



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 16-17

Calidad y Mejora
de la Educación

**El proceso formativo
de estudiantes con
discapacidad
en universidades
de Chile**

*María José Ramírez
Burgos*



Facultad de Educación y Formación del Profesorado

Máster en Calidad y Mejora de la Educación

Trabajo de Fin de Máster

El proceso formativo de estudiantes con discapacidad en universidades de Chile

Tutor

Héctor Monarca

Proyecto de investigación presentado por

María José Ramírez Burgos

Septiembre 2017



Este proyecto se ha realizado con en el apoyo de la Beca para Estudios de Magíster en el extranjero del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT, dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
2.1 Funciones de la universidad.....	8
2.1.1 Debates acerca de las funciones clásicas y las funciones sociales de la universidad	8
2.2 Universidad y educación inclusiva	11
2.2.1 Normativa a nivel internacional de educación inclusiva.....	11
2.2.2 Enfoques acerca de la discapacidad.....	13
2.2.3 Perspectivas entorno a la idea de educación inclusiva	15
2.3 Universidad y discapacidad	16
2.3.1 Panorama internacional: educación superior y estudiantes con discapacidad	16
2.3.2 Contexto chileno en torno a la discapacidad y educación superior.....	19
2.3.3 Estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas: evidencias e investigaciones.	22
3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	24
3.1 Objetivos de la investigación.....	24
3.1.1 Objetivo general	24
3.1.2 Objetivos específicos	24
3.2 Enfoque metodológico de la investigación: estudio biografico-narrativo.....	25
3.3 Desarrollo de la investigación	25
3.3.1 Selección de los participantes	25
3.3.2 Recogida de la información – trabajo de campo	26
3.3.3 Análisis de la información.....	28
4. PLAN DE TRABAJO	29
5. IMPACTO PREVISTO	29
6. REFERENCIAS	31

RESUMEN

En la actualidad se ha registrado un alza en la cantidad de alumnos con discapacidad matriculados en la universidad y con esto, las iniciativas y programas de apoyo por parte de las universidades para dar respuesta a la diversidad del alumnado. A pesar de lo anterior, diversas investigaciones evidencian que aún existen dificultades que obstaculizan el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en la universidad; lo que invita a reflexionar sobre las barreras y apoyos existentes en el proceso universitario y sobre los cambios en materia legislativa e institucional, los cuales debiesen velar por la accesibilidad y equidad en la educación superior. No obstante, para que dichas iniciativas cumplan con sus objetivos, los procesos educativos deben estar adaptados a las necesidades y realidades actuales.

Bajo este planteamiento, el presente proyecto de investigación tiene por objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva acerca de su proceso formativo en universidades chilenas que han instaurado programas de apoyo.

Para el desarrollo del proyecto, se plantea el método biográfico-narrativo, lo que permitirá la construcción de las trayectorias formativas de los participantes en las distintas etapas de su proceso formativo; consiguiendo obtener variadas experiencias y perspectivas. Dicho esto, se espera que este trabajo logre impactar en la mejora de las prácticas en las universidades hacia el alumnado con discapacidad y, asimismo, dar voz a este colectivo retratando sus experiencias en primera persona.

Palabras claves: Inclusión, universidad, discapacidad.

ABSTRACT

Currently, there has been an increase in the amount of disable students registered at university and because of this, new initiatives and supporting programmes have come up from universities to give response to students' diversity and inclusion. Despite the previous statement, several researches show that there still exist difficulties that block the access, continuity and graduation of students with disabilities at university; what invites us to reflect upon the barriers and existing support at university process and about reforms in legislative and institutional matters, which should ensure accessibility and equity in higher education. Nevertheless, to accomplish these initiatives, educational processes must be adapted to the current needs and realities.

Based on the arguments given previously, the present research project is aimed to get to know the perspective of the students with visual and auditory disabilities in their formative process at Chilean universities with institutional supporting programmes.

For the development of the project, the biographical-narrative method is used, which will allow the construction of the formative trajectories of the participants throughout the diverse stages of their formative process; getting varied experiences and perspectives. Having said this, it is expected that this study gets an impact in the improvement of practices in universities towards the student body with disabilities and at the same time, give a voice to the collective, portraying their experiences in first person.

Key words: Inclusion, University, Disability

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad no puede evitar el paso del tiempo y tampoco sustraerse a los cambios propios de la historia. En consecuencia, tampoco puede hacerlo el sistema educativo y la universidad como espacio de interacción y motor de cambio social (Barceló, 2004). Este dinamismo ha provocado que las instituciones deban adaptarse a los requerimientos de aprendizaje que la sociedad del conocimiento reclama, bajo los principios garantía de derechos e igualdad de oportunidades de todas las personas y especialmente de aquellos grupos en riesgo de exclusión.

Bajo esta afirmación es que se hace necesario re-pensar las funciones de la universidad, para cumplir con los principios actuales de educación. Para ello, se exige una formación basada en las habilidades y competencias interdisciplinarias del saber y de la vida en sociedad (Delors, 1996); considerando que en una sociedad globalizada el conocimiento está cambiando contantemente, por ende, se requiere una formación permanente a lo largo de toda la vida (Davis, 2002).

Esto ha significado un reto para el colectivo de personas con discapacidad, ya que, si bien existen políticas y declaraciones que resguardan el derecho a la educación a través de la idea de integración e inclusión de todos los estudiantes, y especialmente de los estudiantes con discapacidad (ONU, 2006; UNESCO, 1990, 1994, 1999, 2008, 2009); la mayor parte de las políticas se han centrado a nivel escolar, quedando en un segundo plano la educación superior. Dicho esto, diversos autores e insvestigaciones (Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Figuera y Coiduras, 2013; Figuera y Torrado, 2013; Galán-Mañas, 2015) sostienen la idea del gran desafío pendiente de cumplir con el acceso, progreso y egreso en igualdad de condiciones en la formación superior para este colectivo.

