.dipres.gob.cl/595/w3-multiproertyvalues-15145-15192.html>
- Gobierno de Chile, Servicio Nacional de la Discapacidad. (2010). Ley N° 20.422. *Estable normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Chile: SENADIS.
- González, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales en España. *CEE Participación Educativa*. 18. 60-78. Extraído el 14 de Febrero de 2014 desde: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-gonzalez-gil.pdf>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejas interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. Extraído el 27 de Diciembre de 2013 desde: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)

González, J (2005) Estructura y titulaciones de Educación Superior en Chile. Universidad de Chile. Consultado el 28 de mayo de 2014 en la página web de la Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/homologaciones/chile.pdf>

- Holstein, J. & Gubrium, J. (1998). Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquir*, 137- 157. California: Sage

- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77-94. Extraído el 28 de Diciembre de 2013 desde: <http://gsueds2007.pbworks.com/f/collaboration.pdf>
  
- Juan, S. y Roussos, A. (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa. Extraído el 3 de abril de 2014 desde: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/254\\_Roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/254_Roussos.pdf)
  
- Kavale, K. & Forness, S. (2000). History, rhetoric, and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279 -296. Extraído el 3 de Enero del 2014 desde: [http://sedse251.weebly.com/uploads/1/5/8/2/15821724/kavale\\_inclusion.pdf](http://sedse251.weebly.com/uploads/1/5/8/2/15821724/kavale_inclusion.pdf)
  
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40. Extraído el 29 Diciembre de 2013 desde: <http://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>
  
- Kugelman, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion. A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133 -141. Extraído el 13 de Enero de 2014 desde: [http://api.ning.com/files/Y9\\*GL6X0JskwrlzMnYumXA\\*Mxkvb\\*RH8OqDVnNXkS zg\\_/KugelmassAinscow2004.pdf](http://api.ning.com/files/Y9*GL6X0JskwrlzMnYumXA*Mxkvb*RH8OqDVnNXkS zg_/KugelmassAinscow2004.pdf)
  
- Lissi M.R., Zuzulich, M.S., Salinas, M., Hojas, A.M., Achiardi, C., Pedrals, N. (2009). Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista CALIDAD EN LA EDUCACION*. Vol. 30. pp: 306-323.
  
- López, V., Julio, C., Victoria, M., Morales, M. y Rojas, C. (2012). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. Extraído el 18 de Diciembre de 2014 desde: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363\\_180.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_180.pdf)
  
- Lotito, F. y Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: Un

desafío para la inclusión. *Revista AUS* 9, 10-13. Extraído el 12 de Abril de 2014 desde: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-72622011000100003&script=sci\\_arttext](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-72622011000100003&script=sci_arttext)

- Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S. & Brulle, A. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: two decades after implementation of section 504. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 13, 5-30.
- Manosalva, S y Tapia, C. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Vol. 11, núm. 22. pp. 13-34
- Marchesi, Á., Martín, E., Echeita, G. & Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374. Extraído el 7 de Febrero de 2014 desde: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250500270615#.U56IUpR5OXA>
- Ministerio de Educación de Chile. (1990). *Decreto Supremo de Educación N° 490*. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998). Decreto 1. Reglamenta capítulo II título IV de la Ley N°19.284 que establece normas para la integración social de las personas con discapacidad. Extraído el 10 de Enero del 2014 desde: [http://www.comunidadescolar.cl/marco\\_legal/Decretos/Decreto%201%20Reglamenta%20Plena%20Integracion.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%201%20Reglamenta%20Plena%20Integracion.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Extraído el 4 de Enero de 2014 desde: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf).

- Ministerio de educación De Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la Comisión de Expertos. Chile: MINEDUC.
- Ministerio De Educación De Chile. (2009). *Decreto N° 170*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Chile: MINEDUC.
- Muntaner. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Extraído el 29 de Diciembre de 2013 desde: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Muñoz, V. (2006). El derecho a la educación de personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Extraído el 28 de marzo de 2014 desde: [http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/index.php?option=com\\_zoo&task=category&category\\_id=9&Itemid=450](http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/index.php?option=com_zoo&task=category&category_id=9&Itemid=450)
- Navarro, J. (2011). Diversidad, calidad y equidad educativa. Extraído el 21 de marzo de 2014 desde: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad\\_calidad\\_equidad.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/Diversidad_calidad_equidad.pdf)
- Navas, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas*. Colección de investigación educativa. Colombia: Concejalía de educación del ayuntamiento de Cartagena.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21.Extraído el 25 de Febrero de 2014 desde: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención internacional sobre

los derechos del niño. Extraído el 4 de Febrero del 2014 desde:  
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>

- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. España: UNESCO.
  
- Organización de las Naciones Unidas. (2006) *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas
  
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Naciones Unidas.
  
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.
  
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Extraído el 4 de Febrero de 2014 desde:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
  
- Organización mundial de la salud. (2001). Informe sobre la salud en el mundo 2001- salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Extraído el 3 de Enero de 2014 desde: <http://www.who.int/whr/2001/es/>
  
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (1995). *Schools under scrutiny. Heads of publication service*. Francia: OCDE
  
- Ortiz, M. (2000). Hacia una educación inclusiva: la educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero* 31 (1), pp: 5-11.
  
- Pavri, S. & Luftig, R. (2000). The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom? Extraído el 24 de Enero del 2014 desde: <http://www.ldonline.org/article/5855/>

- Peralta, J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida del servicio. *Límite* 1, 195-214.
- Pérez, L., Fernández, A., y Katz, S. (2013). Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias. Extraído el 27 de Enero de 2014 desde: [http://www.editorial.unlp.edu.ar/22\\_libros\\_digitales/katz\\_Discapacidad.pdf](http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf)
- Plancarte, P. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. Extraído el 27 de Enero del 2014 desde: <http://www.rieoei.org/rie54a07.pdf>
- Ramírez, F. (2013). De las voluntades personales a las propuestas institucionales. Aportaciones a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Educación Superior, desde la experiencia de la Red RESI Región de Valparaíso. Extraído el 15 de Diciembre de 2014 desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201312041219110.4PanelExperienciaReSIValparalso.pdf>
- Restrepo-Ochoa, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6 (1), 122-133. Extraído el 10 de Enero de 2014 desde: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579>
- Riddell, S. (2012). Education and disability needs: Policies and practices in education training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report prepared for the European Commission. Extraído el 12 de Enero de 2014 desde: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports> .
- Riddell, S. Tinklin, T., & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education*. Perspectives on widening access and changing policy. Engla nd: Routledge.
- Salinas, M., Lissi, M., Medrano, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2013) La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista iberoamericana de educación*. 63. Extraído el 12 de Enero de 2014 desde: <http://www.rieoei.org/Rie63a05.pdf>

- Salmerón, H. (2009). La formación en competencias en atención a la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*. 1 (2). España: Universidad de Granada.
- SENADIS. (s.f.). *¿Quiénes somos?* Extraído el 20 de enero de 2014 desde <http://www.senadis.gob.cl/>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*. 01. Extraído el 12 de Enero de 2014 desde: [http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n01/bae\\_n01a02.pdf](http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n01/bae_n01a02.pdf)
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. Extraído el 23 de Enero de 2014 desde: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/inclusion.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/inclusion.pdf)
- Tapia, C., y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 11 (22). Extraído el 4 de Febrero de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1) 823-831. Extraído el 25 de Enero de 2014 desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130176>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Revista Estudios Pedagógicos* 36, (2) 249-265. Extraído el 28 de Enero de 2014 desde Scielo.
- Tenorio, S. y González, G. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revista Digital UMBRAL 2000*. 16. Extraído el 4 de Febrero de 2014 desde: <http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf>
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, E., Shalock, R., Shogren, K., Snell, M., Wehmeyer, M., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D., Craig, C., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M., Verdugo, M y Yeager, M. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Siglo Cero*. 41 (1), 7-22. Extraído el 15 de diciembre de 2013 desde: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14280/233-1%20Thompson.pdf>

- Universidad de Buenos Aires (2009). Informe final de la Red Interuniversitaria. Extraído el 4 de Febrero de 2014 desde: <http://ubadiscapacidad.wordpress.com/2009/06/17/informe-final-de-la-red-interuniversitaria/>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Ministerio de Educación de Chile (2008). Estudio de calidad de la integración escolar (resumen ejecutivo). Extraído el 4 de Febrero de 2014 desde: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf>
- Van Steenland, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: UNESCO/OREALC.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Extraído el 15 de Enero del 2014 desde: <http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/alt8-4-vargas.pdf>
- Verdugo, M. y Campo, M. (2005). Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. Extraído el 4 de Enero del 2014 desde: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis\\_servicios.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf)
- Victoria, J. (2007). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *Revista In Jure Anáhuac Mayab*.1, 143-158. Extraído el 28 de noviembre de 2013 desde: <http://www.anahuacmayab.mx/userfiles/file/EL%20MODELO%20SOCIAL%20DE%20LA%20DISCAPACIDAD%20HACIA%20UNA%20NUEVA%20PERSPECTIVA%20BASADA%20EN%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS.pdf>
- Zondek, A., Zepeda, M., González, F. y Recabarren, E. (2006). *Discapacidad en Chile*. Pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano. Chile: FONADIS

## VIII. ANEXOS



### GUIÓN DEL FOCUS GROUP

Contextualización: Presentación del grupo y objetivo de la tesis.

Preguntas directrices:

1. ¿Qué entienden Uds. por inclusión?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia en la Universidad en torno a la inclusión?
3. ¿Qué necesidades han tenido a lo largo de su proceso académico?
4. ¿Cómo los han apoyado en la Universidad?
5. ¿Qué importancia tiene para Uds. la Agrupación AP?
6. ¿Qué acciones Uds. proponen para fomentar las prácticas inclusivas?
7. ¿En qué situaciones Uds. se han visto excluidos en la U?
8. ¿Cómo es mi participación en la Universidad?
9. ¿Han recibido adecuaciones curriculares de parte de su Unidad Académica o profesores?
10. ¿Con qué expectativas entraron a la Universidad?
11. ¿Influyó tu discapacidad en la elección de tu carrera y la U?
12. ¿Cómo ha sido la relación de Uds. con la comunidad universitaria?



## Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de este documento consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su compromiso en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por los estudiantes tesistas: Natalia Sagredo, Bárbara Castillo, Héctor Carillanca, Esmeralda Espinoza y Makarena Muñoz de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso a cargo de su profesora guía Patricia Ibáñez Polanco.

El objetivo de esta investigación dice relación con analizar las percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes pertenecientes a la agrupación "Abriendo Puertas" de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en torno a la Inclusión en Educación Superior.

Si usted accede a colaborar en esta investigación, se le solicitará participar en un grupo focal (Entrevista activa) durante el mes de Marzo o Abril del año 2014, de acuerdo a lo convenido mutuamente. Esto tomará aproximadamente una hora y media. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas e intervenciones en el grupo focal serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en la investigación denominada Inclusión en Educación Superior: percepciones, creencias y expectativas de los estudiantes pertenecientes a la agrupación Abriendo Puertas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y doy fe que he sido informado (a) del objetivo de la misma.

Me han indicado también que tendré que participar en el grupo focal durante el mes de marzo o Abril lo cual tomará aproximadamente una hora y media.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar:

A \_\_\_\_\_ Al teléfono  
\_\_\_\_\_

Mail \_\_\_\_\_

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a

\_\_\_\_\_ al teléfono anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(En letras de imprenta)



## TRANSCRIPCIÓN DEL FOCUS GROUP

Identificación de participantes (según el orden de intervención en la conversación)

M: Moderadora

E1: N

E2: V

E3: T

E4: J

E5: J

E6: L

M: La discapacidad de ustedes para la elección de la universidad y de la carrera a la cual están estudiando. ¿Cómo fue ese proceso desde ingresar a la PUCV? desde elegir mi carrera, ¿tuvo alguna implicancia la discapacidad que cada uno de ustedes tiene para esa elección?

E1: En mi caso no, pero me acuerdo que el día de la matrícula después del papeleo lo primero que hice fue ir a mi edificio correspondiente para conocer el terreno, porque antes cuando iba en primer año mi mamá me trasportaba, me llevaba y traía, porque mi mamá suele ser sobreprotectora. Entonces ella quería saber cómo era el lugar donde me iba desenvolver y a movilizar todo el tiempo posible, por mí en lo personal, yo también prefería conocerlo, porque yo antes no usaba bastón. Entonces ese día el guardia me dijo que le pasara mi horario y él me mostraba la sala, conocí todas las instalaciones y el guardia se quedo con mi teléfono y se quedo con mi copia de horario para saber exactamente donde iba estar y desde ahí los guardias no se separaron de mí, generalmente yo me movía y ellos iban detrás de mí.

M: ¿Y ustedes chicos?

E2: Yo personalmente entre a la carrera por un ingreso especial, yo estaba en técnico antes y cuando salí del técnico entre a lo que es la ingeniería en transporte, a mi gusta la carrera o sea pase por un proceso de tratar de elegir bastantes tipos de carreras pero nunca me preocupe tanto como del tema de la sensibilidad o de la universidad sino que más en el tema de lo que yo quería estudiar y ahí sí que tuve hartas complicaciones, yo quería estudiar Kine´ antes y debido a mi problema físico no puedo, el tema muscular, trabajar con músculos, levantar personas, es complicado para mí. Entonces ahí uno

empieza a granearse un poco más el tema de que lo que debe elegir para estudiar y también empezai' y de la mano va el tema como menciona aquí (E1) que de la accesibilidad, o sea ver si hay ascensor si el lugar es cerca o sea por lo menos en el caso mío tener clases allá arriba en Curauma es tema; si son todas las clases allá no tengo problema porque me voy en la mañana y llego allá y estoy todo el día pero si tengo clases allá y después tengo que bajar acá prácticamente sería imposible. Entonces esas son las complicaciones, pero eso lo vas viendo prácticamente en el diario vivir o cuando ya te presentan el horario y te dicen ya esto son tus salas y regularmente todos saben que las salas cambian, nunca siempre son las mismas o sea yo en la escuela de ingeniería tengo clases en el quinto piso y en el quinto piso no llega ascensor o sea llega al cuarto y del cuarto tengo que subir escaleras, pero más que nada es que siempre llega como alguien ese es el tema y de ir tratando de buscar como las personas pueden ayudarte o va más que nada en el tema de la personalidad como dice aquí (E1) ella converso con los guardias y los guardias por eso están pendiente de ella, pero si uno habla o no dice que tiene una discapacidad de repente no se dan cuenta y uno tiene que rebuscársela o hacer o se complica más la existencia.

M: Ustedes alguna acotación E3

E3: Con respecto a la discapacidad igual en mi colegio no había ascensor así que yo dije ya no importa yo lo que quiera total voy a estudiar todos los días en la mañana y estoy acá po.

M: ¿E4 que estudias?

E3: Trabajo Social

M: Trabajo Social, bueno acá tienes ascensor no tienes mayor complicación con eso.

E4: No para nada

M: ¿quieres acotar algo?

E3: Eh, mi problema más que nada no era de infraestructura obviamente porque mi área es diversa pero, si me paso de cuando antes yo estudie muchas carreras pero siempre me salía además del problema económico me estresaba mucho porque las ventanas, la convivencia con mi compañeros de curso. Entonces llegue a un punto en el que mi familia me dijo que yo tenía que o empezar a trabajar o ver que hacía con mi vida. Entonces yo dije voy a estudiar un técnico porque al final el técnico es más corto y así no tengo la obligación de tener que andar esperando tanto años por tener un título sabiendo que costaba porque me estresaba mucho la carga horaria y todo eso, pero yo estaba pololeando con un oficial en ese momento y yo era tan insegura y tenía tan baja autoestima de que él llega y me dijo que él no podía andar con alguien que sacara un título técnico sino que tenía que estar con alguien que sacara un título universitario. Entonces esa fue la razón por la que obviamente me alcanzo el puntaje para una beca,

estudiar gratis y ya como estaba en una carrera pedagógica antes y me gustaba y mi abuelo había estudiado educación diferencial, dije voy a entrar a educación diferencial y a porque sabía que educación diferencial tenía muchos mucho campo, mucha diversidad adentro, entonces sabía que una no iba o si perdía el interés en algo jajaja e iba ver pero todo dentro de la misma carrera, y eem por eso elegí estudiar la carrera. Cuando entre a la carrera la profesora la mi tutora llevo y me dijo de que debido a mi forma de ser, eh, no era recomendable que yo estudiara pedagogía y tampoco que me dedicara a las prácticas. Entonces como que y como a mí gustaba la investigación que me dedicara más que nada al tema de investigación dentro de la educación, pero después cuando fue pasando el tiempo y fui estando en las prácticas y fui rindiendo bien en ese aspecto porque igual soy observadora y anoto todo que al final llevo un punto que no tengo problema pero nunca me prohibieron una práctica siempre pude ir a las prácticas y todo, pero sí tenía esa como advertencia de parte de mi tutora de que mi tendría que dedicarme al área de investigación más que a otra cosa.