Con la aprobación de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), muchos han sido los cambios experimentados, desde la convicción de la necesidad que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación en todos los niveles y durante las distintas etapas de la vida; sin embargo, a pesar de la las iniciativas impulsadas que intentan crear condiciones para favorecer la inclusión, aún se evidencian dificultades que los estudiantes con discapacidad deben sortear

desde el momento de acceder a la universidad (Zuzulich, Achiardi, Hojas y Lissi, 2014), pues considerando que la inclusión es un proceso; estos cambios han sido paulatinos y no exentos de confusiones, controversias y algunas resistencias, las cuales se han transformado en barreras a la hora de avanzar en los principios de equidad e igualdad que pretende la idea de inclusión.

En este contexto, en los últimos años se ha evidenciado un esfuerzo de algunas instituciones de educación superior por mejorar el acceso a la universidad de las personas con discapacidad, partiendo desde la idea del paradigma social, el cual plantea que la discapacidad es una construcción social (Vega, López y Garín, 2013), resultante de la interacción de la persona con el entorno (OMS, 2011), los que se traducen en barreras y/o facilitadores¹. Desde aquí, las instituciones han formulado programas e iniciativas de apoyo al interior de las universidades, que tienen por objetivo abordar la diversidad del alumnado, favoreciendo el ingreso y la permanencia en la educación superior, a través de una serie de acciones que se concentran en la eliminación de todo tipo de barreras (UNESCO, 2005).

Bajo este panorama, las evidencias destacan (Lissi, Onetto, Zuzulich, Salinas y González, 2014; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016), que en el ámbito universitario existe un escaso seguimiento e indagación con respecto al cumplimiento de prácticas y apoyos que aborden la diversidad, y que aseguren la igualdad de oportunidades durante el proceso formativo de las personas con discapacidad.

El presente proyecto de investigación tiene por objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva, acerca de su proceso formativo en instituciones universitarias chilenas que cuentan con programas de inclusión en el ámbito; identificando dificultades y facilitadores desde las vivencias de los propios estudiantes. Asimismo, valorar las estrategias que implementa el programa de inclusión de sus universidades, y con esto, detallar los rasgos de las prácticas que favorecen el proceso formativo de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva. Para el logro de estos objetivos, se ha seleccionado el método biográfico-narrativo, pues desde la construcción de

¹ Según lo expuesto por Lissi, Zuzulich, Salinas, Hojas, Achiardi y Pedrals (2009) en términos educativos se delimitarán los conceptos de barreras y facilitadores como aquellos elementos del entorno físico y/o social que en interacción con las personas, pueden favorecer o dificultar su proceso educativo y participación.

las trayectorias formativas de los participantes se pretende analizar y dar a conocer los resultados en una serie de relatos polifónicos, en los cuales las voces se unan para caracterizar y comprender las complejidades de las diversas experiencias.

El interés por el objeto de estudio responde a una motivación personal y profesional acerca de la complejidad de los procesos formativos en el ámbito de la discapacidad, y específicamente en los casos de personas con discapacidad visual y auditiva; pues la enseñanza no responde a un modelo universal, por ende, son los que requieren mayores adaptaciones, y asimismo recursos humanos y tecnológicos; lo que muchas veces se traducen en barreras a la hora de acceder, permanecer y egresar de una carrera universitaria (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Funciones de la universidad

2.1.1 Debates acerca de las funciones clásicas y las funciones sociales de la universidad

Tradicionalmente la universidad ha sido y será por excelencia el centro especializado en la creación y difusión del conocimiento más avanzado; caracterizada además por ser selectiva, elitista y excluyente. Altbach (2008) plantea que las universidades tienen como función principal proporcionar educación y formar profesionales en las principales profesiones, estableciendo una conexión directa con la economía y las necesidades de la sociedad. Asimismo, añade la función de investigación, como difusora y creadora de conocimiento; y la función docente, la cual tiene como objetivo educar a las personas para proporcionar habilidades técnicas para el empleo, a través del conocimiento especializado y capacidad de pensamiento crítico (Ramírez-Burgos, 2016).

Más allá de la función académica que por tradición posee esta institución, el compromiso social de las universidades se ha manifestado de diversas formas a lo largo de la historia (Vallaey, 2013). García (2008) analiza como la función social de la universidad ha mostrado diversos cambios, influenciados por los sucesos políticos, sociales y económicos. Entre las

décadas de los cincuenta y setenta se comienza a vincular a la universidad como garantía de movilidad social y como impulso de desarrollo económico, sosteniendo que el desarrollo socioeconómico estaba en estrecha relación con el desarrollo educativo. Además, se plantea que la universidad no debía estar ajena al contexto social, aludendo a la necesidad de mayor conexión con la sociedad, tanto a nivel económico como distribución de conocimientos.

En la década los noventa García (2008) indica que se comienzan a valorar formas más contextualizadas y atingentes de producción del conocimiento, debido a diversas declaraciones internacionales que plantean estos componentes como desafíos para una educación de calidad basada en el concepto de pertinencia (UNESCO, 1998). A pesar de lo anterior, en esta época también se generaron reformas de fortalecimiento del sector productivo y nuevos modelos de financiamiento, y con ello, nuevas formas evaluativas en el plano educativo; las que muchas veces suelen alejarse de los dictámenes igualdad y equidad pregonados por los organismos internacionales.

Desde este periodo surge con mayor fuerza el interés por una función social de la universidad que apunte hacia la inclusión, bajo los valores valores como la justicia, equidad y respeto (García, 2008). Asimismo, se alza el debate en torno a la forma que las universidades plantean (y continúan planteando) la función social, a través de la extensión universitaria; pues esta no debía ser una añadidura para que la universidad colaborara con la sociedad, sino que debería ser su razón de ser, con una colaboración mutua (Dias Sobrinho, 2008; Vallaeys, 2013).

Es indudable que las funciones de la universidad se han diversificado bajo distintas perspectivas a lo largo de los años. Siendo esta evolución un fiel reflejo de los cambios que toda sociedad experimenta, pues como institución social es ineludible que la universidad pueda sustraerse de los nuevos requerimientos de la sociedad (Barceló, 2004). Así, en la actualidad se plantea la necesidad de re-pensar las funciones de la universidad, con la finalidad de atender la diversidad en el sistema educativo de educación superior, y con ello avanzar hacia una educación inclusiva y democrática fundamentada en los principios de igualdad y equidad (Tapia y Manosalva, 2012).