M: E5, ¿quieres decir algo? disculpen ustedes pueden irse interrumpiendo entre ustedes pueden ir haciendo acotaciones, la idea que sea haga una conversación ¿ya?

E5: Para mí no fue para nada impedimento entrar a la universidad, nunca pensé en el punto de vista de infraestructura, aunque debía haberlo pensado, pero en su momento no.

M: ¿Disculpa tú tienes una patología cardiaca, cierto?

E5: Sí.

M: ¿Esto fue desarrollado antes de qué...?

E5: Sí, de nacimiento

M: Ah, ya.

E5: Lo que si tenía claro que a la Santa María no me podía ir y a ninguna parte que hubiese cerro, pero fuera de eso no para nada.

E2: Yo creo que regularmente uno se da cuenta cuando ya está en la situación o en la universidad o en el momento tú llegas: ¡ah!, tiene una escalera así que, pero a lo más uno puede como decir, prevenir o prepararse un poco psicológicamente, sabes que yo voy a ir para allá y a lo mejor me voy a encontrar con alguna dificultad pero dentro de eso a la larga uno está en el momento más o menos uno va resolviendo como puede, en el tema de accesibilidad.

M: Y en base a eso mismo que estás diciendo tú, ¿qué necesidades ustedes han tenido a largo de este proceso académico? necesidades hablando en sentido amplio de la palabra, ya sea de infraestructura, necesidades... ¿algún tipo de metodología especial que hayan requerido?

E2: No sé personalmente en infraestructura siempre falta para todos, no creo que sea un tema particular eh, yo creo que a lo mejor me asesoraría más en el tema de estudio, personalmente yo debido a todas mis actividades aparte que tengo dentro o dentro del mismo tema también de la discapacidad que estoy haciendo ejercicios o que estoy en otra actividad aparte. Entonces tengo que ordenar muy bien los horarios de estudio y ese fue un tema importante para mí, de hecho me jugo en contra y me ha jugado en contra estos cuatro años que llevo en la carrera en la universidad y es complicado porque yo ahora claro voy retrasado con varios ramos porque nunca o me echaba ramos y estaba por otro lado haciendo ejercicios porque tengo que mantener un estado físico constante no puedo dejarlo de lado o si me dedico a los estudios o dejo de lado mi cuerpo tengo que compatibilizar ambas cosas. Entonces eso es más complicado en el aspecto, entonces sería súper bueno, por lo menos yo tuve la suerte que conocí a una persona que dijo yo conozco a tal persona que te va ayudar a organizar tus horarios, tu vida de estudios y tú lo puedes hacer de tal manera, ah...ya, pero no fue un tema de que en la universidad me dijeran: sabes que tú estás complicado con los estudios o ¿cómo te va en los estudios? ¿Necesitas una persona que te ayude o te asesore? ahora entiendo que si uno lo busca lo va encontrar o sea yo sé que si me dirijo a la DAE, voy, llego y digo: ¿sabes qué? mira necesito una persona que me ayude a organizar los estudios y así la psicóloga me ayuda y me busca a una persona, pero cuando uno llega recién a la universidad no conoce esas cosas. En el mismo tema de becas, en el mismo tema de los créditos uno es súper pollo en ese aspecto podríamos decirlo...no conoce esas cosas. Entonces sería bueno que tuviera o al llegar una persona con discapacidad o de hecho cualquier persona tuviera un tutor, una persona que te guiara, ah...para que tú te puedas manejar mucho mejor dentro de la universidad en todos los aspectos.

M: ¿Ustedes en sus carreras no tienen un tutor de la promoción que los pueda...?

E2: Había un programa si no mal recuerdo pero no es eficiente, podríamos decir porque si existe no funciona ese es el tema.

M: Ustedes chicos ¿algo que quieran acotar respecto a estas necesidades que surgen?

E1: Con respecto lo que decía mi compañero (E2) Eh, yo tuve la suerte el año pasado de participar en un programa de tutorías que hacían unas estudiantes que estaban de graduarse de educación diferencial con mención en problemas del aprendizaje porque era parte del proyecto de continuidad de ese año y yo ese año aprendí a más que nada a focalizarme y aprender a estudiar de nuevo y a manejar bien los tiempos como decía (E2), porque en nuestro caso por ejemplo, yo tuve que dejar la rehabilitación, tuve que abandonarla por x motivos: una, porque tenía mucha carga horaria y la otra era por problemas casi psicológicos porque la metodología que ocupaba la profesora porque yo era el conejillo de India de los alumnos de kinesiología. Entonces la profesora le decía a los alumnos: a ella le falta esto, no puede hacer esto y te pone frente al espejo; te enfrenta a tú vanidad a la que tú no te imaginas porque como que tienes una imagen de ti

como una persona normal y cuándo te ponen un espejo de cuerpo entero, te das cuenta que caminas mal, que no caminas normal que tienes malas posiciones posturales y no sabes tú que más cosas, eso me termino por afectar. Entonces yo decide dejarlo, mmm...eso también repercutió en mis estudios y partir de ahí, eh, me integré a ese programa de tutorías que duro dos meses con resultados bastantes positivos, subí el rendimiento y gane dos ayudantías ese año, me convertí en ayudante de dos asignaturas, pero lo que me gustaría que fuese más fácil es el hecho de que por ejemplo uno no tuviese que pedir permiso para ir a rehabilitación, porque para ir a rehabilitación uno tiene que firmar un papel, tiene que pedirle baja asistencia a su jefa docencia y esa jefa docencia te pide documentos médicos que esté certificado y tiene que comprobarlo. Entonces cuando ya, te piden muchos trámites, ya a uno se le quita la gana de ir a una instancia como esa o por ejemplo en mi caso, hablar con los profesores y contarles: que sabe que profesor, no voy a poder ir más a su clase tan seguido como antes y pedirle permiso a ellos. Yo sé que no en todas las unidades académicas es igual, en algunas ni siquiera te preguntan o ni siquiera te piden rebaja de asistencia, pero en mi caso yo tuve que hablar con mi profesor y mi, mi, mi decano para que me diera permiso.

E2: De hecho eso es súper incomodo el estar eh, siempre o sea te tienes que acercar al profesor comentarle al profesor, sabe que tengo un problema físico consta en esto, algunas veces no puedo estar en clases, debido a que lo mejor tengo que estar, ir a terapia o debido a que a lo mejor tengo que hacer un trámite, porque la municipalidad me lo pide o cualquier tema que uno de repente tenga que hacer aparte, que involucre el tema de lo que es rehabilitación o cualquier trámite. De repente, si uno...de repente tiene que hacer muchas cosas o está ocupado en muchas actividades y acá de nuevo mencionarle al profe o ir hablar con otro profe o todos los semestres explicarle tu situación, que por qué...

En el caso particular, yo tengo la suerte de que la mayoría de mis profes, ya me conocen, me ubican, pero y...y, y es más algunos me hacen clases, me han hecho un ramo y después, más adelante, me han hecho otro ramo. Pero tenemos un profesor, que es súper estricto, que no...que cuando uno llega atrasado, no, no te abre la puerta. Y en el caso mío que, supongamos que, que tengo este...tengo clases en el quinto piso y voy atrasado, porque voy, porque como cualquier normal, uno puede ir atrasado y trato de apurarme, pero no puedo apurarme, llego, subo el ascensor y después me encuentro con la escalera que son fácil cinco minutos pa' arriba en la escalera, o sino diez, llego arriba, golpeo la puerta y el profesor, me mira y me dice que me vaya, o sea...no hallo...y ahí yo

¿qué hago en una hora y media más? pudiendo a lo mejor hacer cualquier otra cosa. Entonces, esa, esas cosas que de repente el profesor no las entienda, en el caso mío, las entienden, pero es súper incomodo que lleguí, golpi' la puerta y que de verdad, lleguí cinco minutos tarde o diez minutos tarde, y te digan que no podí entrar a la sala, ¿por

qué? Y porque no fue un tema de que de verdad o que de verdad, soy flojo y te demoraste, no, fue un tema de que no pude subir las escaleras y me demoré más no más, así de simple poh.

M: Gracias.

E2: Y dar explicaciones, y..

SE INCORPORA E6 AL FOCUS.

M: E6, estamos hablando acerca de si hemos tenido algún tipo necesidad o hemos recibido algún tipo de adecuación con respecto a la discapacidad y cómo esto ha sido apoyado desde el proceso.

E6: ¿Hablan con respecto a las clases?

M: Claro, si tú desde la discapacidad...

E6: ¿O...?

M: ¿Qué necesidades eh...han tenido eh...con respecto a la discapacidad que cada uno tiene? Si Han presentado algún tipo de necesidad y cómo está ha sido apoyada por la Unidad Académica o los profesores.

E6: Bueno, en mi caso, yo tengo pérdida de de audición, entonces he tenido problemas en cuanto a salas, estructura, porque en todas las facultades dónde me ha tocado a mí, eh, la estructura de sala es horrible, son muy grandes, se pierde mucho el sonido. Aparte de eso, los profesores, también he tenido problemas con profesores con el hecho de que mmm...el profesor se mueve mucho, la sala es grande, se mueve...por ser, tengo sala con pilares, los profesores caminan, van de allá para acá...yo leo, entonces cuando ellos se están moviendo, yo me pierdo, no tengo idea de lo que ellos están hablando.

Por ser, si yo les digo, algunos no me creen o sencillamente, no toman en cuenta. Si yo por ser eh...pido las diapositivas, porque me sería mucho más fácil, tenerlas yo y leerlas antes para poder prestar atención, yo mirar al profe y no estar leyendo la pantalla, porque yo no puedo estar leyendo y leyendo al profe, no puedo hacer las dos cosas, no las pasan. Eso es como lo peor de los profesores. Ninguno me ha pasado las diapositivas.

Por ser, he hablado con jefe de docencia y todo, y me dicen: te las voy a dar, me piden mi correo, nunca las han enviado. Esas han sido como las cosas más...aah, y los profesores que no...mmm, cómo que no les interesa que uno tenga una discapacidad, para ellos el curso es todo igual. Por ser, yo tenía una compañera que me ayudaba, eh...mi profesor, es de Economía, él es tartamudo, entonces yo no le entiendo nada, ni una. Tenía...yo me sentaba adelante, él ponía puras diapositivas, pero escribe mucho, así que imposible tomar apuntes, y una compañera me decía lo que él hablaba. Y así y todo la retaban, tuvo problemas con ese profesor por mí, porque le decía: profesor, ella no escucha, que me pregunte a mí, así decía él. Porque ella después me contaba lo que ellos discutían entre

ellos. Y yo le decía: ¿qué sentido tiene que yo le pregunte si él es tartamudo? Yo nunca le voy a entender lo que me habla, porque lo mío no es de volumen, me pueden gritar y yo no entiendo, es una cuestión de...es como si me estuvieran hablando en chino, una cosa así. Entiendo sólo leyendo los labios, es como mejor entiendo. Los profesores no acceden a nada. Es muy difícil acceder a material.

M: Y ya, poniéndonos como en la contraparte ¿Han recibido algún tipo de adecuación? Adecuación ya sea curricular ¿cierto?, de estrategia ¿y alguna adecuación de otro profesor?

E6: Em... ¿En qué sentido?

M: En términos de metodologías, por ejemplo.

E6: Metodología, eh, a lo mejor si las cosas que mostrarán, las entregarán o si entregaran textos que realmente sirvan para la materia, porque generalmente a ti te ponen una chorrera de libros y que ninguno trae la materia que dice...

M: ¿Y ustedes?

E2: En mi caso, tengo la suerte de que no tengo complicaciones con la carrera, porque yo hablo: Sí, E2, no hay problema. Eeh, o sea, si yo llego tarde como en el caso que menciona antes: Pasa, adentro, no tengo problema. De hecho, vienen como cinco atrás mío, y dicen: no, veníamos ayudándole y pasan todos juntos. Pero, no, no tengo complicaciones en ese aspecto, por lo menos en la carrera no, no son, no me ponen problemas como acá a E6. Eeh, que no le pasan las diapos, a mí sí me pasan las diapos.

M: E6, ¿qué estudias?

E6: ¿Yo? Geografía.

M: Geografía. E4 ¿Nos quieres contar algo acerca de eso?

E4: Yo creo que de quién he recibido más apoyos en la Universidad, ha sido de la señora Viviana Castrillón por el Abriendo Puertas. Ella siempre se preocupa o manda mensajes, para saber cómo uno se encuentra y como...siempre trata, hace reuniones extraprogramáticas, para poder saber cómo uno va, le gusta que le cuente los cahuines, claro, que la actualice y me dice: Pero, E4, siempre te pasan tonteras. Entonces, al final, ella es como el mayor apoyo en todo sentido, también mis compañeros de curso, porque eo estudio Educación Diferencial, entonces obviamente, mis compañeros son bien, como...saben del tema, son como...obviamente, no me llevo bien con todos, pero la mayoría...y ahora tengo amigos, a diferencia de antes, que no tenía amigos. Así que yo creo que eso es un paso muy importante.

M: Y a partir de lo que dice E4 ¿Cómo ha sido la relación de ustedes con la comunidad universitaria, con sus compañeros?

E2: Buena (casi en susurro)

E6: En mi caso, horrible.

M: ¿Por qué E6?

E6: Porque a mí como me cuesta trabajar, en Geografía, se trabaja mucho en grupo y pa' mí estar en una sala, muchos grupos divididos, yo, en un grupo, no entiendo nada, me pierdo. Entonces, cuando estoy en el grupo, no apporto en nada. Con mis compañeros, no existo, porque no puedo...

M: E3 ¿Y en tu caso?

E3: En mi caso, no...porque, la carrera, o sea, todos los profesores, la secretaria, son súper amorosos, y yo el primer año de carrera, tuve un tumor en el brazo, entonces yo tengo más discapacidad ahora, y ellos me enviaban las cosas al correo, di examen y prueba en el hospital. Y una profesora me dijo: No se preocupe, yo le voy a cerrar los ramos así, y era el ramo más importante, porque era el ramo de carrera. Y mis compañeros, bueno...Trabajo Social, son super como...amorosos, pero yo no tengo un mayor problema para poder integrarme a ellos.

M: Ajám. Gracias. E1, E5, E2 ¿Algo que quieran aportar?

E1: No sé, a mi me paso, si se puede decir, fue como...mágico. La diferencia del colegio a la Universidad, es súper abierta; al universitario, no le importa si a ti, tú tienes diparesia espástica o una cardiopatía o tienes Asperger; a la Universidad le importa tu valor como estudiante.

E5: Producto.

E1: A mí nunca, en la vida, me preguntaron ¿Qué te pasa? En el colegio, mis compañeros desde Básica, me preguntan ¿por qué caminas así? Y yo sacaba el discurso, a los seis años, decir: es que nació así. Después, lo fui puliendo un poco más, con más conocimiento: yo tengo una diparesia espástica, que hace que mis músculos se vuelvan rígidos, porque mi cerebro secreta una hormona, que hace que mis músculos se paralicen un poco. Y ahora que estoy en práctica, ahora el otro lado: tengo que explicarle a ellos, mis alumnos, cuál es mi situación. De hecho, yo escogí el curso que...al cual estoy haciendo clase y hay dos niños con necesidades educativas especiales. Hay una niña que se parece mucho a mí, usa anteojos y tiene la misma discapacidad, es como decir...tener una retrospectiva, de como yo era antes y cómo voy a llegar a ahora.

M: Oye, E1, con respecto a eso que me dices que tú elegiste el curso...Eso ¿Te dieron la oportunidad a ti de elegirlo o tú lo solicitaste el poder elegir?

E1: No, eh...Ahora, fue muy difícil encontrar colegio, eh...porque yo, mandaba los correos, me decían que sí, llegaba a los colegios, me veían con el bastón y me decían: no aceptamos practicantes, entonces no aceptamos practicantes de intermedia. Fui a veinte

colegios, mande otros treinta correos y tuve que pedirle ayuda a los profesores mentores para que me buscarán colegio, incluso mi jefa de docencia fue a solicitar colegio y ahí mismo me dijeron que no, el mismo director, porque esgrimió que: lo que el Ministerio solamente daba dos cupos por colegio, para practicantes y los dos cupos ya estaban tomados. Me cuesta creer que era por esto, por...por mi discapacidad, pero era como vivir todo de nuevo, porque a mí me costó...yo perdí un año buscando colegio, yo perdí eh...tomar práctica intermedia el año pasado, porque a mí...yo la bote, porque los colegios me decían que no. La volví a tomar ahora y con la ayuda de los profesores, encontré colegio y como mi disponibilidad horaria me hacía apta para todos los cursos, los profesores me fueron contando un poco la conversación que habían tenido con el director y el jefe de UTP y me contaron la historia del curso, el que elegí: que había un niño, dos niños con movilidad reducida y yo ya dije: ya, yo quiero ese curso, porque eh...mi hermana me decía: tú deberías haber estudiado diferencial, porque...porque tú historia de vida y no sé qué. Dije: pero yo sí, yo...a mí me gusta la educación y no tengo ningún problema en asumir que me gusta mucho la Educación Diferencial, pero siento que...más allá de que, mi vida sea un ejemplo de, para mucha gente, pienso que como dice, como le dije una vez a un profesor: quiero marcar la vida de mis alumnos, no por lo que tengo, sino que por lo que soy, por como él también marcó mi vida, pero de una forma positiva, que no se acuerden de mí, porque me costaba caminar o que me asocien con eso, es romper ese recuerdo de: no, es que se acuerden de mí, porque me costaba caminar, porque tenías problemas para caminar o porque no sé , porque era buena para conversar, porque ponía fotos en Facebook, no sé, por cualquier cosa, pero menos por mi discapacidad.

M: Gracias, E1.

E1: No hay de qué.

M: Eh, chicos. ¿Algo más que quieran aportar?

E5: Yo creo lo que plantea E1 es...es un tema a nivel social, o sea, lo que hemos planteado todos de que los profesores no tienen la sensibilidad de tratar alumnos con discapacidad, directores de escuela no reciben futuros profesores con discapacidad, por un miedo a...no sé, ha algo tendrán miedo, sí lo hace es porque hay un miedo detrás. Entonces yo creo que en conjunto, más que un tema de Universidad, es un tema social, a nivel país y de hecho, la Universidad es lo más cercano que hay a la sociedad más que el colegio; el colegio tiene un programa establecido por el Ministerio, por tanto puede dar más facilidades al estudio, puede ser más de piel con los alumnos. Sin embargo, la Universidad es el paso a salir...es salir a la calle a trabajar y aunque suene crudo, en el fondo lo que le importa a la Universidad es sacar un producto, es sacar un producto que tenga ciertas características, de habilidades, que le permitan digamos ser productivo al país, por último al empleador y que eso a la vez, sirva como retroalimentación a la Universidad como prestigio, porque está llenando al mundo de gran talento a mi empresa,

por lo tanto esta Universidad es prestigiosa y eso es lo que interesa a la Universidad. Entonces yo creo que por ahí va el tema, que es bien profundo de hablar, acá hay un tema de base, más que de ver cosas en cualquier parte.

M: Gracias, E5. ¿Alguno que quiera aportar algo más? ¿No? ¿Cómo se ha visto la participación de ustedes en la universidad? pensando no tan solo en la actividad académica sino en que en lo que cómo se vive la universidad.

E1: No se, yo cuando llegue a primer año yo no participaba en nada, de hecho aún no participo de ninguna fiesta mechona ni en ninguna de esas cosas, si la Quinta compton no la conozco. Pero a partir de que yo llegue a la agrupación, en segundo año de universidad, ahí empecé a involucrarme en la vida universitaria, conocí a mis compañeros pude interactuar con otras personas de otras carreras entonces ehm, creo que lo fundamental sería que ... sociales por ejemplo nosotros participamos del proceso de matrícula .... en el proceso de matrícula y participamos, digo participamos pero en realidad fue la E3 eeh je en la encuesta de los deseos, entregamos chapitas, los flyers, las mochilas y los bolsitos, esas instancias también sirven para que nos conozcan, pero desde ahí hay que instalar una conversación con los demás miembros de la comunidad y que no sean solo los alumnos también los profesores, que conozcan nuestra realidad porque por ejemplo en mi carrera hay un niño con asperger, de primer año, yo me pongo en sus zapatos y digo asperger, en primer año, cuando toda cuando toda la malla curricular de primer año es sólo teórica, súper abstracta, nadie sabe lo que es el asperger allá, con suerte me ven a mi y ven a la Bárbara, la Bárbara tiene también eem discapacidad motora entonces no conocen del asperger. lo fundamental sería que ellos se acercaran a nosotros, o por lo menos a la señorita Viviana y le contaran del caso de del niño con, que esta en primer año, yo me acerque a la vi a la a la a la Claudia y le conté y la Claudia hablo con ellos para hablar con los pa con los Papás porque el niño ya está siendo aislado porque esta catalogado de antisocial y pesado porque no, no sociabiliza. (risas)

M: en el caso tuyo E5 ¿cómo ha sido este proceso de inserción, participación en la Universidad ? ¿Has notado alguna algún cambio, alguna diferencia?

E 3: yo encuentro que ha sido súper normal mi inserción, como si no tuviera discapacidad, porque fui a todos los paseos de la carrera, todos los años he ido a los paseos, a fiestas, vengo con short y no me ya no me afecta que me miren tampoco pero yo encuentro que ha sido conforme normal.

M: gracias E5, E6 ¿estás bien?

E6:si, estoy resfriada

M: estamos hablando de cómo ha sido la participación de ustedes en la universidad, no tan solo de la parte académica sino de todo como se vive la universidad. ¿tu participas de las actividades que hacen? ¿cómo se ha desarrollado eso?

E6: eee en cuanto a lo extra de universidad no no no participo en muchas cosas, excepto en la agrupación pero en lo que es por ser en los terrenos y esas cosas que la universidad exige ee todo, todo lo que me exigen lo hago por fuera no participo en nada en realidad

M: ¿y ustedes chicos?

E5: me pasa más o menos parecido a a E5 no tengo mayor problema en socializar, de hecho participe del centro de alumnos, paseos, ha hago ayudantías, a industrial le hice ayudantía entonces no, obviamente que uno tiene sus límites uno tiene sus límites, o sea, si vamos a un paseo y de repente en el paseo se les ocurre no se po jugar a la pelota, yo no voy a jugar a la pelota, igual en ese sentido no tuve no tengo ningún tipo de problema solamente eso es como uno lo mire.

M: gracias chicos. ustedes tocaron el tema del abriendo puertas, ¿que ha sido para ustedes el abriendo puertas?

E2: bueno yo personalmente igual es importante porque a he conocido más personas con discapacidad dentro de la universidad en ese aspecto, ahora yo personalmente no he estado, no he venido a casi ninguna de las sesiones del abriendo puertas, pero en ese aspecto si he conocido a más gente con discapacidad.

M: o sea podría ser quizás una buena instancia de participación, a lo mejor la E5 también se puede entusiasmar ahí a participar.

E4: yo creo que mi única participación es en abriendo puertas en serio porque porque igual he evolucionado porque a mí en realidad no me gustan las fiestas ni las juntas familiares y las únicas fiestas que me gustan es fiestas patrias porque como rico, entonces yo siempre por ejemplo en los años cuando salía de clases era la primera en irme porque de verdad para mi es perder el tiempo sociabilizar después de clases porque hablan puras tonteras eem pero en cambio este año e me he sentid como más relajada quizás porque se que es el ultimo año quizás no se que va hacer después no vuelva a hablar en mucho tiempo mucha gente porque no carreteo con niños ni nada entonces yo creo que ahora me tomo el tiempo ya de bajar con gente junta hasta la parte de La micro eejee ese sería como mi proceso de la mi participación social dentro de sausalito y pero en de abriendo puertas claro, en abriendo puertas y ahí obviamente comparto con con los chicos en como en las salidas que que tenemos (risas) y tampoco necesito más, con eso estoy bien no es que me encierre con depresión, no, feliz en mi pieza haciendo las cosas que me gustan, eso es como lo justo y necesario que necesito de participación.

M: Gracias E4. ¿E1?

E1: pucha a ver pa mi la agrupación me me dio a entender que no estaba sola en esto, que habían mas niños con diferentes tipos de necesidades educativas especiales y me me dio a entender de que a veces hay que salirse un poco de del ensimismamiento, es decir salir de de mi yo para ayudar a otros em ahí aprendí a que que puedo hacer mucho

si me lo propongo, yo le contaba a la tamy antes de que empezara la reunión que ya tenemos cumplimos un año y y dos meses en facebook como ya agrupación pero tenemos alrededor de 7- 8 años ya como agrupación de que participa en el proyecto del senadis. El grupo nació eh como una instancia de interacción mas diaria porque en realidad nos juntábamos una vez al mes entonces nos veíamos una vez por mes y de ahí perdíamos comunicación y lo importante era seguir en contacto y organizarnos para que por ejemplo que la señora Viviana supiera como estábamos alguna novedad por ejemplo el año pasado tuvimos bastantes novedades por mi por mi cambio de de sede bueno hace dos años me cambié a Sausalito y esta era mi sede yo aquí vivía feliz en cambio cuando me cambie a Sausalito fue como la pesadilla porque mi edificio era horrible entonces coordinamos una reunión con las autoridades y yo las fotos de la biblioteca donde hay un ascensor que no puedo usar sin sin avisar porque las puertas están cerradas bueno ahora no pero antes cuando se habilitó porque una vez estaba cerrado y tenía que pedir las llaves para subir y para bajar

E4: ¿en portería?

E1: no ee al encargado de la biblioteca, de hecho yo hable con la directora de la biblioteca le dije deme una copia de la llave me dijeron que le podía pedir una copia de la llave y me di cuenta que la que la cerradura de la puerta había una como a esa altura (sobre la cabeza) y una abajo yo no puedo subir tanto y tampoco puedo agacharme tanto entonces (inteligible desde 38:34 a 38:36) tenía que pedirle a alguien que me abriera la puerta y eso hicimos reuniones y se quedo ahí el tema, y después cuando a finales de año vino el rector y lo invitamos cordialmente a vivir la experiencia de moverse como uno de nosotros, quedo ahí, pero este año lo voy a desafiar más todavía, le voy a pedir que se suba a una silla de ruedas y que que recorra Sausalito y que no se pueda mover de la silla de ruedas pa que entienda de una vez por todas que que es difícil moverse en una en una instancia como esta porque el se mueve en sus dos pies pero no todo el mundo puede por ejemplo la Belén usa carrito pero las ramplas son muy estrechas yo digo es como vivir en un constante riesgo porque su ca su burrita es más ancha que una rampla entonces yo digo aquí hay una carrera de arquitectura de más de 80 años y lamentablemente no saben hacer edificios decentes.

M: ... y esa una acción podría ser incluir en en la carrera de arquitectura algunos ramos que tengan que ver con los procesos de adecuación y eso. Chicos ahora eh preguntarles ahora ya nos vamos a ir a temas como más específicos que tienen que ver como con lo con la inclusión ¿que entienden ustedes por inclusión? como lo dice el concepto que es inclusión, estamos hablando sobre del concepto de inclusión, qué entienden ustedes por inclusión.

E6: muchos aspectos eh me imagino que no solamente tratar de una persona o un grupo apartarle y ayudarle a parte sino que ayudarla para que se pueda integrar a un grupo o a una actividad, eso.

E2: em como dice E6 más o menos ese es el tema, de la inclusión es es generar que hablamos de universidad inclusiva hablamos de de ese tema de de de que de que la inclusión sea social también po pero es difícil no no es llegar y decir ya hagamos una universidad inclusiva pongamos rampas, pongamos ascensores y listo sino también viene un cambio de mentalidad como dice E4 eh eh porque no es a la larga ya ponemos rampa, ponemos ascensores, la persona se puede movilizar dentro de la universidad sin ningún problema pero y las otras personas que te rodean, a la larga es es ese tema a la larga la inclusión no solamente para nosotros sino para para todas las personas por lo menos yo así lo veo yo no yo no creo, o creo que algunos lo ven desde solo un punto de vista desde la inclusión para las personas con discapacidad, pero también pensemos en todas las personas, la inclusión para todas las personas dentro de la universidad, o sea eh eh el tema de que es es chistoso el tema el que comentábamos aquí de la llave es es verdad que uno tiene que pedir una llave yo también en el Gimpert tengo que pedir una llave para que o sea perdón en el en el FIN para poder usar el ascensor, yo hice la gestión me pasaron la llave ningún problema yo uso la llave pero de repente me miran feo cuando subo con 3 ó 4 amigos, los guardias me dicen pero oye tu no podi subir con más personas, pero si el ascensor es para todos no solamente para mí o sea de repente veo personas que andan con con estas botas de de yeso o botas andando y me dicen y les digo oye ¿te paso necesitai subir por el ascensor? - si es que lo que pasa es que está cerrado- no no yo tengo llaves, yo te abro, entonces digo pocos saben que tienen que ir a pedir una llave, que a lo mejor tienen que hablarle a un guardia para que le abra el ascensor o sea el ascensor debería estar disponible para todos no solamente para las personas con discapacidad en ese aspecto no encuentro que la universidad sea inclusiva.

M: gracias.

E3: yo encuentro que el poner rampas, poner ascensor y todas esas cosas no es inclusión, eso ya es integración, porque inclusión, yo el año pasado hice un trabajo en psicología social y la profe nos dio una definición de que inclusión era que la persona se sintiera parte, en todo ámbito, no solamente en estructura, así que no y que los compañeros que tuviera amigos, ya la estructura igual es súper importante eeh que los profesores les den las facilidades, y tal vez aquí la Universidad si por lo menos acá en el Gimpert ha puesto rampas pero igual hay personas que tienen que entrar por la puerta de al lado, por 12 de febrero igual que en casa central, yo siempre veía una niña que andaba con burrita y la hacían entrar por el lado no podía, igual es fome tener que entrar por el lado si hay una puerta enorme para poder entrar por donde entra todo el mundo, entonces igual uno a si te hacen eso no te sientes parte de la Universidad te tratan como alguien extraño.

E4: ¿yo?, yo creo que hay que partir por la palabra universidad, yo creo que universidad ya de partida tiene un, será (ininteligible 44:12- 44:14) igual de importante diversidad y la

inclusión yo creo que va en eso, en la diversidad, en de que todos somos parte, en que todos...

(no se quien lo dice) ....Apoyos para todos

E4: Yo creo que si la estructura es parte de la inclusión, pero yo creo que depende del enfoque que tu le des, porque por ejemplo yo creo que la estructura es el apoyo que le entrega la sociedad, para que esa discapacidad que te, que te causa el entorno ya no exista, porque que para mi la discapacidad no es la persona, está en el entorno que no entrega los apoyos necesarios para que la persona se desenvuelva y tenga una calidad de vida de verdad como las demás personas, ahora en cuanto a discapacidad yo creo que si es por dificultades todos los tenemos, yo creo que todos tienen una discapacidad, todos tienen algo que en donde no reciben el apoyo, puede ser transitorio como una elección como puede llegar a ser algo permanente en el cual este siempre requiriendo constante comprensión de los demás de que deben considerar que necesitan ciertas ayudas para su (inteligible) pero yo creo que el tema va dejar de ser tema, sobre todo a nivel universitario cuando el currículum sea lo suficientemente flexible como para poder eh quitar esa exclusividad que tiene la universidad que es un lugar exclusivo es un lugar que no todos pueden salir, porque es una cosa en tanto también en parte económica es un negocio, hay que pensarlo de esa manera y la universidad en estos momentos no es un lugar solamente de inclusión es un lugar formación para la industria, un negocio, entonces y viéndolo en transitivo, claro es un lugar exclusivo en donde no todos tienen el derecho a salir no todos tienen derecho a tener en cuenta su vocación y claro ahí se pasan a llevar no solamente los derechos de las personas que tienen un diagnostico, también el derecho de un montón de personas que efectivamente no tienen el diagnostico pero que si están siendo pasadas a llevar también y es ahí cuando aparece la deserción ya a nivel escolar para que decir a nivel universitario, entonces yo creo que la inclusión es eso, es parte de la base de las políticas públicas, de mantener un currículum flexible, parte de la base de que sea una conciencia global, en donde no en la tele sea que los carabineros golpearon a un minusválido, porque el otro día salió eso, que habían golpeado a un minusválido, y ya con las palabra te están excluyendo, te están desvalorizando, minusválido dice eso, menos válido, entonces yo creo que, es parte de la educación, la inclusión parte de la educación, educar a la población en cuanto a estos temas de tener que valorar a las personas por lo que son y desde el nacimiento, y desde antes del nacimiento, las personas se valoran desde el momento que se hacen.

E5: Si, completando lo que dice E3 yo creo que inclusión se va a lograr cuando no sean los discapacitados lo que tenga que rebuscárselas para poder hacer cosas, sino que cuando simplemente las hagan, yo lo comparo un poco con el tema de la mujer, hace 150 años atrás la mujer era excluida de la sociedad, no era integrada y en un momento que se empezó a hablar de integración e inclusión de la mujer, y ahora en la actual sociedad está hecha para hombre y para mujer igual, vas cualquier barrio público, no se consigue

un baño público si es que no hay un baño para hombre y otro para mujer, pero ¿tu consigues un baño público con una tercera puerta por ejemplo para...? No cierto, para discapacitados, no sé, en el fondo eso es que el discapacitado simplemente no tenga nunca más que hablar nunca más de ello...

E4: o claro el baño, o que todos los baños tengan acceso para silla de ruedas, no que hicieran un baño aparte para discapacidades, sino que todos los baños tengan...

E5: todos

E4: claro...