Lo anterior, hace incapie a la necesidad de ampliar la función social de la universidad hacia una mirada de aprendizaje a lo largo de la vida (Davis, 2002), lo cual va más allá de la superespecialización y las funciones tradicionales. Autores como Altbach (2008) y Vallaey (2013), exponen la importancia de la formación constante, considerando que la calidad de vida depende cada vez más del acceso al conocimiento pertinente, pues permite la posibilidad de desarrollo en igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida. De igual manera, en el caso de las personas con discapacidad y otros grupos más desfavorecidos, es necesario resguardar este ámbito para no continuar con la segregación del conocimiento y avanzar hacia la plena inclusión, ya que de acuerdo con Echeita (2008) estos procesos de exclusión educativa funcionarían como una instancia previa a la exclusión social. Asimismo, Monreal (2002) se refiere a estas desigualdades como *fractura social*, como el quiebre que se produce entre los que acceden a la información, al conocimiento y a los recursos, y los que quedan relegados de las posibilidades que la sociedad ofrece.

Si bien, por una parte, se asume la importancia del acceso en igualdad de condiciones al conocimiento, la discusión recae en la contradicción de pretender ser inclusivos en una sociedad de mercado, que necesita diferenciar y donde las ideas de competencia están fuertemente arraigadas (Monarca, 2012). Bajo esta dualidad Dias Sobrinho (2008) hace alusión a la difícil situación que enfrenta actualmente el sistema de educación superior, encontrándose en la complejidad de continuar con los esfuerzos de formación de sujetos, bajo los valores sociales democráticos o asumir la posición que establece la economía de mercado “(...) de autonomización técnica y competitividad productora de exclusión y dilución de las relaciones sociales” (p.105).

Por lo antes revisado, la disyuntiva surge entre las exigencias tradicionales relacionadas con la universidad, las nuevas demandas sociales y los intereses del mercado; siendo esta última la principal barrera a la hora de establecer algunas prioridades sociales frente a las mercantiles. Bajo este planteamiento Barceló (2004) agrega, que uno de los factores que incide en esta complejidad es que cada vez es más común que el costo de la formación universitaria se traspase desde el Estado a privados, acentuando la dependencia del sistema universitario a los requerimientos del mercado; por ende, y desde cierta perspectiva, algunas necesidades prioritarias socialmente estarían relegadas frente a otras.

Bajo estas perspectivas el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* sostiene que la formación debe establecerse en base a tres objetivos: **1]** el desarrollo de la persona, con el fin de posibilitar tanto su desarrollo profesional como personal; **2]** el desarrollo de la sociedad, reduciendo las desigualdades entre personas y/o grupos; y **3]** el desarrollo de la economía, ayudando que las actividades de formación sean atingentes para contar con una fuerza laboral calificada; desde esta visión se desprende la necesidad de establecer procesos transdisciplinarios de la educación con la sociedad, además de la urgencia que los intereses mercantiles no se contrapongan para alcanzar una educación inclusiva (Comisión Europea, 2000).

2.2 Universidad y educación inclusiva²

2.2.1 Normativa a nivel internacional de educación inclusiva.

Como punto de partida es fundamental establecer que la inclusión es la base de toda sociedad democrática, por ende, bajo esta afirmación ha dejado de ser un principio orientativo expuesto en diversas declaraciones; para convertirse en un derecho de cualquier persona (Echeita y Ainscow, 2010), pues al hablar de inclusión educativa se habla de una cuestión que hace referencia a la esencia misma de un derecho fundamental (Echeita, 2013); solo siendo posible, si se impulsa desde el ámbito educativo.

Bajo estos ideales es que han surgido diversas declaraciones y normativas a lo largo de la historia que apuntan al objetivo de educación para todos, a través del concepto de integración y posteriormente de inclusión. Una de las declaraciones precursoras en el derecho de igualdad en la educación, fue la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948); la cual hace referencia al derecho de acceso e igualdad de oportunidades para todas las personas sin importar su condición. Así, durante los años 60 surge el *principio de normalización* el cual se centra en la participación e integración de las personas con discapacidad en el ámbito social, ciudadano y educativo; este último, apunta a la mejora de los procesos de enseñanza-

² Para efectos de esta revisión, se abordará la idea de educación inclusiva desde el ámbito de la discapacidad, sin embargo, no se desconoce la amplitud y universalidad del concepto, basada en una educación en igualdad de oportunidades para todos.

aprendizaje para los estudiantes que presentan discapacidad, como también constituye la premisa del concepto de integración (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Ante este escenario, nace en Inglaterra el Informe Warnock (1978), del cual emerge el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través del interés por crear lineamientos en el contexto educativo para las personas con discapacidad. Posteriormente, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, plantea las ideas de universalización y equidad en la educación; incentivando la creación de iniciativas que respondan a las necesidades educativas de las personas con discapacidad (UNESCO, 1990).

Producto de estas declaraciones, en el año 1993 la Asamblea General de la ONU, estableció las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993); la cual comunica a los gobiernos la responsabilidad de crear las condiciones pertinentes para responder a las NEE, mediante la promulgación de políticas que aseguren el derecho a la educación de las personas con discapacidad, asumiendo el principio de igualdad de oportunidad en todos los niveles de educación.

Un año más tarde en Salamanca, el principal impulso a la educación inclusiva en materia de acceso y calidad se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) donde se reconoce la necesidad realizar cambios en las políticas, para impartir la enseñanza de niños, jóvenes y adultos con NEE dentro del sistema común de educación, promoviendo el planteamiento de educación inclusiva. En la misma línea, surge la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), la cual en el ámbito de educación superior establece la responsabilidad de los Estados para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a la educación superior. Asimismo, plantea que los pilares de una educación inclusiva son el derecho a la calidad y el derecho al respeto de la diversidad y los entornos de aprendizaje.