E4: en el fondo es cuando ya sea tan normal que ni siquiera se hable el tema, ese es el tema, y ahí sea 100% inclusión, ojalá se empiece a buscar un concepto o (ininteligible 48:18) yo creo que la práctica sea inclusión.

M: gracias E5, E1 ¿quieres acotar algo más?

E1: no sé, yo próximamente me voy de intercambio, eh voy a ser la primera del grupo que se va a ir a las Europas a estudiar un semestre y yo me metí a la universidad a donde voy a ir, y tenían un programa de inclusión...

M: ¿Dónde vas?, disculpa ¿Dónde vas?

E1: a castillas de la Mancha

M: ya

E1: en provincia del mismo nombre, en una provincia que se llama ciudad real. La universidad esta cerquita a una ley de discapacidad, como de inclusión, entonces ahí voy a ver la experiencia como es ahí, partiendo de la base que el Julio mi papá me contaba que una persona con discapacidad no paga , em no paga metro, no paga micro y el primer asiento es, o me corresponde a mí, si una persona con movilidad reducida se sienta en ese asiento es parte, y el parte es mucha plata, no sé, ahí me puse a comparar, y darme cuenta como es la inclusión para ellos y como la inclusión para nosotros, desde el punto de vista local, pienso que la inclusión más que crear la diferencia con subsidios especiales, por ejemplo, sea instancia, como decía E3 de acceso universal para todos, es decir que yo cuando vaya a trabajar, no le convenga al empresario porque le dan un subsidio porque yo soy discapacitado, sino que me contraten a mi por mi capacidad como profesional, no porque yo le convenga para tener un subsidio.

M: gracias, E1

E4: igual sobre ese tema, el otro día me enteré de que por ley un empleador si contrata a una persona con discapacidad, no está obligado a pagarle el sueldo mínimo, es decir si contrata a una persona con discapacidad a diferencia de las demás que tienen el derecho a exigir su sueldo mínimo, la persona con discapacidad no puede, y lo otro que me enteré

también , es que cuando uno quiere adoptar, en los requisitos de adopción por ejemplo, las parejas siempre tienen disponibilidad a los niños pequeños, y las madres solteras, ahí sale así: lamentablemente pueden optar o por niños grandes o con discapacidad, ya ahí en esas dos cosas se ve la desvalorización de parte de la sociedad que no obviamente permite que haya inclusión. Entonces yo creo que en ese sentido, es importante ya, desde justamente la universidad, donde parte la raíz, desde donde parte la formación de profesores, hacer un cambio en ese sentido, de, de, de cambiar el pensamiento, la visión que puede tener un futuro profesor con frente a sus futuros alumnos.

M: Gracias E3, eh chicos, ya para ir cerrando, esto es lo último eh, ¿Qué expectativas tienen o que esperan ustedes del desarrollo de prácticas inclusivas de la PUCV?... ¿Qué esperan que se dé, que se pueda dar?

E5: ojalá que se puedan dar así, prácticas profesionales eh, inclusivas, o sea (inteligible 51:49- 51:53) pero si tengo una compañera Ximena que a ella le ha dificultado hacer su práctica por su tema de discapacidad, por un problema en la pierna que tiene (inteligible 52:00) y la universidad no le busca práctica, no se preocupa, te exige prácticas y te dice, mira estas son las opciones que puedas encontrar y mas allá (cortado) y creo que si te metes en todos los empleos que están publicados, piden por lo menos tener la experiencia, y eso es para la gente que esta titulada hace varios años, entonces yo creo que falta arto todavía, o sea que espero, espero todo.

E4: yo espero y la propuesta la escuche de mi profesora Sandra Vergara y que también yo la comparto mucho, es que también quizás exista la posibilidad de que en el futuro, eh las carreras pedagógicas, todas, tengan los primeros años en común, o el primer año en común, en donde dentro de ese primer año existan todo lo que tenga que ver con inclusión, todo lo que tenga que ver con la diversidad que pueda existir dentro de un aula, y después existan las especializaciones, por qué, porque yo puedo trabajar como educadora diferencial dentro de un colegio, cierto, apoyando a una profesora básica o media, pero esa persona no va a tener formación en temas de inclusión, en que leyes, en cual forma de progresar en diferentes aspectos de la persona, en la diversidad de sus alumnos, y que va a pasar el caso en que, uno típico que escucha en práctica de profesoras básicas que oye este niño es complicado, claro, porque no tiene la visión que alcanza una persona que estudia educación diferencial, entonces creo que es necesario eso, un primer año en común, por lo menos, en donde después exista la especialización tanto de manera diferencial como en disciplina.

M: ¿E2?

E2: yo apoyo a E4 en el tema de las prácticas, ya que es una preocupación que uno tiene, uno claro, no gracias, uno busca pero no encuentra, es que es súper complicado cuando uno manda un correo, te dicen ya, preséntate a la entrevista y llegas a la entrevista, eh, te pegan una mirada y te dicen eh, ya, vamos a ver como lo vamos a hacer y las prácticas

son dos veces al año, o sea a la larga, seguimos siendo discriminados, y da lata, da lata llegar a una entrevista y que después te diga, no si, ningún, después lo llamo y esa es una de las grandes preocupaciones que por lo menos yo tengo, que al momento de buscar prácticas em, me cueste mucho.

M: y quizás más aun después si piensas en buscar trabajo.

E2: yo antes de la universidad, también estuve trabajando, me salí del técnico y tuve suerte de encontrar práctica donde un conocido entonces también ese es el otro tema, si no fue porque alguien diga mira tengo un amigo y la cuestión y aquí y allá y por eso conseguí, ahora, como me desarrollé yo en la pega es otro tema, de hecho me contrataron un tiempo y después decidí retirarme del trabajo y estudiar esta carrera, pero fue un tema encontrar práctica, me demoré unos 6 meses, y es mucho tiempo y vamos tomando después en cuenta los temas de, yo tengo, por lo menos yo en mi carrera son 2 prácticas, súper poquitas y, pero tengo que tomar una práctica si no es a fin de año, no, tiene que ser a fin de año y para encontrar una práctica ya que empezar a moverme ahora para ver si me pueden aceptar en verano.

M: ¿y tú que estudias?

E2: ingeniería de transportes, entonces yo por mi quisiera aprovechar mi práctica en verano porque es el tiempo que puedo para después seguir los estudios como corresponden, entonces ese es el tema complicado.

M: gracias E2, E1, algo más que quieras...

E1: bueno, completando lo de las prácticas he tenido la experiencia hace poco, pienso que la universidad debería hacer algo inclusivo, una bolsa de prácticas inclusivas, donde nos garanticen realizar nuestras prácticas en cualquier disciplina, pero que además nos den la seguridad, que lo haga libremente ahí, igualmente en el caso mío, siempre pasa lo mismo, asocian la discapacidad física con la discapacidad intelectual, yo tengo que validarme dos veces ante mis pares, me explico, yo al profesor le tengo que demostrar dos veces que yo puedo y ahí está el perfeccionismo constante, pero yo no quiero seguir sin hacer esfuerzo, yo quiero que me valoren por mis capacidades, por lo que puedo lograr hacer con mis proyecciones, por mi propósito de vida, y que no me digan sácala por que tiene problemas para caminar y le cuesta más hacer las cosas, tengo problemas motores, no cerebrales, fui ayudante de dos cátedras y me voy a intercambio, entonces hay una contradicción entre lo que está pasando y como te ven los profesores...

M: ¿Cómo sientes que te ven los profesores?

E1: en mi carrera, va a sonar feo lo que voy a decir pero me subestiman bastante, yo soy para ellos una más del montón, incluso siendo ayudante, porque tenían un trato especial con los demás ayudantes, como que me dieron el puesto solo porque yo se los pedí, no me desafiaban a más, yo quería ser ayudante de investigación, quería hacer un proyecto,

un paper, que al final nunca me ayudaron tampoco, y al final del proceso, descubrí que me dieron el puesto porque yo se los pedí, como ya, para que se deje de molestar se lo dimos...

M: lo sacaron por cansancio...

E1: si, y eso también es feo, porque yo quería eh, ir más allá, mayores (... ) pero también me sirvió para dame cuenta que quienes de verdad valoraban mi trabajo como ayudante eran los propios alumnos. Yo en el tiempo que estuve de ayudante en algún semestre, en el tiempo de la toma hice clases como de autogestionadas, es decir, los alumnos venían a mis clases para no perder el semestre, y yo tenía la ayudantía 3 veces por semana clases, con eso me quedo, lo demás no me importa...

M: gracias E1, E6 ¿algo que tu esperes de la universidad?

E6: si, emm, sería bueno que los profesores, la mayoría y si se pudiera todos, tuvieran una formación especial para el trato especial a gente que lo requiere, por quemmm los profesores en la sala no tienen ni idea como tratarlos, o sea en mi caso, si al profesor se le enseñara a como hablar, como a proyectar la voz seria genial, pero todo eso lo sabe un profesional de educación y en mi caso son casi todos magister aquí y allá y tiene todos los magister y son geniales y saben mucho pero no tienen idea de cómo enseñar todo lo que saben y ni menos, a veces como lo que me serviría a mí como hablar bien, tengo profesores tan viejitos que no modulan, seria genial si todos ellos le pidieran que hicieran a lo mejor un curso o una formación de en cuanto a no sé, ¿docencia se dice?...

M: si

E6: eso, me encantaría en que si a futuro se pudiera exigir que los profesionales no solamente tengan magister sino que todos tengan que ver con la educación, que no sean todos un ingeniero comercial, con magister en tal cosa, a mi no me sirve en la sala porque me enseña todo lo que sabe y yo no entiendo nada, pero en cambio los profesores que tengo que fueron primero profesores, tienen su base de pedagogía en algo y luego son magister y otro y otro y otro, otro título más, ellos enseñan súper bien, tengo el caso de muchos profesores que primero son profesores y que luego son magister y doctorado y yo no tengo problemas con ellos, de hecho me ha ido muy bien en los ramos que en la mayoría que son profesores en su nivel básico con todos ellos me ha ido bastante bien y en cambio con los que me he fijado que son ingeniero comercial, con magister en economía, social...

M: claro, porque no son profesores, entonces no manejan las mismas metodologías que pudiesen manejar los profesores...

E6: eso sería genial si se hiciera un curso especial...

M: ya E6, gracias , ¿E5?

E3: eeeh, la verdad es que por lo menos yo he tenido ya prácticas , he tenido 2 prácticas y en la primera fue en una oficina y la segunda me toco en costa brava, en playa ancha...

M: ya

E3: en la población, igual que no está como apta para mí porque eran cerros, así como con quebradas que estaban los departamentos los están arreglando, no hay ningún tipo de escalera pero de alguna forma yo le dije a mi profesor, no te preocupes, yo veré como lo hago, como me adapto y todo, pero también como que hay que tener en cuenta como que en mi carrera, porque en mi carrera las prácticas son al azar, uno no la pide, no tienen en consideración si son discapacitados o si son de muy lejos, si te toca y si eres de la ligua y te toca acá en playa ancha y tienes que llegar a las 8 de la mañana a ellos les da lo mismo, deberían tener como mas consideración en eso.

M: ya E4, gracias, y ahora darles la última instancia de que si alguien quiere aportar algo, por si alguien quiere decir algo, algo que quedó pendiente, algo que quiera aportar, algo con lo cual quiera cerrar...

E6: ¿puedo empezar?, ¿la universidad tiene leyes especiales para los discapacitados?, algo, por ser...

M: más que leyes...

E6: por ser, yo quisiera exigir algo, me dijeron que si el profesor quería, quería, si no, no tengo nada que hacer...

M: si, es que no hay protocolos frente a determinadas cosas, hay algunas carreras que han instaurado algunas cosas como en el caso de nosotros como educación diferencial, ahora se está gestionando los procesos de adecuaciones, pero algo así que este normado, no lo hay.

E6: ah, ya

M: por eso esto también, porque la idea es poder dar a conocer y desde las necesidades sentidas que ustedes tienen hacer un levantamiento de información y dejar un aporte a la universidad frente a lo que está pasando, esto es lo que ellos piensan, esto es lo que ellos sienten, esto es lo que necesitan, ya, pasa un poco por ahí, pero esta recién, es un tema que recién se está pudiéndose incorporar...

E6: yo quisiera en el caso de, por ser, me dijeron que había salido una ley de inclusión...

M: esta la ley de la discapacidad, la veinte mil...

E6: ya, entonces yo me imaginaba por ser, a mí se me ocurrió ir a preguntar que podrían hacer, si es podian sacar a un profesor, ese que tiene problemas de habla...

M: ya...

E6: y si daban algún otro curso paralelo al curso y me dijeron que el curso que el impartía, pero no habían, entonces...

M: ¿has hablado con Viviana?

E6: ¿de esto?

M: si

E6: no, es que recién este semestre, o sea, yo había tenido un curso con el antes...

M: ya

E6: y tuve bastantes problemas con los ramos que el imparte, pero pensaba que ya no iba a existir más, y este año supe, porque me dieron 2 ramos con él y aaaah, me quiero morir, eh, yo pregunte que hasta cuando estaba, y me dijeron que era profe de planta... si, me dijeron que lo tengo hasta mi titulación.

M: yo te aconsejo que hables con Viviana, creo que mañana tiene reunión, le plantees la situación, a lo mejor no te van a cambiar el profesor, pero a lo mejor, lo mismo que tú me decías, quizás las diapositivas que te las pase antes, buscar alguna adecuación que te pueda hacer (12:36)

E4: quizás que te de textos aparte, o sea apoyo visual...

E6: si eso digo yo, texto aparte, porque los textos que da y las diapositivas son cientos de diapositivas, cosa que...

E4: pero no bibliografía, sino como un resumen...

E1: un punteo, si, de la clase, o un guiador quizás o una película...

M: no, si puede ser, si puede ser, chicos, darles las gracias por haber venido, por habernos ayudado en esta investigación, como les dije anteriormente ustedes van a tener acceso a ella, cuando quieran la pueden pedir y cuando y cuando tengan un (... 13:14) esperamos que salga todo bien, así que muchas gracias, si alguien quiere decir algo...

E1: yo quiero pasar aviso, para mañana tenemos reunión a las 3 en casa central en la 1-23 de 3 a 5, están todos cordialmente invitados, porque ahora les tenemos muchas sorpresas, eh, hay cambio de directiva así que vamos a pensar en n uestra nueva encargada del programa.



## GUIÓN DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

1. ¿Crees que la PUCV, tal como funciona hoy, está preparada para incorporar personas con alguna discapacidad? ¿En qué casos o para qué discapacidades estaría más preparada la PUCV? ¿Has recurrido al DAE a pedir algún tipo de ayuda con respecto a tu discapacidad? ¿Crees que la falta de información interfirió en no acudir antes?
2. ¿Cuáles han sido las experiencias más negativas que has escuchado en esta universidad respecto a la falta de inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad? ¿Conoces algún caso así? ¿Alguna anécdota?
3. ¿Qué práctica (o “cosa”, si hay más confianza) que podrías considerar inclusiva has visto en la U?
4. ¿Cómo crees que debiera abordar la universidad la incorporación de personas con alguna discapacidad? ¿Qué debiera hacerse en lo concreto? (Luego invitarlo a pensar a nivel de política universitaria).
5. ¿Qué tipos de obstáculos crees tú que encuentra una persona con discapacidad al entrar aquí a la universidad?
6. ¿Crees que puede haber algo relevante en relación a lo que hemos conversado que no haya sido mencionado?
7. ¿Qué te pareció compartir tu experiencia con tus demás compañeros de la agrupación Abriendo Puertas?
8. Ahora después de la realización del focus group ¿Qué piensas de la Agrupación Abriendo Puertas? ¿Qué te gustaría que realicen a futuro como agrupación? ¿Seguirías participando en ella? ¿Qué elementos influiría en tu decisión? ¿Qué es lo que pretende la Agrupación Abriendo Puertas hoy?
9. ¿Manejabas toda esta información que salió a partir de esa instancia?



## TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N°1

Identificación de participantes:

M: Moderadora

E1: J

M: ¿Qué crees tú que la PUCV como funciona hoy esta preparada para incorporar a personas con alguna discapacidad?

E1: Yo creo que todavía no

M: Ya

E1: Todavía le falta, tiene intención pero todavía le falta, en que sentido le falta. Primero le falta en la visión los funcionarios y profesores que ellos sean inclusivos que ellos tengan esas sutilezas de poder atender las diferentes realidades. Segundo yo mejoraría la infraestructura le falta bastante, motivos tiene la intención, yo creo que le falta esa cosa técnica, esa cosa de conocer más la realidad, por ejemplo hubo un caso en el gimnasio había una rampa para sillas de ruedas, donde un compañero que anda en sillas de ruedas siempre iba apurado por que el ángulo era muy alto y la silla de ruedas se iba hacia atrás y no podía subirla y nunca la pudo usar. Entonces claro esta la intención pero le falta esa sutileza técnica que te diga realmente ese es el ángulo que debe tener, estas son las condiciones me entiende.

M: Claro

E1: Pero principalmente en los funcionarios y profesores en el trato

M: ¿Para que discapacidades estaría preparada la PUCV, en alguna en específica?

E1: Yo creo que no para todas, pero la que más prepara encuentro yo la discapacidad física sobre todo a los jóvenes que le cuesta caminar o que, claro bien es cierto los edificios no tienen todas las condiciones pero lo que mejor tiene, por ejemplo la PUCV, esta cero por ciento capacitada para atender a jóvenes con algún problema mental, con alguna discapacidad asperger o déficit atencional.

M: ¿Tú haz recurrido al DAE a pedir ayudar respecto a tú discapacidad?

E1: Si, de hecho la razón por la cual yo me entere que existía la agrupación, te voy a contar como fue, yo necesitaba subir la ascensor y no estaba disponible, en ese momento tuve la necesidad de ir a mí unidad académica y explicarle mi situación que era enfermo

del corazón y no podía hacer actividad física porque me cansaba y ahí me enviaron al DAE y el DAE tuvo que hacer contacto y le tuvo que avisar a los guardias para que a mí dejaran utilizar la ascensor y fue en esa situación cuando yo conocí la agrupación y la asistente social se entero de mí y mi problema y me invito a participar.

M: O sea la falta de información no interfirió en ti para buscar ayuda, ya que tú la buscaste.

E1: Claro pero tuve que ir a convérsalo a los niveles más altos.

M: ¿Cuales han sido las experiencias más negativas que tú haz escuchado respecto a la falta de inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad en esta Universidad, conoces algún caso o alguna anécdota?

E1: Sí, nosotros tuvimos un alumno en la carrera tenía asperger, pero un tipo de asperger bien avanzado, el chico duro un semestre solamente, yo lo conocí porque le hice ayudantía y ningún profesor lo aguanto, de hecho habían profesores que se enojaban con el, y como que lo retaban y hubo todo como un tema ahí y se hablo harto de eso. Entonces en esa ocasión comenzó a salir que para la gente que tenía discapacidad mental por así decirlo, la que la PUCV no estaba preparada, se comento harto de hecho el centro de alumnos tuvo que intervenir.

Y también para la gente que anda en silla de ruedas siempre reclaman lo mismo, claro están las rampas pero no tienen el ancho adecuado para que pueda caber una silla de ruedas, o por ejemplo en el Gimper en el tercer piso hay una rampa para sillas de ruedas pero justo al medio esta puesto al medio un grifo para agua para los bomberos, entonces no pedí pasar por ahí, con esos detalles o sea.

M: De cierta forma hay algo de infraestructura, pero a la vez hay una barrera

E1: Claro, exacto

M: En el fondo es una barrera tangible

E1: Esta la intención pero las cosas no se hacen bien, se hacen para cumplir no porque haya estudiantes, nadie se preocupa oye sirve lo que pusimos, realmente esta adecuado

M: ¿Qué prácticas o cosas podrías considerar como inclusiva que has visto en la Universidad Católica de Valparaíso?

E1: De partida la mentalidad de los alumnos creo que es lo más inclusivo que tiene la universidad y las buenas intenciones de la católica a pesar que no se mentalizan como debería hacer, más allá de eso

M: ¿Cómo crees que debiera abordar la Universidad la incorporación de las personas con alguna discapacidad, como que debe hacer en concreto?

E1: yo creo que lo primero que tiene hacer, lo principal y lo obvio, algo que nunca se ha hecho que es sentarse a conversar con la persona que tiene discapacidad preguntarle oye que necesita, como tiene que ser este tema, ir a donde los especialistas, donde arquitecto que son especialista en temas de infraestructura para discapacitados, ir donde los profesionales del área preguntar oye como adecuamos el currículum, como adecuamos la infraestructura, como adecuamos la estrategias de enseñanza de los profesores, pero ellos sentarse no los especialistas, ya que lo poco que se ha hecho, lo han hecho entre ellos sin conocimiento alguno.

M: Claro, y en ese sentido me imagino que todos como concordamos con lo mismo, que debiera ser algo a nivel macro o sea hablando de PUCV a nivel político, empezando con institucionalizar el abriendo puertas por que es una agrupación que todavía no tiene una identificación y sello propio de la PUCV.

E1: Claro, de todas maneras

M: Qué crees tú, por que el abriendo puertas no se ha podido institucionalizar en la PUCV.

E1: Yo creo que es un tema de experiencia, falta de experiencia a los niveles superiores de la institución, falta como tratar a estas personas, se trata de recurrir a la ley pero hasta por ahí no más.

M: Lo que entiendo a que a nivel de políticas internas de la PUCV existe una falta de información y sensibilización en el tema de la inclusión.

E1: Yo te aseguro que la católica no tiene ningún catastro de los alumnos con discapacidad que hoy estudian ahí, el único catastro con alumnos con discapacidad es el que hicimos nosotros, no tienen idea de quienes están estudiando en sus aulas.

M: ¿Qué tipos de obstáculos crees tú que encuentran las personas con alguna discapacidad al entrar a esta universidad?

E1: Específicamente barreras físicas que no permiten el adecuado desplazamiento y segundo algo que creo que es súper importante es el hecho de que dejen de mirar al alumno como con esa mentalidad de exigencia, exigencia, por que hay alumnos por ejemplo que tienes problemas médicos que tienen que ir una vez a la semana a médico, que tiene que faltar a clases debido a su discapacidad, pero no hay ninguna facilidad para ellos, ninguna, siempre esta la excusa de la excelencia que persiguen todos los actores

de la u, pero la exigencia para mí no es un tema de que mientras más alumnos rajo, es mejor.

M: Entiendo que los profesores no se fijan en los impedimentos que algunos alumnos puedan tener y por ende no ayudan a mejorar las condiciones, para que puedan progresar en el contexto universitario

E1: Sí, y es un tema a nivel sistémico, el sistema esta hecho para eso, la universidad lo que le importa y necesita es sacar un buen producto de calidad, ese producto de calidad se traduce en que el personaje tiene que tener ciertas cualidades técnicas, pero las habilidades blandas o la otra parte como valórica, pero es triste por que se supone que es una universidad al amparo de una iglesia, que yo imagino que debiera tener cierta base valórica y no esta siendo así.

M: Es complicado lo que tú me dices, hay una intransigencia a nivel de la universidad en general

E1: Y esa intransigencia se ve en la practica de todos los actores de la u, no tienen un trato especial, no tienen curriculum flexible, que pueda visualizarse como un apoyo o oportunidad a tú condición.

M: Creo ver un descontento desde tú parte en relación al tema de la inclusión al interior de la PUCV, es decir, no te sientes tan incluido dentro de la PUCV

E1: Creo que en la PUCV, hay integración y no inclusión

M: Muy buen término ese, por que hay una diferencia muy grande cierto

E1: Claro que sí enorme

M: Por que la integración es el primer piso, el último piso es la inclusión y ese es que queremos llegar y es el más importante

M: ¿Qué crees que pueda haber algo relevante en relación a lo que hemos conversado y no se haya mencionado?

E1: Yo creo que hay un tema que se puede aportar también a nivel de políticas de universidad que se esta haciendo tengo entendido que se esta haciendo, pero todavía falta este mismo cambio de paradigma de la discapacidad, este mismo cambio proyección que se podría dar, se pueda dar en conjunto con otras universidades aprovechando que hay instancia de conexión con otras universidades por ejemplo esta el cruch (consejo de rectores de las universidades Chilenas, es el organismo que reúne las universidades estatales y privadas tradicionales chilenas esta el consejo de federaciones de la quinta

región, incluso a nivel nacional, yo creo que también se podría dar estos cambios a nivel institucional PUCV, pero falta simplemente las ganas

M: Tú dices generar redes de apoyo

E1: Completamente

M: Y en pro a lo que queremos lograr que es obviamente la inclusión de estas personas que ingresan a la PUCV con algún tipo de discapacidad y que tengan todas las condiciones y las necesidades adaptadas a sus características

E1: Por supuesto, esa es la idea

M: ¿Qué te pareció compartir tú experiencia con tus demás compañeros de la agrupación abriendo puertas, yo sé que a lo mejor ya la habías compartido, pero específicamente como en focus que hicimos nosotros?

E1: La verdad es que yo soy una persona bien introvertida para estos temas, el tema de mi salud yo, muy poca gente sabe que soy enfermo del corazón hasta que me lo preguntan, por que yo no cuento. Entonces compartir con la agrupación significa para mí abrirme contar experiencia, recibir otras experiencia cosa que nunca había hecho y sobre todo con personas que no son del grupo abriendo puertas, como son ustedes que están haciendo una tesis

M: ¿Ahora después de la realización del focus group ¿Qué piensas de la Agrupación Abriendo Puertas? ¿Qué te gustaría que realicen a futuro como agrupación? ¿Seguirías participando en ella? ¿Qué elementos influiría en tu decisión? ¿Qué es lo que pretende la Agrupación Abriendo Puertas hoy?

E1: Si quiero seguir participando en ella es grato compartir experiencias con los demás compañeros. Me gustaría a futuro que la agrupación formara su identidad apoyada por la U. La agrupación hoy pretende que nos conozcan y poder generar redes con otras universidades.

M: ¿Manejabas toda esta información que salió a partir de esa instancia?

E1: Si creo que si, y fue interesante abordar estas temáticas de forma más personalizada.



## TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N°2

Identificación de participantes:

M: Moderadora (Makarena)

N: Entrevistada

M: ¿Crees que la PUCV, tal como funciona hoy, tú crees que esté preparada para incorporar personas con alguna discapacidad?

N: No.

M: ¿No?

N: Sinceramente, no.

M: ¿Por qué?

N: Porque es cierto, hay accesibilidad para acceder o sea, para entrar a la Universidad, pero para...pero para la permanencia durante los cinco años de carrera, depende de la carrera, no. Por ejemplo, en el caso de las personas no videntes, no hay material en Braille.

M: No...

N: O para las personas sordas no hay tutorías especiales en el caso de que (ininteligible)...que los profesores no están entrenados, entre comillas, para hacer clases a ese tipo de personas. Ellos hacen la clase a personas normales entonces la...toda su metodología va en torno a eso y las salas y la infraestructura tampoco ayuda.

M: No poh, como que todos lo piensan a nivel general, a nivel genérico y...y no piensan en las necesidades quizás, de todos.

N: Igual hay una buena intención, pero estamos como...demasiado, antes de llegar a los pañales, como...somos muy, estamos muy empezando, muy en el comienzo, pero buenas intenciones, pero tiene que haber políticas más profundas que no dependen sólo de la Universidad, dependen más bien de una...conciencia de inclusión, de...políticas de gobierno, que en un colegio cualquiera, hayan docentes que estén entrenados para trabajar en aula con niños con necesidades educativas especiales y que no se segregue a los niños en colegios especiales.

M: Claro, eso...a ver, como a nivel personal, es complejo igual poh, por ejemplo, quieren hacer solamente, me estoy saliendo del tema, después yo lo corto, eh...una escuela para todos, lo cual, ya...igual bacán, pero ¿qué pasa con los niños que tienen parálisis cerebral?

N: Es que a eso voy, por ejemplo, yo estudie en un colegio normal, corriente, no estudie en escuela especial, mis papas nunca quisieron tampoco, no es que intelectualmente lo necesitará...

M: Ya...

N: ...Porque mi parálisis cerebral no afecto mi lado intelectual, pero sí, el físico, pero en los colegios debiesen haber políticas de inclusión, por ejemplo, enseñarle a tus compañeros, a que somos diferentes, que por ejemplo que no te pregunten: ¿por qué caminas así? o ¿por qué hablas así como marciano? (risas) Entonces, entonces si se hacen políticas de inclusión, dentro del aula, tiene que ser en todas las aulas.

M: ¿A nivel concreto tú dices que deberíamos hacer políticas, de tipo, de difusión de lo que es la discapacidad?

N: Primero, es como cambiar el lenguaje, lo primero, porque escuchar en las noticias que dicen: ¿una persona con discapacidad?, me carga esa palabra todavía, a mí me cuesta sacármela del vocabulario y estoy aprendiendo a sacármela, pero oírla me molesta. Eh, saber que las personas tienen esa, ese concepto...

M: Y la concepción que tienen...

N: Sí.

M: Porque nosotros manejamos otro concepto de discapacidad, distinto al que maneja el común de la gente.

N: Por eso, el (ininteligible) tiene una campaña: Usted, no lo diga; no se dice, personas con discapacidad. Entonces pero...esas políticas, incluso, son insuficientes, porque circulan en el mismo ámbito, es decir, pasan del SENADIS, a...por ejemplo a nosotros, y de nosotros a las escuelas especiales, pero no salen de ahí.

M: Claro, no se masifican más y no llegan al público común.

N: Por ejemplo, no existen campañas: Usted no lo diga, pero no son como las de Vivir Sano, por ejemplo, o usted no tome alcohol

M: Más masivo, mucho más masivo.

N: O para la vacunación ¿Me entendí? Como esas políticas gubernamentales de difusión que se hagan para todo el mundo y que no solamente se hagan patente o presente en campañas de... como la Teletón, por ejemplo, que esa es otra cosa que odio.

M: Ay, sí, yo con los años, estudiando también no...si eso es un compromiso, es un deber del Gobierno, no...es que Chile es solidario o, no...más encima, es cierta...no, la visión, ya...

N: Por ejemplo, ayer fui al SENADIS, tenía que devolver la garantía del crédito de confinamiento y estaban haciendo, creo que ayudas, iban a ir a los cerros a hacer un catastro de las personas con discapacidad que perdieron las casas.

M: Ya...

N: ...y había un grupo de gente afuera reunida niños y con personas con discapacidad, creo y no tenían sala dónde dejarla, sino que tenían que ir a una sala y el edificio quedaba en un tercer piso y no se puede subir.

M: No hay como, no hay como pillarlos...

N: Pero bueno, eso es harina de otro costal, pero volviendo al tema de la Universidad, yo pienso que si se hiciera más consciente el tema, porque aún estando dentro de la Universidad, el tema se hace consciente, como te digo yo, en círculos súper pequeños o en solamente las carreras dónde hay alumnos con discapacidad, que no es en todas. Por ejemplo, en Artes, no hay, porque los accesos no están, yo tengo un ramo allá y es como ir al Everest, la subida...

M: ¿De verdad?

N: Sí, Miraflores

M: Oh, yo lo miro cuando paso por la Avenida España y es como: no...pa mí encuentro que es complejo, lo imagino pa ti, ¿y vas en micro?

N: No, si a mí me transportan, pero la idea de ir a Miraflores y llegar a la casa, porque es una casa.

M: Ah, yo estaba pensando el que está en Recreo. Hay un este en Recreo...

N: La que era la ex casa de periodismo, la que está al lado de...

M: Sí, la que...

N: Ahí, ahí hay una sala que se llama: sala Teatro, que está en un subterráneo, como que tú teni' t que subir en una escale...como en un súper escalón, como de este porte (hace una aproximación con sus pies y manos)

M: Ya...

N: ...que está inclinado y después, tienes que subir un escaloncito que tiene, un poquito más alto que esto (hace una aproximación con sus pies y manos), entonces no hay pasamanos y yo tengo que pedir que me suban y que me bajen.

M: O sea, que yo tendría que hacer esto, (hace una aproximación con sus pies y manos) ¿una cosa así?

N: Sí, dos veces.

M: ¿Quién construyo esa cuestión?

N: No sé, pero la cuestión es que es un poco alto, incluso con el bastón, no puedo, así que como es inclinado...

M: Si poh. No te puedes equilibrar.

N: La cosa es que, no se puede en esas cosas. Si la...todas, las políticas como de Universidad completa, esa como es la idea de la mesa inclusiva, que sea para todos, sería lo ideal, pero tampoco el rector puede estar en todas las facultades.

M: Es que debiese o delegar, se me ocurre, eso a otras personas poh.

N: A facultades, por ejemplo, de Arquitectura, por ejemplo de Ingeniería, quizás las políticas que sean obligación también, porque si bien, esas casas no están adscritas a la ley de construcción actual, que se adapten por lo menos.

M: Entonces, siguiendo con eso... ¿Has recurrido al DAE a pedir algún tipo de ayuda con respecto a tu discapacidad?

N: Pero, eh...así cuando llegué, pedí, es que en ese tiempo tomaba medicamentos, tomaba dos tomo de hecho, que es demasiado caro, tenía que pagar casi sesenta mil pesos mensuales por ese medicamento y no tenía la plata. Entonces ahí, yo conocí a la Claudia y la Claudia me dijo: pero hay un programa de no sé qué del SENADIS y yo: ¡eh!  
Empecé a recibir ayudas técnicas y...

M: Claudia ¿quién era?

N: La Claudia, eh, Fernández poh: la asistente social de Castellano, que ahora es la encargada del grupo.

M: Ya.

N: Ella es la encargada del grupo, ya que como ahora hay cambio de mando.

M: Ya.

N: Ahora ella es la encargada junto con la señora Viviana del grupo.