Queda de manifiesto el compromiso internacional expresado en diversas declaraciones, sin embargo, a pesar de los avances obtenidos en las últimas décadas, autores como Echeita y Ainscow (2011) plantean que no existen leyes y/o normativas, prácticas educativas o programas que en la actualidad aseguren en su totalidad la plena inclusión de las personas

con discapacidad en el sentido de presencia, participación y aprovechamiento durante el proceso educativo.

2.2.2 Enfoques acerca de la discapacidad

La concepción que ha tenido la sociedad acerca de la discapacidad ha experimentado una evolución a través del tiempo. Remontándose a la edad media, la discapacidad o cualquier rasgo diferente era considerado desde la religión como un castigo divino; asimismo desde un punto de vista social eran considerados/as una carga para la sociedad, pues no significaban un aporte, siendo excluidos y marginados (Cotán, 2015). Desde estas ideas, más tarde, la discapacidad solo se visualizaba desde un punto de vista clínico y asistencialista, donde la educación no se consideraba importante en la vida de las personas con discapacidad, quedando en un segundo plano; y así también sus expectativas y calidad de vida (UNESCO, 1999). Desde esta perspectiva, la discapacidad era entendida como una dificultad únicamente de la persona, causada por un problema de salud, la cual debía ser atendida o rehabilitada (Cotán, 2015).

Desde un modelo social, la discapacidad es considerada como resultante de la interacción del sujeto con las barreras del entorno y no desde causas religiosas como se creía en la antigüedad (Palacios y Romañach, 2008). Esta idea fue expuesta en la Reunión Plenaria de la Unión Europea sobre Derechos humanos (1994) y años más tarde por La Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual define a la discapacidad como el resultado de la interacción entre el ser humano y las características del entorno en el que se desenvuelve (OMS, 2011), asumiendo la complejidad en la conceptualización.

Una variante del modelo social es el denominado *Modelo de la diversidad* (Palacios y Romañach, 2008), el cual resalta la diferencia del ser humano y defiende la dignidad de las personas como un derecho fundamental, asumiendo que este último no está condicionado a la capacidad o discapacidad. Es por esto, que tomando en consideración la negatividad que puede presentar el término de discapacidad, se acuña el término de *diversidad funcional*, refiriéndose a los diferentes modos de funcionar, los cuales deben ser tomados en cuenta.

A pesar de la evolución del concepto, no se puede olvidar que la discapacidad o cualquiera que sea el término utilizado, es resultante de una construcción social (Vega, López y Garín, 2013), las cuales van configurando las concepciones frente al término. Por esto, Barton (1998) plantea que el cambio de concepción frente a la discapacidad ha ido acompañado con diversas respuestas de parte de la sociedad como pena, paternalismo, sobreprotección, desconocimiento, segregación, etc. Por otra parte, el autor, enfatiza el hecho de que los cambios conceptuales para referirse a este colectivo no han surgido desde las propias personas etiquetadas, sino que desde diversas áreas y organismos que han decidido sobre lo que necesitan y quienes son; resaltando que en este contexto la discapacidad respondería a un medio opresor y diferenciador social frente a las construcciones sociales que se han configurado a lo largo de la historia. En este sentido, las ideas que plantea Maturana (1997) acerca del lenguaje en la construcción de la realidad toman fuerza, pues expone que

La existencia humana en el lenguaje configura muchos dominios de realidad, cada uno constituido como un dominio de coherencias operacionales explicativas. Estos distintos dominios de realidad son también dominios de quehacer que generamos en la convivencia con el otro y que, como redes de conversaciones (redes de coordinaciones, de acciones y emociones), constituyen todos nuestros ambitos, modos y sistemas (instituciones) de existencia (p.201)

Por lo anterior, se resalta la importancia del lenguaje al momento de referirse a las personas con discapacidad, pues es innegable que entre la diversidad de terminología disponible bajo los distintos modelos -minusvalía, discapacidad, diversidad funcional o capacidades diferentes, etc- existen algunas más propicias que otras, específicamente aquellas que han surgido desde los movimientos que reclaman los derechos de este colectivo en particular y que no se impone la dificultad ante el valor del ser humano; sin embargo, es complejo -y para efectos de este trabajo- no referirse con el término de discapacidad como tal, ya que es la terminología adoptada por organismos internacionales, leyes y documentos oficiales.

Además, es necesario delimitar que no es lo mismo referirse a una persona como *discapacitada* que decir *persona con discapacidad*, pues de acuerdo con lo planteado por

Vega, López y Garín (2013) poseer una discapacidad o dificultad en algún ámbito, no imposibilita hacer uso de otras capacidades.

2.2.3 Perspectivas entorno a la idea de educación inclusiva

Al hablar de inclusión, existen diversas perspectivas y posicionamientos los cuales son producto de las configuraciones permanentes que han existido en el ámbito social, económico, político y por supuesto ideológico a nivel mundial (Echeita, 2013).

Desde la idea planteada por Unesco (2008) al hablar de educación educativa se debe considerar que esta es un proceso, el cual se interesa por la identificación y eliminación de barreras, que pueden interferir en la presencia, participación y obtención de resultados de todos los estudiantes, poniendo especial énfasis aquellos que se encuentren en riesgo de exclusión.

Por lo anterior y de acuerdo con lo expuesto por Echeita y Domínguez (2011) no se debe olvidar que la esencia de la educación inclusiva es para todos, por ende, se debe evitar la reducción del término hacia aquellos alumnos particulares. Bajo este planteamiento, diversos autores como Black-Hawkings, Florian y Rouse (2007) y Jordán de Urries y Verdugo (2010) agregan que el concepto de inclusión también puede resultar excluyente, pues si bien, es indudable que las personas con discapacidad son los que en mayor grado experimentan procesos de exclusión, puede provocar una contraposición entre lo que se desea lograr y lo que se produce al utilizar de una u otra forma este término, como sinónimo de incluir lo excluido.