M: Ah ¿pero ella es estudiante?

N: No, ella es asistente social.

M: De acá de tu carrera y ahora...ya, bacán.

N: Sí.

M: Ya.

N: Ella con la señora Viviana, porque la señora Viviana trabaja en el FDI.

M: Aah.

N: También tiene a cargo del grupo, pero la Claudia también está trabajando con el grupo.

M: Ya.

N: Entonces, sí, porque hubo cambio,  
porque... N y M: Don Julio...

N: Don Julio se jubilo.

M: Si poh, si dijo ahí, si me acuerdo. ¿Entonces ella se va a quedar? Después eso igual debo estipularlo en la tesis y ¿eso es anual?

N: No sé si el cambio es anual, pero si sé que ella estará por este año.

M: Ya y en la actualidad ¿alguna otra ayuda que este entregando el DAE?

N: Bueno, a parte de las ayudas técnicas como el computador y la grabadora que pedí cuando pase a tercero, me lo entregaron y el programa de continuidad de la subvención del transporte, eso es todos los años.

M: Y entonces, ¿la falta de información tú crees que interfirió en no haber acudido antes?

N: Sí, porque yo no sabía. Yo no sabía. Yo estaba acá en el Gimpert, en ese tiempo estaba eh...Cristóbal que estudiaba Contabilidad o algo así, no sé si estudiaba

Contabilidad o Ingeniería. Él siempre andaba con esas sillas de rueda electrónica, que se mueven solas, pero yo nunca me acerqué. Yo dije: ah, ya, hay más personas como yo, que chori...así como: ah, ya. Después me contaron que había reuniones y ahí fui poh.

M: Ah...

N: Ahí conocí a Juan Pablo, que él fue el pionero del grupo.

M: A uno le pasa, queda mirando, ¿le pregunto o no le pregunto?

N: No, a mí me dio cosa, preferí no preguntar, porque a mí me molestan que me pregunten entonces...

M: Si poh, uno se pone en el lugar...no, ¿si me preguntarán? Yo no contestaría nada.

N: Yo llegué por casualidad, porque mi hermana me dijo: subvencionan medicamentos. A su amiga le habían subvencionado medicamentos pa' la alergia, dije: ah, supuestamente, a lo mejor me van a subvencionar el mío...

M: Claro.

N: Y como salió lo del sistema para espástico, ahí me preguntaron si tenía una credencial y yo dije que sí, que la había sacado el 2002 y que tenía registro en el sistema de discapacidad y con eso no hay problema.

M: Entonces, volviendo al lado positivo, si es que hay alguno, bueno...

N: Sí, si hay.

M: ¿Qué práctica o "cosa", no sé, podrías considerar inclusiva que tú has visto en la U?

N: Las reuniones. El intento de...

M: ¿De la agrupación dices tú?

N: Sí, porque es la única instancia de la Universidad, fuera de lo académico, porque en lo académico no se nota, pero bueno...

M: Y ya volviendo nuevamente a lo negativo... ¿Cuáles han sido las experiencias más negativas que has escuchado en esta universidad respecto a la falta de inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad?

N: Me da pena saber que compañeros se van, porque les falta...no pueden seguir estudiando. En el caso nuestro, nosotros nunca conocimos a niños que se hayan ido, pero cuando yo me venía pa' acá entonces tenía clases acá y en Casa Central, veía a niños no videntes, no pudo seguir estudiando porque su ceguera...

M: ¿El que era mechón u otro?

N: No, era de segundo año...

M: Ah, ya.

N: Pero, en ese tiempo igual...tuvo que dejar la carrera. No tenían material en Braille o audiolibros...

M: ¿Qué tipos de obstáculos crees tú que encuentra una persona con discapacidad al entrar aquí a la universidad en general o en esta universidad?

N: Las barreras sobretodo. Las barreras contextuales como las arquitectónicas, primero y no es solamente en esta, es en todas. Por ejemplo, en la Santa María, yo que me críe ahí, la miro y no se puede entrar por ninguna parte

M: O sea, por arriba sería y hasta por ahí no más, por la parte de Placeres no más...

N: Por el edificio nuevo, pero igual...

M: Claro. ¿No se unen los edificios de alguna forma?

N: No.

M: Me imaginé que pudiesen haberse unidos...

N: ¿Cómo una pasarela?

M: Eh.

N: Eh, no.

M: Es que yo vivía por ahí, pasaba todos los días por ahí, yo vivía en Placeres...

N: Ya, no...pero, la cosa es que eh, por lo menos esa es la primera barrera. Después vienen los otros tipos de discapacidad, en el caso de las sensoriales, están dentro del aula y lo que cuenta, hace la clase el profesor de espaldas a los alumnos. En el caso de las viscerales, también es lo mismo, las salas quedan en un sexto piso y no podí subir a pie y tení que subir en ascensor y el ascensor se echa a perder, típico. Acá se pasaban echando a perder los ascensores, menos mal que las escaleras tenían pasamanos, entonces podía subir y...subir al quinto piso...

M: En relación a todo lo que ya hemos conversado, ¿hay algo que no haya sido mencionado y que quisieras agregar?

N: Que, que, que por ejemplo eh...en las jefas de docencia o en las decanas de carrera estén al tanto de nuestra situación, en...en las situaciones que tengamos que ir a terapia, que haya que faltar clases y no tener que hacer justificaciones especiales o pedir rebaja

de asistencia. Que sea una política que esté incluida poh, que uno no tenga que pedir rebaja de asistencia, hablar con los profes, pedirles permiso, porque a veces no todos son tan simpáticos

M: Tan accesibles...

N: Es cierto.

M: Ni con uno cuando falta por a, b, c motivo...

N: En mi caso, yo tuve suerte, porque mis profesores yo les hablaba y me daban permiso, pero igual tenía que hacer el papeleo de la rebaja de asistencia em, y tenía que llevar certificado del médico, en este caso el kinesiólogo, más el papel del motivo...

M: ¿Y eso qué implica la rebaja de asistencia? Que...

N: Al 50%. En vez de un 75%, te piden el 50.

M: El 50, ya.

N: Yo tenía que dar las pruebas antes que mis compañeros, otro día. La evaluación la teníamos el viernes, yo tenía que darla el miércoles, antes.

M: ¿Y era distinta la prueba que te hacían con la...

N: No, la misma.

M: ¿No te preguntaban después...

N: No, yo tenía...como no los veía, yo me tenía que ir los viernes, justo los viernes de la prueba tenía que ir a terapia...

M: Ya...

N: Y no alcanzaba...

M: Ah, ya...

N: Y aunque me lo hubiesen pedido, no lo hubiese hecho, no porque fuese mala onda, sino porque era una forma de traicionar a la profe. De hecho, la profesora ya no está, pero siempre me acuerdo porque siempre fue buena conmigo.

M: Ya, para ir cerrando ¿Qué te pareció la experiencia del otro día?

N: Ah, ¿la del focus group?

M: Sí.

N: Sí, salió bien, me gusto, porque pudimos conversar de todos los temas que nos importan y salió sobretodo lo de práctica.

M: Sí, a mi me gusto mucho...no me esperaba que saliera eso y me llamo mucho la atención. Cuando estuvimos revisando el focus y en el mismo momento, pa' ustedes es un tema preocupante, es lógico, es obvio que estén ad-ortas de salir y no tener claro eso, encuentro que es grave.

N: En mi caso, yo ya estoy...

M: Lista.

N: Sí, pero eh, después a mí también me queda una práctica, la final...

M: Ah, ya. Entonces estás en la penúltima...

N: Estoy en la penúl...en la intermedia.

M: Ya ¿Por un ramo?

N: Me queda esa no más y me quedan los dos trabajos, el trabajo de historia y el trabajo de seminario, pero aún así, va a ser complejo. La mayoría de mis compañeros están saliendo...

M: Claro.

N: No es lo mismo...entonces lo mismo para la (ininteligible) que está estudiando en primer año, tiene que ir a clases, que la acepten, entonces y después entrar al mercado laboral, si te van a dejar o no...

M: Es una batalla constante...

N: Sí, esto fue como un nuevo desafío. Pa' mí el primer desafío fue entrar a la escuela, a un colegio normal, después eh...entrar a la Universidad y después encontrar un colegio para la práctica intermedia, después que me den trabajo en un lugar dónde quiera estar también y que no, que no me digan que no porque tengo un bastón

M: O sea, dense la molestia de ver mi currículum, de preguntarme, de...no se dejen llevar por mi aspecto. Si al final, todo entra por los ojos, me carga eso...

N: Porque al final...por ejemplo, a mí me paso, que yo llamaba me decían que sí, me veían, yo iba a la escuela, a dejar la carta y todo, me decían que no, entonces es como...no quería pensar que es sólo por esto, pero todas las piezas encajaban, para que

era por discriminación. Entonces, igual es como triste y va a ser siempre así, a menos que haya un cambio desde...tiene que haber un cambio profundo.

M: A una persona que le den una oportunidad no más. Ya, le voy a dar una oportunidad, a ver que resulta

N: Total, igual me puedo equivocar, porque soy humano...

M: Si poh. Te vas a equivocar y todo, pero denme la oportunidad. Entonces, eh y después de todo lo que hablamos ¿Qué piensas de la Agrupación? ¿Qué te gustaría que hicieran a futuro?

N: Eh, la Agrupación ha sido el mejor proyecto en el que he participado, porque he visto...en el poco tiempo que llevamos. Desde que entré por primera vez a ahora, hemos crecido bastante. Eh, siento que cuando me vaya va a ser triste...

M: Pero ¿no vas a seguir participando después?

N: No, después sí, o sea, no voy a venir siempre, pero voy a venir a compartir experiencias

M: ¿Qué elementos influiría en eso? Que fueras o no ¿Tus tiempos?

N: Si poh. Pero, yo quiero estar ahí, de hecho tengo un proyecto para hacerme Couch, de esos Couch que hablan en las conferencias...

M: Ya...

N: Quiero hacer eso, quiero ser Couch.

M: A cómo ¿motivacionales? ¿eso?

N: Sí.

M: ¿Cómo TED?

N: Sí, como TED.

M: Sí, es bacán eso. Ayer estaba viendo uno bien cortito de esa chica eh, de La Serena que pego papelitos en todo su colegio, porque el día del libro el año pasado.

N: Ah, ya.

M: Ella hizo una conferencia el año pasado en TED, bien cortito y decía que porqué había que pedir permiso para ser revolucionarios, para hacer cosas así.

N: Ah, yo igual quiero, por eso cuando termine voy a...de hecho cuando vaya a Europa voy a ver si hay alguna cosa así para estudiar.

M: Ya.

N: De un tiempo a esta parte, he trabajado casi en todo lo que es difusión multimedia y en redes sociales. Pero, la cosa es que em, me gustaría participar en la difusión del grupo, como hacer jornadas como dice la Claudia, hacer jornadas por ejemplo, en el aniversario de la carrera, por ejemplo o en el ...de la Universidad o algo como lo que hicimos en el verano...

M: En el verano...

N: Sí.

M: Eh, entonces eh...hoy como Agrupación ¿Qué...Qué es lo que pretenden?

N: Lo primero, es poner el tema sobre la mesa en toda la Universidad, es como difundir la Agrupación, pero no desde el punto de vista de la lástima: Ah, estamos aquí y somos nosotros, no. ¿Estamos aquí y son unos héroes? No, somos héroes. Somos personas que nos hemos sacado la mugre para llegar dónde estamos igual que todo el mundo, sólo que a nosotros nos cuesta más por las barreras contextuales que nos rodean, son las que nos limitan, no nosotros...Hacer consiente el tema y hacer jornadas como ponte en mi lugar y que vivan un día...

M: Ah, lo que me dijiste de que ibas a retar al Rector para que fuera a Sausalito en silla de ruedas...

N: Si yo se lo dije a la cara.

M: ¿Y qué te dijo?

N: Dijo: no, es que...al final después me dijo: es que yo entiendo tu punto de vista, y yo igual te entiendo, porque tengo mal de Crown. ¿Usted tiene mal de Crown? No puede comer ají, pero...se lo quita si no come ají, pero yo no me puedo quitar los pies y ponerme unos nuevos o comer algo que no me haga tener esto, esto viene conmigo...

M: Si poh. A mí todo me sería más fácil si usted, no sé poh, hiciera algo en la Universidad, me diera la facilidad, quizás, esto no me molestaría tanto...

N: No sé, nosotros estuvimos a punto de tener una reunión con un prevencionista de riesgos, de hecho lo íbamos a llevar a Sausalito a vivir un día con nosotros, para ver cómo nosotros nos movíamos en el Campus, pero por razones de fuerza mayor, de una orden de arriba, no sabemos de si arriba Rector o arriba término medio, nos dijeron que no.

M: Ah.

N: Y de hecho, cuando en esa cosa de las matrículas, el caballero se nos acercó de nuevo y dijo que contáramos con él para lo que necesitáramos, porque él iba a estar ahí...

M: Ya.

N: La orden luego de arriba nos dijeron después. La sra. Viviana nos dijo que había hablado con el rector, y yo le conté y le dije: porque él no sabe cómo moverse en Casa Central, su despacho está en el tercero, cuarto piso, pero él puede subir con los pies, re bien poh. Pero, si yo subo con una silla de ruedas o con un carrito o con una burrita, no voy a poder.

M: Entonces... ¿Manejabas toda esta información que salió del focus o hubo algo que no sabías que te llamó la atención?las

N: O sea, eh...como hablamos siempre, eh, no, no me sorprendió, pero sí me hizo acordar que de verdad es difícil, sobre todo lo de la práctica. Me dije: yo pensé que era la única, pero no, somos todos. Es una dificultad que es general a todos, no solamente a mí.



## TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N°3

Identificación de participantes:

M: Moderadora (Natalia)

L: Entrevistada

M: ¿Crees que la PUCV tal como funciona hoy en día, está preparada para incorporar a personas con discapacidad?

L: eh, ¿ la universidad en sí o en la carrera?

M: no, la universidad

L: La universidad tiene harta ayuda, por lo menos tiene proyectos, tiene la agrupación, creo que si, por lo menos se ha preocupado de ...

M: ¿en qué caso o para que discapacidad estaría más preparado?

L: ayuda a todos los chicos, yo no he visto que hagan diferencias, ayudan a todos los tipo que llegan, ellos se preocupan de eso, ellos mismos los llaman, y nos dicen que nos pueden dan ayuda, que podemos pertenecer a la agrupación, que si necesitamos ayudas técnicas ellos pueden tirar proyectos, todo eso.

M: ¿has recurrido al DAE para pedir algún tipo de ayuda con respecto a tu discapacidad?

L: si, de hecho el proyecto que me dieron el audífono se supone que salió de ahí, no sé cómo es la organización de ahí pero la asistente me lo entregó.

M: ¿Cuáles han sido las experiencias más negativas que has tenido en la universidad respecto a la inclusión de los estudiantes con algún tipo de discapacidad?

L: otra vez, ¿cómo, cómo?

M: ¿Cuáles han sido las experiencias más negativas que has tenido en la universidad, tuya o de otra persona con discapacidad?

L: ¿pero a eso te refieres a inclusión o a profesores, o de la carrera?

M: si, a nivel completo, que tu hayas vivido como experiencia o de otros compañeros por ejemplo

L: hasta el momento entré y siempre me ofrecieron ayuda, ni una negativa ni nada, de parte del instituto y de los profesores esas cosas sí, pero por parte de la universidad ha sido de apoyo.

M: ¿Qué cosas consideras inclusivas en esta universidad?

L: ¿qué cosas? Mmmm,

M: por ejemplo el acceso...

L: no el acceso no, de hecho yo hice un estudio del acceso, lo que es barrera y todo eso la u no tiene nada.

.M: tú crees que habría que mejorar eso...

L: Si mucho, en todo aspecto, los accesos son súper limitados acá, yo algo que sea inclusivo, excepto la ayuda del parte del DAE, adecuación y en otras cosas para nada.

M: ¿cómo crees que debería tomar la universidad la incorporación de personas con discapacidad? Como... ¿qué debería hacer en concreto?

L: es que se supone que la universidad está en un proyecto de mejoramiento para la inclusión, en eso están, ahora, pero de ahí a que se haga realmente al tiro, no, pero en eso están, pero se va a hacer y están.... Pero yo no sé si tú fuiste a... (muestra una bolsa con el seminario de inclusión diferentes somos todos)

M: si, si fui

L: es un proyecto que tiene hace rato, como del año pasado que son 4 universidades que están en ese proyecto para mejorar la inclusión de los estudiantes universitarios. Yo creo que con eso ya están bien, porque van a incluir todas las cosas que se necesiten, tanto las ayudas técnicas como la misma agrupación, facilitar los estudios y todo lo que sea barreras y todo eso.

M: ¿crees que haya algo relevante en torno a la conversación que no se haya dicho?

L: mmm, la del instituto...

M: ¿sí?

L: si poh, como les contaba la otra vez que la universidad está haciendo cosas, se están uniendo, está en este proyecto de inclusión para el mejoramiento de la inclusión de los estudiantes pero los institutos, por lo menos las carreras no hacen nada al respecto, o sea te dicen te podemos ayudar, los de arriba, pero los profesores en sí no, hay que como mucho catetearlos para que presten ayuda deferente al curso porque nos tratan iguales a

todos, yo por ser que tengo pérdida de audición, yo siempre pedía la diapositiva y nunca me la mandaron y me decían que no me podían dar la diapositiva porque es como algo que todos los profesores tienen en común que no pueden darlo y yo tenía que ir donde el director o el jefe de docencia y catetear para que le digan al profesor que me las pase y en ese sentido yo creo que la universidad está haciendo algo para la inclusión pero las carreras no, no se si no se cumplen o hay que molestar mucho para que lo cumplan.

M: ¿y qué te pareció compartir tu experiencia con los demás compañeros del abriendo puertas?

L: ya lo había compartido antes o sea antes que ustedes, pero igual había algunos que contaron mas experiencias y lo encontré bastante así como animador porque veo que no soy la única que he tenido problemas, sino que todos mis demás compañeros contaban que han tenido bastantes problemas y ellos también contaban que dijeron algunas cosas que también podrían mejorar, no sé, como que eso ayuda a que no soy la única y que todos los discapacitados todos tiene problemas como yo.

M: ¿qué piensas tú de la agrupación abriendo puertas?

L: para mí me han ayudado bastante, como yo te dije a mi me han animado mucho en el sentido que cuando yo llegue yo no había tenido en otro lugar apoyo en cuanto a mi discapacidad yo siempre pase como una persona más normal, nunca dije que era una persona discapacitada, en cambio acá cuando se supo me llevaron a ese grupo y no sé si a pensar como discapacitado o por lo menos ya a crearme parte de una cierta cantidad de personas que no son igual que todas... discapacitados, yo antes no me veía tan así, con la agrupación empecé a darme cuenta que si necesitaba ayuda, especialmente en la universidad y todo eso.

M: ¿y qué te gustaría que se hiciera a futuro en la agrupación?

L: mmmm, es que han hecho casi todo.... Mmm podría ser... mira algo totalmente nuevo que se podrían hacer juntas fuera de lo que es la universidad algo que sea más para compartir aparte de esto...

M: ¿eso quiere decir que seguirías participando en ella?

L: si, seria entretenido juntarme con los chicos y poder compartir fuera de la universidad para conocer...

M: ¿y qué influiría en tu decisión?

L: podría poner una propuesta jajaja no sé ...

M: ¿oye y tu sabes en qué es lo que está la agrupación ahora como proyecto, qué planes o proyectos tiene?

L: ah, me dijeron que aparte de ese proyecto de inclusión que participáramos todos los de la agrupación, van a tirar el proyecto para ayudas técnicas, que nos van a dar un formulario para que solicitar ayuda que necesitemos, yo necesito otro audífono y algún otro proyecto no sé, aah los de la agrupación crearon un face (facebook) y están tratando de ser como mas comunicación y tienen una página también algo así pero face tienen para comunicarse y todo eso.

M: ¿oye y manejabas toda la información que salió a partir de la conversación que salió a partir de focus del otro día?

L: no, las cosas que se hablaron habían varias cosas que no sabía.



## TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N°4

Identificación de participantes:

M: Moderadora (Héctor)

V: Entrevistado

H: La primera pregunta dice que si ¿crees tú que la PUCV actualmente está preparada para incorporar personas con algún tipo de discapacidad? Tal como está funcionando en este momento

V: ¿Cómo acoger a personas con discapacidad?

H: Claro, o sea dentro de sus instalaciones, ya sean estudiantes, o profesores o algún tipo de o cualquier otra persona.

V: Eh, estructuralmente no poh, no creo que esté preparada en ese aspecto. Hay implementaciones como los ascensores, algunas ramplas de accesibilidad, por lo menos en los, en las, en lo, en las puertas de la universidad, pero dentro de ella en algunas ocasiones no hay accesibilidad, físicamente. Ahora en el tema ya más cómo podríamos decir, más de aceptación o de inclusión propiamente tal, en algunas personas sí, pero otras personas no, hay algunos profes que tienen muy buena voluntad contigo, están muy dispuestos a ayudarte en todo lo que, en todo lo que ellos puedan dentro de esta, esta, esta inclusión, pero hay otros que no, que son súper tajantes o estrictos, pero no es solamente con uno sino que es con todo el alumnado.

H: ya, o sea básicamente no sería, no estaría preparada como universidad, sino que hay ciertas personas que toman algunas medidas como para responder a las necesidades de las personas.

V: claro, hay ciertas personas que toman algunas medidas como tú dices para tomar, para las necesidades de las personas con discapacidad cachai. Particularmente en mi caso no he tenido grandes dificultades, he tenido no sé si suerte pero uno como analizábamos en la otra sesión que hablábamos, uno cuando va a elegir una carrera más o menos sabe donde hay que ir entonces decide y ve, yo vine aquí a la católica, vi el acceso cuando entre a la escuela, vi hartas cosas, todo esto queda sujeto de repente a estos cambios, tú sabi que de repente dicen ya la escuela de tanto se cambia pa allá y jodiste...

H: claro, como le pasó a la N

V: claro, pero en mi caso personal el acceso, el tema del acceso no es tan complejo, yo me demoro hartoo, suponte tú subir escalas me demoro hartoo, pero las puedo subir cachai, entonces si me ordeno un poco en esos tiempos puedo hacerlo. Aquí en el FIN hay un ascensor hasta el cuarto piso, pero también tengo clases en el quinto piso cachai, entonces subo hasta el cuarto en el ascensor y después subo en la escalera lo otro y por lo menos hasta ahora no he tenido problemas con algún profesor que me haiga puesto problema por entrar un poco más tarde o cinco minutos más tarde.

H: a ya ya, en que año, ¿en qué año vas tú?

V: voy en cuarto ya, con ramos igual de tercero (risa)

H: (risa) da lo mismo eso, llevas cuatro años dentro de la Universidad.

V: claro, llevo cuatro años desplazándome dentro de la universidad.

H: ya, em en cuanto a la DAE, ¿tú has recurrido a ella a pedir alguna ayuda con respecto a tu discapacidad?

V: eh, puntualmente no, nunca he ido a la DAE así como a decir: saben que necesito no se po una rampla en tal lugar, no, o necesito una manilla para poder subir la escalera, no, no he ido porque no he encontrado la, tampoco me he dado el tiempo de analizar donde podría a lo mejor necesitar una implementación para mí o; sino que yo llego y me desplazo.

H: ya, ¿ellos se han acercado?

V: sí, en el grupo abriendo puertas estamos, estoy desde creo q el segundo año que entré a la universidad esto en el grupo de abriendo puertas y siempre se discuten los temas de la accesibilidad, el tema de inclusión, pero personalmente no he necesitado implementos o ayudas técnicas como se dice.

H: ya, no lo vez como una necesidad como urgente

V: no lo veo como una necesidad urgente

H: si no que puedes adaptarte

V: claro, puedo adaptarme a las cosas, es raro pero yo me puedo adaptar a las situaciones

H: debería ser, ¿Qué opinas tú, que debería ser al contrario o está bien así?

V: es que es eh, yo encuentro que esto de la discapacidad no es solamente de un lado de ida cachai, no es solamente de mi lado cachai, que la gente tiene que adaptarse a mí,

sino que yo me tengo que adaptar a la gente y la gente se tiene que adaptar a mí y encontrar un punto medio cachai.

H: buena, ya. Dentro de tus años de universidad ¿has vivido o escuchado una experiencia negativa respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad?

V: suponte tú en la escuela de transporte donde yo estaba, donde yo estoy que sea, tuve un amigo hace años, muchos años antes que yo entrara a la universidad y el estudiaba también transporte, y él se manejaba en silla de ruedas, y en la escuela son muy buenas, te acogen muy bien, te ayudan mucho en lo que es tener disposición para cómo podría decirlo, no para ayudarte sino tener disposición hacia tus necesidades, pero no en el tema estructural. Porque este amigo claro andaba en silla de ruedas claro le pusieron una o sea de hecho creo que la rampla que pusieron aquí afuera del FIN es por asunto de él en ese tiempo, y ciertos accesos también fueron yo creo que por causa de él, porque este amigo era bien bueno para reclamar, pero la escuela igual sigue estando en un cuarto piso que tu llegai solamente en el ascensor en el tercer piso y después te tien es que como traspasar por dentro del edificio hasta este lugar y ahí hay unas escaleras que llegan hasta la escuela donde tú tienes tu sala de computación, donde tú tienes tu espacio para estudiar pero no no hay acceso ahí , o sea, o te tienen que subir o te tienen que subir po.

H: entonces no sería accesible para todas las personas

V: para todas las personas claro, cachai. En este caso particular en el de él cachai. Ahora no sé que tanto lo habrán ayudado a él o que no, yo por lo menos cuando era más pequeño y conversaba con él sobre ciertas cosas él me decía: no si igual tienen buena disposición, pero el tema es pueden tener muy buena disposición pero al final si no hacen nada

H: claro

V: cachai, y también en algunos casos igual no va, no depende de la persona, yo te puedo decir sabi que tengo toda la voluntad del mundo de hacer esto, y de verdad la tengo cachai, y de verdad lo voy a hacer, pero si a mí alguien más arriba me frena no

H: si po, es verdad eso

V: es complejo

H: ya, al lado contrario ¿qué práctica tú has visto o podrías decir que es inclusiva dentro de la universidad?

V: ehm los, tus compañeros, en ese caso, hay profesores que también son bien inclusivos podríamos decir, no tienen gran complejidad, por lo menos en mí, es que en mi aspecto no es, mi aspecto es el tema de movilidad cachai, entonces yo no tengo problemas con

los profesores en la sala porque yo estoy sentado cachai, a menos que no se uno me ponga, me pida que exponga y no se po y justo hay estos famosos, estas famosas

H: ¿tarimas?

V: tarimas, que ahí ya es subir a la tarima, son tres escalones que es complejo pero subis y después arriba puedo exponer normalmente, es como un tema de tiempo más de o de accesibilidad en sí a la tarima, pero como decíamos los compañeros han sido, son súper inclusivos podríamos decir, yo tengo un, ya son amigos en algunos casos que no tienen ningún problema en acompañarme, en ayudar cachai, en, de hecho algunas veces ellos llegan conmigo tarde por un tema netamente de acompañar no más po, y los profes también hay algunos que lo comprenden, por lo menos yo soy bien agradecido de justo donde yo estoy no he tenido grandes problemas.

H: también relacionado a lo mismo ¿cómo crees tú que la universidad debería abordar la incorporación de personas con alguna discapacidad?

V: cómo, mira el tema de abriendo puertas es súper importante, yo creo que la universidad ha avanzado, a dado un gran paso al implementar o al dejar que un grupo con personas con discapacidades o personas de, no me acuerdo como se dice

H: ¿necesidades educativas especiales?

V: con necesidades educativas especiales ehm, yo creo que ese es un gran paso, que nos dé una instancia para por lo menos reunirnos y ahí por lo menos nosotros ir analizando y dentro de eso sería ojala sería o sería súper importante que también en algún momento o en alguna implementación nos pidan nuestra opinión.

H: claro, y tomando el tema de abriendo puertas, ¿que se podría hacer en concreto con eso, con la agrupación?, ¿Qué es lo que tú crees que la universidad podría hacer en concreto con la agrupación para ver el tema de la inclusión?

V: ehm o sea la verdad es que se pueden hacer muchas cosas o se pueden pensar muchas cosas, pero yo creo que lo primero es que entiendan, porque está bien que la universidad haiga dado este gran paso de darnos una instancia a lo mejor o un, pero en algún momento uno de repente piensa ¿bueno nos están dando esta instancia porque también a ellos les corresponde darnos estas instancias? Y no es solamente y para ellos no es solamente administrativo si no que nos dejan ya que los niños se junten, hagan sus actividades, nos den algunas opiniones; nosotros dependiendo de esas opiniones las tomamos y las este, pero tampoco ha sido tan inclusivo en ese aspecto, ¿no sé si me doy a entender?

H: si, yo te comprendo, como que brindan el espacio pero no hacen nada más

V: claro, es que ese es también otro gran paso que debería dar no solamente la universidad sino que todas las personas cachai, porque claro las leyes están, es como eso, las leyes están pero al final hay pocos que las respetan y pocos que las entienden cachai, porque hay un tema de entenderlas, de respetarlas, de tenerles miedo cachai, porque hay gente no se po, pongamos el caso de los estacionamientos pa discapacitados, hay gente que no se estaciona en los estacionamientos pa discapacitados netamente por un tema que le sacan parte cachai, y hay gente que a conciencia dice no si sabi que es pa una persona con discapacidad ¿por qué? , por que los espacios son más grandes, bueno se supone que deberían ser más grandes porque así una persona con silla de ruedas se puede bajar con más facilidad cachai eso es, hay pocas personas que piensan esas cosas, los otros lo piensan por un tema de castigo.

H: con respecto a tu propia experiencia ¿Cuáles han sido los obstáculos que una persona con discapacidad o también tú has tenido dentro de la universidad?

V: por lo menos yo personalmente la accesibilidad, ese es el gran problema mío, que de repente no se po hay clases, lo complejo se vuelve de repente cuando te cambian las clases o las salas, te desordenan un poco el horario. Yo soy súper relajado en ese aspecto y como en la escuela, vuelvo a decirlo, tengo la suerte de que la escuela también es relajada en ciertos aspectos, si cambian la sala y el profe me conoce no me pone atao por entrar tarde, porque sabe que de verdad me demoré en desplazarme, pero cuando no se po, tengo moral, el profe no me conoce, entonces tengo que llegar, explicarle al profe, contextualizarlo y en ese aspecto no tengo problema, ´porque le digo profe sabe qué mire, me paso esto, esto y esto, ah ya, es comprensible. Eso, ese es el tema los minutos de repente de las ventanas para desplazarse de una sala a otra o por, lo que a mí más me complica es el tema del almuerzo porque yo no tengo beca, entonces como no tengo beca no tampoco puedo entre comillas, tengo que costearme yo mi almuerzo y aquí en la universidad igual es caro cachai, entonces de repente tengo que ir a mi casa y entre ir a mi casa y volver de mi casa me sale salado cachai y los tiempos tampoco me acompañan porque son cuarenta y cinco minutos que teni pa almorzar, entonces de que me vaya a mi casa yo me demoro particularmente, tengo suerte que ando en vehículo pero igual si tampoco estuviera la casa cerca o si tuviera que comer tendría que gastar más plata, entonces eso es complejo en mi en en en mi horario, que de repente son muy cortos los tiempos de suponte tu en el almuerzo es el más complejo, tengo también, trato de repente pero lo voy viendo yo porque trato de repente de ocupar las ventanas cachai, o tomo cierta cantidad de ramos, cinco ramos cachai seis ramos, porque se que si tomo siete ramos u ocho ramos voy a estar hasta el cuello con los ramos, no voy a poder organizar aparte yo hago otras actividades que hago otras actividades en mi diario vivir, entonces hago natación, hago piscina, hago buceo, estoy en adapta surf, entonces tengo hartas cosas y tratar de compatibilizar todo es complicado.

H: ya, en relación a la discapacidad en general ¿Qué aspectos tu considerarías como obstáculo de parte de la universidad?

V: ¿cómo?

H: como obstáculos para personas con discapacidad pero a modo general, no solamente centrado en una persona con discapacidad...

V: a ya, eh. Los, los profesores en algunos casos, es complejo para algunas personas o algunos profes son súper cerrados y no entienden o no saben cómo, escuchábamos los casos de la

H: ¿E6?

V: de la E6, que para solamente tratar de estar en la clase y que el profesor o no explicara bien o no pronunciara bien unas palabras es como, es más complejo para ellos, eh yo creo que eso es súper importante, es lo que uno trata de buscar, o lo que nosotros queremos buscar o por lo menos uno pretende la inclusión, que sea una verdadera inclusión cachai, y no sea algo ehm que se vea bonito cachai, que la estructura que no se po, que esta rampla se vea encacha podríamos decir cachai, todo bonito, una persona subiendo en silla de ruedas pero al final tu sabi que terminando de subir esta persona con la silla de ruedas esta rampla se encuentra con diez escaleras más po, cachai, porque pa la foto es bonito pero para la foto es súper bonito pero en la vida real es súper complejo, para las personas con discapacidad es súper complejo, con discapacidad física, con cualquier tipo de discapacidad.

H: ya, en relación a esta conversación y las anteriores ¿tú crees que hay algún punto importante que no se haya tocado? A tu parecer. ¿Qué crees que se haya podido pasar por alto quizás?