Concordando con estas ideas, autores como Black-Hawkings, Florian y Rouse (2007) y Booth (2002), han resaltado otros términos como el de participación, afirmando que el concepto de inclusión refleja la idea de un sentido condicional, de ser algunos que permiten que ciertas personas puedan ser incluidos. Por el contrario, la idea de participación va más allá del acceso, ya que involucraría el aprovechamiento durante el proceso, a través de la colaboración y aceptación mutua (Booth, 2002).

Asimismo, en la comunidad académica hay quienes se muestran escépticos ante la idea de inclusión educativa. Autores como Freire y César (2002; 2003) argumentan como resultado

de sus investigaciones, que el contexto educativo actual no está preparado para ofrecer condiciones de equidad e igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, inclinándose por los apoyos especializados y segregados para abordar estas necesidades. En la misma línea, Connolley y Sarroma (2009) apuntan a que las políticas inclusivas son en su mayoría paternalistas, las cuales fuerzan a la comunidad a actuar o ser de cierta manera frente a la idea de igualdad y democratización, lo que atentaría en contra el juicio independiente y la libertad.

Es importante mencionar que si bien, no existe un consenso sobre el término de educación inclusiva, el debate resulta fundamental a la hora de concebir el concepto desde distintos puntos de vista; sin embargo, y como bien plantea Echeita (2013), se debe tener presente de no contribuir a la confusión, pues se estaría restando fuerza a los ideales que persigue.

2.3 Universidad y discapacidad

2.3.1 Panorama internacional: educación superior y estudiantes con discapacidad

En materia de educación superior y discapacidad, diversas investigaciones (Bartol, 2012; Ocampo, 2012; Sardá, 2012; Zuzulich, Achiardi, Hojas y Lissi, 2014) destacan a países como *Argentina, Brasil, Colombia, España, Estados Unidos e Inglaterra*, por sus experiencias favorables en la implementación de estrategias e institucionalización de programas en el ámbito de inclusión de alumnos con discapacidad en sus universidades. Además, resalta como rasgo distintivo la claridad en las normativas vigentes, las cuales establecen explícitamente las responsabilidades de las universidades para que los estudiantes con discapacidad estudien en condiciones de equidad.

Zuzulich et, al. (2014), realizan una revisión a modo general en 9 países de Europa y América. En cuanto al acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad, todos los países revisados dieron cuenta como método de admisión una prueba estandarizada; sin embargo, existen diversas adecuaciones disponibles según discapacidad. En el caso de la discapacidad sensorial (visual y auditiva), existen pruebas en formato Braille, formato amplificado, disponibilidad de lector de voz o prueba en audio, instrucciones y/o traducción

del examen en lengua de señas, instrucciones y/o traducción del examen de manera oral u optar por un lugar preferencial en la sala para seguir instrucciones en lengua de señas; además, se puede solicitar tiempo adicional, tiempo de descanso, posibilidad de responder en un computador, contar con un guía/intérprete para personas sordas o ciegas y solicitar apoyo en la lectura y/o transcripción de respuestas.

A nivel europeo, autores como Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vázquez (2013), indican que se ha alcanzado mayores avances en materia legislativa y de los apoyos ofrecidos por las diversas universidades a los estudiantes con discapacidad; a modo de ejemplo todas las instituciones de educación superior del Reino Unido cuentan con servicios de apoyo en el ámbito (NESSE, 2012). Lo anterior, es respaldado por un estudio realizado por la Comisión Europea (2014) sobre acceso y permanencia en la educación superior, el cual arroja que en países del Reino Unido en los periodos 2004-2012 han aumentado el porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a la educación superior, asimismo asumen la limitación del alcance del estudio, por los escasos datos estadísticos que poseen los países en el ámbito. En el caso de España, un estudio publicado por el observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España (ODISMET, 2016), indica que más de la mitad de las personas con discapacidad han experimentado barreras de acceso a la educación, concluyendo que un porcentaje inferior al 10% tienen estudios superiores. A pesar de las cifras (Díez, Alonso, Verdugo, Campo, Sancho, Sánchez, Calvo y Moral, 2011) se destacan las iniciativas que han implementado las universidades para mejorar la situación de las personas con discapacidad en la educación superior, las cuales son referentes a nivel mundial y han servido como modelo en Latinoamérica (Sardá, 2012).

Entre las iniciativas en el territorio europeo se señala al Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como iniciativas para garantizar la calidad y equidad de los procesos formativos de los estudiantes miembros de la Unión Europea, fomentando una cultura de evaluación y autorregulación, en la que las universidades deben promover el cumplimiento de estándares de calidad para que los estudiantes con discapacidad obtengan respuesta a sus necesidades y demandas (Moriña y Molina, 2011). Por otra parte, en el año 2009 inicia el proyecto HEAG con 26 países miembros, el cual busca ofrecer información a los estudiantes con discapacidad que deseen cursar estudios superiores sobre servicios

especiales y apoyos a la accesibilidad en cada país (Sardá, 2012). Otra iniciativa destacable, es La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, tiene por objetivo la eliminación de barreras que deben enfrentar los estudiantes con discapacidad en el sistema de educación (Comisión Europea, 2010). Asimismo, se destaca el programa Erasmus de movilidad estudiantil, el cual proporciona diversas ayudas para estudiantes con discapacidad que deseen realizar intercambios en otras universidades.

En Latinoamérica, la mayor parte de los países cuentan con legislaciones en materia de inclusión de personas con discapacidad, y organismos nacionales que se dedican a coordinar, apoyar y resguardar el cumplimiento de los dictámenes (Ocampo, 2014). Una de las iniciativas que se destaca en el ámbito de educación superior y discapacidad, es la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos³, la cual se crea con el objetivo de contar con un espacio de debate e intercambio de experiencias en relación a las acciones realizadas en la educación superior para estudiantes con discapacidad. En la actualidad participan representantes de 15 países de Latinoamérica entre ellos Argentina, Brasil, Chile y Colombia.