V: yo creo que, que lo que no sé si a lo mejor se haya pasado por alto o a lo mejor no se haya considerado, es el tema de analizar a la, ahora estamos en una entrevista que es más personalizada, que era sobre mi entrecomillas un poco mi discapacidad o lo que yo o la complejidad mía que yo tenía, yo creo que eso es súper importante dentro de las personas con discapacidad ¿por qué? Porque todas las discapacidades son diferentes cachai, y el analizar una cosa macro cachai, que son ya implementemos una universidad para personas con discapacidad, ya pero ¿Quiénes son los que van a venir a esta universidad?, ¿Cuáles son las discapacidades que tienen estas personas? para ver cómo las podemos implemen, o cómo podemos ayudar a estas personas de verdad, yo creo que el, eso eso es súper importante, de repente ver un poco más atrás a la persona, analizar no solamente la rutina de estudio de la persona sino que ver a toda, a la persona desde todo el punto de vista; su familia, sus problemas un poco personales, pero también depende de la persona, que la persona sea abierta, que la persona sea, que esté

dispuesta a que la ayuden, porque hay personas con discapacidad que son súper cerradas cachai que no les gusta nomás y se quedan con eso cachai, entonces es un tema súper humano y súper complejo, entonces tampoco podríamos decir que que es un punto que se pueda analizar fácilmente o que es un punto que se debería tomar, sino que es un eh podríamos decir que daría para un tema totalmente distinto de armar cachai, pero por lo menos lo que yo veo es la inclusión dentro de la universidad creo que se han tomado o se han considerado bastantes puntos importantes, se me podrá ir alguna cosa pero lo básico está.

H: ahora como para ir cerrando ya ¿Qué te ha parecido poder compartir tu experiencia . con nosotros y también con tus compañeros de abriendo puertas?

V: bueno la idea de compartir la experiencia es aprender eh, yo pretendo ayudar de la mejor forma posible o la mejor manera posible tratando de compartir mi experiencia porque no solamente me va a beneficiar a mí sino va a beneficiar a las próximas generaciones o o a compañeros, o a amigos o a quien sea, la idea es difundir el tema, y entre más uno difunde el tema de la discapacidad, de cualquier forma por eso estoy dispuesto a entrevistas o a ayudar o a conversar por último del tema, porque uno de repente en esas conversaciones hace entender a la gente algunas cosas, no todo cachai, la persona no va a salir ¡ah vi la luz! no, pero va a entender algunas cosas, va a decir oye sabi que igual hay un punto ahí que se podría trabajar cachai, hay un punto que podríamos empezar a ver, las cosas no son de un día pa otro, y de a poquitito yo creo que podemos lograr hacer cosas.

H: y luego de todo esto ¿Cuál es tu opinión ahora acerca de la agrupación y de la labor que se cumple en ella?

V: ¿de abriendo puertas?

H: sí

V: eh a mi me gusta lo que está haciendo abriendo puertas con el tema de lo que es inclusión, me gusta que la universidad nos dé un espacio para poder nosotros conversar de los temas, a lo mejor no es mucho rato pero nos dan una instancia para poder hablar, entonces eso ya es un, yo de verdad considero que es un gran paso, ahora depende de muchos factores, depende de las personas que estén trabajando dentro, depende de las personas que afuera acojan proyectos, depende de las personas que quieran apoyar, depende de dl de nosotros mismos cachai, como personas con discapacidad, es un conjunto de cosas y espero que todas salgan bien y en el menor tiempo posible, todos sabemos que el tema no es un tema que se resuelve en diez años, yo creo que es mucho más complejo, mucho más largo pero creo que que nos den la instancia de tener un grupo ya es un gran paso.

H: y respecto a lo mismo ¿Cuáles son las proyecciones que tú ves para esta agrupación o las que te gustaría ver?

V: a mí lo que perso, no sé si personalmente pero me gustaría ver que nos creamos más el cuento, que nos empoderemos un poco de la del de la agrupación y que incluyamos a más personas con discapacidad, que nos juntemos con universidades que estén haciendo los mismos temas y que busquemos difundir, una cosa es súper importante la difusión de la discapacidad, que la gente empiece a ver que hay personas con discapacidad cachai, porque hay gente que lo sabe pero no lo entiende cachai, hay muchas personas que ven las situaciones: oh que bonito, oh que triste, pero pero no la asimilan y eso, y eso, yo creo que cuando la persona asimila las cosas, la persona puede ponerse en la posición de la de las personas con discapacidad y pueden ver el el ver, dicen: ah sabi que esto de verdad a los chiquillos les cuesta; oye sabi que no de verdad están puro dando jugo y de verdad no les cuesta, sabi que se están aprovechando de su discapacidad, porque hay gente que es así, cachai, que se aprovecha de los de los beneficios. El tema también es que sea justo cachai, si no es una cuestión de aprovecharse sino un tema de que sea justo para todos, y personalmente como yo creo la inclusión no es solo un tema de ida sino un tema de ida y vuelta cachai, que las personas sean inclusivas con nosotros y que nosotros seamos inclusivos con las personas, porque todas las personas a mí parecer tienen discapacidad cachai, porque uno es más chico, uno es más gordo, uno es más feo, uno es más bonito no sé, uno es más flaco, uno es más alto cachai, uno de repente dice oye sabi que me parpadea un ojo cachai, y está super urgio porque su ojo le parpadea chachai, para esa persona es lo mismo que una persona cuando va cuando tiene una no se po una atrofia muscular cachai que diga yo decir: sabi que a mí me cuesta caminar de aquí hasta allá y me urjo por cómo me vean como camino, es lo mismo, una persona gordita dice pucha a mi me urge que me vean gordito cachai, a lo mejor si, esta persona puede hacer ejercicio y bajar de peso cachai y se va a ver mejor cachai pero las los, uno siempre tiene una un complejo, todas las personas tienen un complejo y desde ese punto de vista encuentro que todos somos personas con discapacidad .

H: ya, ehm m muchas gracias por el tiempo y por la voluntad...



## TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD N°5

Identificación de participantes:

M: Moderadora (Esmeralda)

T: Entrevistada

E: La pregunta es: ¿crees que la Universidad Católica tal como funciona hoy, esta preparada para incorporar personas con alguna discapacidad?

T: Yo creo que cuenta con las... a ver, si nos basamos en que la inclusión se trato de implementar de manera mundial hace 20 años y que Chile firmo el tratado para lograr una educación mucho mas inclusiva, creo que las bases en cuanto a la visión a nivel nacional están, el drama está en la visión y en la falta de actualización en la formación de los docentes que imparten la carrera de educación en estos momentos , yo creo que ese es como el problema que hay, por lo tanto , no permite que sea inclusivo , también considerando que muchas de las carreras que hay dentro de la PUCV eh.. Son eh... impartidas no por profesores, son impartidas por profesionales que no tienen conocimiento en relación a la pedagogía y menos de la didáctica, entonces creo que está bastante lejos de ser una educación inclusiva, más bien es exclusiva y basada en una versión no en diferentes versiones de la realidad.

E: ¿has recurrido alguna vez a la DAE a pedir algún tipo de ayuda con respecto a tu discapacidad?

T: Si... si, recurrí a la DAE y ahora estoy recibiendo ayuda a través de una educadora diferencial en práctica.... Y también en otros aspectos, también económicos y cosas así, la verdad es que el DAE yo creo que ha sido lo que más apoyo me ha entregado dentro de la universidad.

E: ¿crees que la falta de información interfirió en no acudir antes?

T: emmm no , yo tenía bastante información sobre el tema , y es más , yo acudí de primera instancia a la universidad , yo creo que la falta de información vino desde la parte desde la universidad , en cómo tratar al alumnado con... diverso ,entonces yo creo que ahí se encuentra el dilema , no de parte mía si no que de parte de la universidad en poder empoderarse del tema inclusivo.

E: La otra pregunta... ¿cuáles han sido las experiencias más negativas que has escuchado en esta universidad con respecto a la falta de inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad? , ¿Conoces algún caso así o alguna anécdota?

T: Si...si conozco varias anécdotas, podría recabar en anécdotas de familiares dentro de la universidad o también de mi propia experiencia, sin embargo, prefiero hablar de un caso un poco más lejano, por ejemplo el caso de otro compañero el cual tuvo que dejar la universidad, debido a que, no todos los profesores le facilitaban eh la posibilidad de poder seguir con los ramos a pesar de no poder ir a clases debido a... a dolores musculares causados por.... Por graves lesiones que tenía en su cuerpo, si? Y... e irónicamente la única persona por la cual recibió apoyo fue de un profesor que en realidad es psicólogo, y sin embargo, por educadoras diferenciales brillaron por su ausencia, es más, hubo una que le hizo la vida imposible al momento que quiso entrar de nuevo, eh... eso yo lo encuentro un poco contraproducente lo que nos está enseñando, eso es como lo que a mí en estos momentos me.... Y por un momento, el año pasado me quise salir por ese tema, me sentía totalmente decepcionada lo que me tratan de enseñar con lo que yo veo en la práctica.

E: ¿Qué práctica o cosa que podrías considerar inclusiva has visto en la universidad?

T: Eh, principalmente algunas excepciones en cuanto a profesores, sobretodo ,profesores que yo he tenido en el área de discapacidad intelectual, lo cual obviamente al tener un enfoque mucho mas multidimensional , eh se preocuparon en acercarse a mí en preocuparse cuáles eran las necesidades, si yo necesitaba algún tipo de apoyo o si yo quería alguna ayuda que me acercara a ellos, pero mas allá de eso ... en algo más concreto ... no... no pude observar , sin embargo eso podría ser ... como lo mas inclusivo , pero sobretodo quizás en el ámbito de que... a la escuela al tener menos normas en relación a la apariencia , la vestimenta , tengo alumnos que son mucho más tolerantes , porque están acostumbrados a ver gente diversa , entonces si yo podría hablar sobre la inclusión que yo llevo a observar es el nivel de tolerancia y disposición que tienen algunos compañeros en respetar aquellas diferencias.

E: ¿cómo crees tú que debería abordar la universidad la incorporación de personas con alguna discapacidad, que crees tú que podría hacer en concreto?

T: Yo creo que... podría hacerlo partiendo por cambiar la forma en que es enseñada las cosas dentro de la universidad ,podría ayudar también partiendo por el tema del cambio de infraestructura que permita el acceso a todas las personas, entregando los implementos necesarios, estamos hablando de que la universidad recibe un montón de ingreso por parte de los alumnos y a través de los créditos y las becas y todo eso, entonces , de dinero no hay ... o sea no hace falta dinero , o sea hay ingresos como para poder implementar en ese tipo de cosas , no creo que sea necesario recurrir al SENADIS para que tenga que estar la gente concursando para poder tener algún tipo de apoyo, yo creo que los apoyos no deben ser algo que tu tengas que ganarte si no que un derecho, emmm yo creo que va en eso , en que debe existir , si se quiere llamar una PUCV inclusiva debe de verdad existir una inclusión , o sea no se puede llamar antes de serlo .

Creo que también hay que partir por eso, me han llegado muchos mails de PUCV inclusiva y o sea es como si se rieran en mi cara, eso.

E: ¿qué tipo de obstáculos crees tú que encuentra una persona con discapacidad al entrar aquí, a esta universidad?

T: Mmmm yo creo que igual lo mencione antes, yo creo que esta en las cosas que mencione antes ehhhh en las barreras, tanto físicas como mentales que puedan llegar a existir, en la falta de actualización en la... en la profesión docente de las personas que están a cargo de la formación de todos los profesionales y eso no que.... No tiene que ver con solo la gente que está estudiando educación también estoy hablando desde los otros tipos de carreras, pero igual yo creo que tiene que ver mucho con el interés ciudadano que exista en referencia al tema , por ejemplo , es irónico dentro de tantas ironías que he encontrado dentro de esta universidad, de que la única persona que se me acerco para preguntarme sobre cómo mejorar y ayudar a un alumno fue el jefe de carrera de la facultad de geografía por que le lleo un alumno Asperger y me quería preguntar qué podía hacer en tal caso , y eso yo lo encontré.... Me encanto porque era alguien preocupado, era alguien con vocación, era alguien que si bien no tenia formación en....

En cuanto a tema de discapacidad o diversidad funcional o como se le quiera ver , ehhh aun así , como ser humano y como un acto humano , quiso averiguar mas sobre el tema y ver como apoyar al alumno, entonces yo creo que también va en eso , en que.... El titulo no representa tampoco mucho al profesional, eso.

E: Emmm la otra dice: ¿crees que pueda haber algo relevante en relación a lo que hemos conversado, que no haya sido mencionado?

T: No.... Yo creo que ya mencione todo, como lo mas primordial, o sea, igual uno puede llegar y hablar un montón de cosas más, la inclusión no es solamente discapacidad, es inclusión en todo sentido, aquí el asunto es no discriminar y respetar, es un asunto de convivencia, entonces al final podría... claro podría pasarme días hablando sobre el tema pero yo creo que en cuanto a este tema emmm yo creo que he nombrado todo.

E: ¿Qué te pareció compartir tu experiencia con tus demás compañeros de la agrupación “abriendo puertas”?

T: La verdad es que me ha parecido bien , porque he conocido como a todos nos afecta el hecho de que existan barreras en diferentes formas, por ejemplo algunas me ehh dieron a entender de que existen de verdad barreras de infraestructura , otra barreras en cuanto a la forma en que se realiza la pedagogía , en la falta de instrumentos , en la falta de apoyos , tanto físicos como de otro tipo, entonces , emmm eso me ha permitido también observar de... la parada que también se encuentra cada uno ,de cómo le ha afectado también el proceso , hay algunos que aceptan el hecho de ser diversos , hay otros que lo

toman con mas fatalismo, pero también depende mucho con la realidad que estén viviendo.

E: Ahora después de la realización del focus group, ¿qué piensas de la agrupación “abriendo puertas”?

T: Ehhh de la agrupación abriendo puertas , o sea siempre yo creo que... ha sido el mejor espacio que yo he tenido en la universidad , tanto por la señora Viviana Castellón como con la gente que yo comparto ahí, ehhhh pero del focus group yo creo que más que nada compartir a través de una investigación lo que ya habíamos conversado, como grupo, yo creo que eso es como lo primordial de que pueda quedar ehh registrado, porque si bien , entre nosotros conversábamos , mas allá de eso no salía , no salía de ese lugar , ahí se quedaba, no había mayor cambio, entonces yo creo que el hecho de que pase a una tesis , a una investigación ehhh permite llevar a eso a un... a una reflexión ehhhh y mirado desde fuera también , que es importante.

E: ¿Qué te gustaría a ti que realizaran a futuro como agrupación?

T: Ehhh como agrupación ehh me gustaría que.... Haber.... Es que yo creo que mas como agrupación , no si se pueda hacer, yo creo que es un asunto a nivel de universidad, yo creo que no sacamos nada apoyándonos entre nosotros cuando en realidad no se trata de nosotros , se trata de todos, entonces al final creo que es algo que le compete a todos, que deben trabajar todos y... o sea , haber... yo creo que igual... ehhh cada uno se ha tomado el tiempo de educar a la gente que nos rodea , ese ha sido nuestro trabajo individual de cada uno de los miembros de AP , sin embargo ehmm creo que esto se debe apropiar la universidad, en la formación , en como deba ser , por ejemplo ahora igual han estado haciendo cosas súper buenas en enseñar tanto a auxiliares como a otros por ejemplo lengua de señas, creo que es súper importante que los profesores también lo aprendan y no porque ellos tengan interés , si no porque es algo esencial , es algo esencial de aprender , y no solamente lengua de señas , si no también otros tipos de lenguas originarias , que al final igual son parte del patrimonio del cual estamos viviendo, entonces , eso yo creo que igual simplemente uno tiene que seguir aprendiendo y estar abierto a... a nuevas propuestas y visiones en cuanto a la inclusión, eso creo yo.

E: ¿tú seguirías participando en ella?

T: si yo seguiría participando en ella más que nada como para seguir retroalimentándome con la gente que está ahí, ehhh no sé si me puedan entregar mayor ayuda, si? , pero ehhh por lo menos en el DAE tengo la educadora diferencial y en AP tengo esa como ... salida al mes que tengo para aprovechar de disfrutar con los demás un rato , comiendo cosas ricas .... Y eso, o sea, eso yo creo que es lo bueno.

E: ¿Qué elemento influiría en tu decisión?

T: ¿qué elemento... influiría en mi decisión?.. Es que nada... no, nada... nada porque mi decisión no...no hay nada que....

E: de tu decisión de seguir participando en ella.

T: no... no... nada.

E: La otra pregunta sería ¿que según tu puede ser, que es lo que pretende la agrupación AP hoy en día?

T: La agrupación yo creo que más que nada quizás entregar apoyo o contención a las personas que se sienten como... discriminadas, emmm quieren escuchar, muchas veces responden también esas propuestas, ehhh yo creo que más que nada es eso, principalmente contención.

E: Por ultimo.... ¿manejabas toda esta información que salió a partir de esta instancia?

T: Mmm si, si las manejo, la manejo por que la estudio y la manejo por que ya llevo tiempo en esto, por eso, por eso la manejo, si.

E: Gracias.