Moreno (2005) y Zuzulich et al. (2014), destacan los casos de Argentina, Colombia y Brasil, en este último la inclusión de alumnos con discapacidad en las universidades es un requisito para que estas sean acreditadas. Asimismo, los Estados de Argentina y Colombia, destinan fondos específicos para asesorías y proveer recursos para estudiantes con discapacidad y las instituciones de educación superior. Otras iniciativas de estos países, es la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad, compuesta de 32 universidades argentinas; y La Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad (RCUD), la cual se dedica a desarrollar estrategias que permitan el ingreso, permanencia y egreso de profesionales de excelencia sin que importe su condición de discapacidad.

A pesar de lo anterior, una investigación realizada por (Cobos y Moreno, 2014) da cuenta que, en el ámbito de educación superior, queda mucho por avanzar por los países Latinoamericanos, ya que se evidencian barreras financieras, administrativas y actitudinales;

³ Para mayor información de redes de educación superior
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=1&rowid=108&lang=es

asimismo plantean que el egreso de los estudiantes con discapacidad es un ámbito descuidado por los programas y proyectos de educación inclusiva. De igual manera, el Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2007), da a conocer que a pesar de que la mayor parte de los países cuenta con normativa determinada en torno a la discapacidad, son pocos los que poseen legislación específica en el nivel de educación superior, reconociendo que la normativa existente no ha sido suficiente para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de este grupo de personas (Moreno, 2005); pues aún se evidencian faltas de normativas detalladas y específicas en el ámbito de educación superior, vacíos legales, vacíos estadísticos de personas con discapacidad en la universidad y desconocimientos de las políticas por parte de la población en general (Mareño, 2007; Moreno, 2005).

2.3.2 Contexto chileno en torno a la discapacidad y educación superior

Chile ratifica las declaraciones y normativas internacionales, a través de la Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la cual expone que toda institución de educación superior debe contar con los mecanismos para que las personas puedan acceder a la universidad, así, además, adaptar la enseñanza y sus materiales de estudio para cursar las diversas carreras en igualdad de oportunidades (República de Chile, 2010). Fruto de esta normativa se crea el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)⁴, encargado de promover los derechos de las personas con discapacidad, gestionar políticas públicas y optimizar el acceso, oportunidad y calidad de productos y servicios. Si bien, se ha avanzado en esta materia, investigaciones indican que, a pesar de la normativa disponible y las acciones implementadas, aun existen diversas barreras presentes a lo largo del proceso educativo, las cuales aumentan en los niveles superiores de educación (Lissi et al., 2009; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016; Valenzuela-Zambrano, 2016).

⁴ Referente al Servicio Nacional de la Discapacidad consultar <http://www.senadis.gob.cl/>

En materia de acceso a la educación superior, en Chile las instituciones poseen libertad de establecer distintos modos de ingreso a las diversas carreras. El proceso de admisión regular consiste en los resultados obtenidos en la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), Ranking de egreso y el promedio de notas de enseñanza secundaria; siendo indispensable para la postulación de créditos o becas que otorga el Estado (Cotán, 2015). Cabe rescatar, que diversas investigaciones (Tapia y Manosalva, 2012; Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016; Lissi et al. 2009) plantean que el proceso de ingreso a la educación superior en Chile, se muestra como la primera barrera para estudiantes con discapacidad; ya que respecto a la admisión especial el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), en su boletín de admisión 2017 señala que los postulantes con discapacidad podrán acceder a los ajustes necesarios para rendir la prueba en igualdad de condiciones; sin embargo, esto no asegura la posibilidad real de matrícula, pues dependerá de los requisitos de cada universidad. Asimismo, establece que en el caso que un estudiante con discapacidad visual desee rendir la prueba, se le proporcionarán examinadores para su lectura y llenado, sin embargo, su ingreso a la universidad se realizará vía admisión especial (DEMRE, 2016).

En relación al panorama de admisión especial en Chile, estadísticas del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)⁵ realizadas durante el año 2016 y expuestas por Mora y Nuñez (2016), revelan que 16 universidades disponen de algún proceso de admisión especial para personas en situación de discapacidad. Asimismo, un informe realizado por la Universidad de Chile da cuenta que la mayor parte de los cupos de acceso a la universidad se focalizan a estudiantes con discapacidad visual y en menor medida auditiva (Mora y Nuñez, 2016).

Por lo anterior, en últimos 20 años se evidencia una creciente institucionalización de programas de apoyo para estudiantes con discapacidad (Tabla 1) al interior de las universidades (Zuzulich et al., 2014), con la finalidad de entregar reales posibilidades de acceder, financiar y realizar un tránsito por la educación superior en igualdad de condiciones

⁵ Las universidades que integran el Consejo de Rectores son 27. Se trata de universidades estatales y públicas no estatales del país, cada una de ellas de amplia trayectoria y excelencia en Educación Superior, con presencia en todas las regiones de Chile. Fuente: <http://www.consejodirectores.cl/universidades>

(Figuera y Coiduras, 2013; Figuera y Torrado, 2013; Ferreira, Vieira y Vidal, 2014; Galán-Mañas, 2015).

Tabla 1
Programas de apoyo para estudiantes con discapacidad en universidades chilenas

Modalidad	Nombre	Universidad
Programa	Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE UC)	Pontificia U. Católica
	Programa de Educación Inclusiva para la Diversidad	Pontificia U. Católica de Valparaíso
	Programa de Inclusión Estudiantil (PIE)	U. Católica de la Santísima Concepción
	Programa Universidad Inclusiva	U. de Atacama
	Programa por la Inclusión a EsD (PIESDI)	U. del Bío-Bío
	Programa de Apoyo a la Discapacidad	U. de La Serena
	Programa UV Inclusiva	U. de Valparaíso
	Programa Interdisciplinario por la Inclusión (INCLUDEC)	U. de Concepción
	Programa para la Inclusión de Estudiantes con NEE,	U. de Playa Ancha
	Programa de Apoyo Académico para EsD (PAAED)	U. de la Frontera
	Programa Discapacidad	U. Austral de Chile
	Apoyo Académico para EsD	U. Católica de Temuco
	Programa de Apoyo a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAED)	U. de Chile

Nota. Fuente: Adaptado de Mora, M., y Nuñez, D. (2016). *Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. Santiago: Universidad de Chile.

A pesar de los avances registrados en materia de educación superior y discapacidad, los datos arrojados por el segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) realizado en el año 2015, demuestran carencias en relación a sistemas de apoyo y facilitadores de desempeño en los niveles de educación secundaria y educación superior; ya que plantea que aquellas ayudas y recursos otorgados en el nivel inicial y primario, serían escasas o ausentes en los siguientes niveles educativos. A modo de ejemplo, el promedio de años de estudio de un alumno con discapacidad es de 8,6 años, presentando una disminución según severidad de la discapacidad; por el contrario, la población de estudiantes sin discapacidad alcanza en promedio 11,6 años de estudio. Asimismo, en el plano de educación superior se muestra que solo un 9,1% de personas con discapacidad que logran ingresar a la educación superior concluyen sus estudios, existiendo una diferencia de más de un 10% entre el 20% de la población adulta que ha finalizado una titulación (SENADIS, 2016). El estudio concluye planteando que existe una falta de condiciones en la continuación de estudios, lo que se refleja de manera más categórica en la educación superior.

2.3.3 Estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas: evidencias e investigaciones.

Las investigaciones realizadas en los últimos años en el ámbito de discapacidad y educación superior revelan, por una parte, las dificultades para implementar las diversas estrategias (Villafañe, Corrales y Soto, 2014) y por otra, los diversos avances que se han obtenido en la materia.

Ocampo (2012), exponen resultados sobre las percepciones de estudiantes y profesores en relación a la inclusión. Se evidencia buena disposición por parte de académicos y docentes frente al acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad y asimismo lo expresan los estudiantes participantes del estudio. A pesar de lo anterior, la investigación demuestra la escasa preparación de académicos y profesionales en mecanismos de intervención. Resultados similares en el ámbito, muestra un trabajo de Tapia y Monosalva (2012) y Villafañe, Corrales y Soto (2014), donde se evidencia la carencia de capacitación para profesores que tienen a su cargo el proceso formativo de estudiantes con discapacidad, pues si bien existe una sensibilización, la mayor parte de las adecuaciones que se llevan a cabo dentro del aula, se realizan sin los conocimientos y el respaldo institucional necesario.

En el ámbito específico de la discapacidad sensorial, Tapia y Manosalva (2012) exponen resultados de una investigación realizada en dos universidades de Chile, en las que constataron la percepción de los estudiantes con discapacidad con respecto a su proceso formativo y la percepción de las instituciones en relación a las estrategias implementadas. El estudio evidencia que estudiantes con discapacidad visual identifican como barrera de acceso la Prueba de Selección Universitaria (PSU), ya que como se revisó anteriormente, esta no se ajusta a sus necesidades. Asimismo, estudiantes con discapacidad sensorial identifican como una barrera a las evaluaciones que fueron sometidos por la universidad en el acceso especial, principalmente porque responde a una discriminación en relación a los estudiantes sin discapacidad. Durante el proceso formativo los estudiantes destacan el apoyo de profesores

y compañeros, evaluando como positiva la experiencia en general, resultados similares arrojan las investigaciones de Tenorio y Ramírez-Burgos (2016) y Villafañe, Corrales y Soto (2014); en la misma línea, las instituciones destacan como fortaleza el avance en materia de inclusión de estudiantes con y sin discapacidad valorando la diversidad.

Otras evidencias son las aportadas por Villafañe, Corrales y Soto (2014), bajo un estudio cuantitativo realizado a 38 estudiantes universitarios (en su mayoría con discapacidad visual). Los resultados arrojan que la mayor parte de los estudiantes con discapacidad visual se muestran insatisfechos con la información disponible de ingreso a la universidad, a través de las plataformas digitales, por la falta de accesibilidad de estas; asimismo durante el proceso se evidencia una desarticulación de las acciones implementadas por la institución y escasa evaluación de la calidad de los apoyos. Por otra parte, la investigación reveló una alta permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad, sin embargo, se registra que suelen cursar más años que el resto de sus pares en las diferentes carreras.

Valenzuela-Zambrano (2016), colabora con evidencias sobre el autoconcepto de estudiantes con discapacidad en la universidad del Bio-Bio. Los datos indican bajo autoconcepto de estudiantes con discapacidad frente a sus pares sin discapacidad, presentando una imagen negativa de si mismos; en su mayoría aquellos con discapacidad visual y motora. Asimismo, se destaca que aquellos estudiantes que participan en programas de apoyo dentro de la universidad arrojaron puntajes más positivos en relación al autocepto.

Otras aportaciones sobre estudiantes con discapacidad sensorial en la educación superior son las realizadas por Tenorio y Ramirez-Burgos (2016), a través de un estudio de casos múltiples a estudiantes de universidades de la región metropolitana. Los datos identifican como principales barreras la escasa coordinación entre los establecimientos de origen y la universidad; los procesos de evaluación (en el acceso y durante el proceso), los cuales responden a la mirada homogenizadora de los docentes; el financiamiento, ya que por medio de ingreso especial es de mayor complejidad; además, los resultados muestran debilidad en el ámbito de egreso y empleabilidad de los estudiantes con discapacidad.

En síntesis, las principales investigaciones revisadas y otras como las de Cotán (2015); Mora y Nuñez (2016); Lissi et al. (2009); y Ocampo (2012) concuerdan en la falta de normativa clara a nivel nacional e institucional, en el ámbito de inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad; y asimismo la escasa sistematización y registro de acceso, permanencia y egreso/abandono del estudiantado con discapacidad. En consecuencia, plantean que esto se traduce en una variabilidad de criterios tanto en el acceso como posteriormente en las acciones implementadas por las universidades, pues si bien muchas han implementado programas solo representan al 31% de las instituciones según el Informe Oficial de Admisión 2017.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

3.1 Objetivos de la investigación

3.1.1 Objetivo general

Conocer la perspectiva de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva acerca de su proceso formativo en universidades chilenas que cuenten con programas de inclusión.

3.1.2 Objetivos específicos

Describir las necesidades y dificultades reales que encuentran los estudiantes con discapacidad visual y auditiva durante su proceso formativo en universidades chilenas.

Identificar las ayudas y facilitadores que experimentan los estudiantes con discapacidad visual y auditiva durante su proceso formativo en las universidades chilenas.

Valorar desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva las estrategias que implementa el programa de inclusión de su universidad.

Caracterizar los rasgos de las prácticas que favorecen el proceso formativo de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva.

3.2 Enfoque metodológico de la investigación: estudio biográfico-narrativo

La investigación se realizará bajo un enfoque biográfico-narrativo, ya que permitirá conocer a través de los relatos de los propios estudiantes, como la universidad ha dado respuesta a sus necesidades, y cuales han sido o continúan siendo las barreras durante el proceso formativo. La importancia de este modelo de investigación radica en que posee la capacidad de representar de manera subjetiva las vivencias de los sujetos, estableciendo una relación con su contexto social y las relaciones que de él se derivan; convirtiéndose en una herramienta que permite obtener correlaciones entre las diversas variables (Pujadas, 2002). Según Smith (1994) la importancia de utilizar este método biográfico-narrativo en educación, radica en la posibilidad de explicitar las voces de aquellos colectivos en situación de exclusión o sin poder, bajo esta afirmación y para efectos de este estudio, es primordial “dar voz” a los estudiantes con discapacidad (De la Rosa, 2016), y conocer de parte de los propios protagonistas cómo perciben las acciones puestas en marcha por parte de su universidad a través de los programas de inclusión que pretenden apoyar su proceso formativo.

El estudio se realizará a través de la construcción de trayectorias formativas, dando la posibilidad que los participantes sean co-investigadores y protagonistas de todo el proceso de investigación; permitiendo, además, contruir y re-contruir interpretaciones de una realidad y un contexto en base a sus percepciones y vivencias.

Finalmente es importante destacar que si bien existen diversas críticas y controversias acerca de los métodos cualitativos en investigación (Cotán, 2015), los relatos biográficos siguen un diseño estricto, que según lo expuesto por Pujadas (2002) responde a los criterios de fiabilidad, representatividad y validez.

3.3 Desarrollo de la investigación

3.3.1 Selección de los participantes

Considerando que los estudios biográficos-narrativos existe una relación cooperativa, donde el investigando resulta ser un co-investigador o participante (Packwood y Siles, 1996),

es fundamental que, al momento de seleccionar los participantes protagonistas del estudio, se planteen una serie de condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo.

Partiendo desde la intención del proyecto de investigación, la cual es conocer la percepción de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva acerca de su proceso de formación en universidades que cuenten con programas de apoyo en el ámbito; los primeros criterios de selección ineludibles es que sean estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad visual o auditiva y que pertenezcan a alguna carrera de una universidad chilena que haya institucionalizado un programa de apoyo para personas con discapacidad. Por otra parte, se seleccionarán estudiantes que se encuentren en distintos momentos de su formación⁶, considerando aquellos que esten ingresando a la universidad; que hayan cursado más de 3 años; y aquellos que esten finalizando el proceso. Asimismo, se podría considerar la opción de incluir en los participantes algunos ex-alumnos, para obtener una mirada retrospectiva de las trayectorias.

También se considerará en la selección de los participantes que estos provengan de distintas instituciones, programas de inclusión y carreras cursadas, pues se presume, que prodría otorgar diversidad en las perspectivas de las experiencias. De igual forma, lo ideal será contar con dos estudiantes de cada programa, para obtener distintas miradas sobre un mismo contexto, pero diversidad en las trayectorias. Para el estudio planteado, se estima una cantidad entre 10 y 15 participantes, tomando en cuenta los objetivos propuestos y tiempo de realización.

Por otra parte, se considerará la opción de complementar la información con actores directamente relacionados con el proceso formativo de los estudiantes; ya sean, tutores, traductores, profesores/académicos relevantes, entre otros; con la finalidad de entregar otras voces a los relatos (Pujadas, 2002).

3.3.2 Recogida de la información – trabajo de campo

En el método de investigación biográfico narrativo, el investigador no se presenta como un individuo ajeno al objeto estudiado, sino que se muestra como un ente activo y

⁶ Es importante mencionar que las carreras universitarias en Chile poseen una duración mínima de 5 años para obtener el grado de Licenciado.

participativo; además de situar a los participantes como sujetos protagonistas de la investigación (Sánchez, 1994). Por ello, es preciso seleccionar las técnicas de recolección de la información que permitan la concreción de los objetivos planteados, a través del diseño de la investigación.

Entrevista biográfica o entrevistas en profundidad. Las entrevistas biográficas estarán enfocadas a los estudiantes participantes del estudio. A través de esta técnica, podrán narrar sus vivencias y percepciones durante su proceso formativo con tranquilidad y total libertad, en relación a los objetivos planteados. Para esto, se utilizarán tópicos y/o temáticas, sin un guión establecido; y tendrán una introducción previa, en la que se conversará sobre el objetivo planteado. Las entrevistas se realizarán en varios momentos (durante el periodo establecido para el estudio), dependiendo de los relatos e información que vaya surgiendo.

Entrevistas focalizadas. Las entrevistas focalizadas, permitirán abordar temas puntuales tanto con los estudiantes participantes, como con los informantes claves. Para los estudiantes, no se estima un número determinado de entrevistas focalizadas, pues se utilizarán para abordar aspectos concretos que surjan en las entrevistas biográficas. Por otra parte, para los informantes claves, se realizará una entrevista durante el proceso.

Diario personal. Estarán enfocados a los estudiantes participantes como herramienta de reflexión y descripción de situaciones vivenciadas durante los momentos determinados del proceso formativo. La construcción de este recurso debe surgir desde el interés personal de cada estudiante, por lo tanto, no se utilizará como técnica en todos los participantes.

Asimismo, se utilizarán otras técnicas cualitativas como la revisión y análisis documental, grupos de discusión y biogramas para complementar la construcción de las trayectorias formativas. Además, es importante mencionar, que se recurrirán a los recursos materiales y humanos necesarios para llevar a cabo la recogida de información, tomando en consideración las limitaciones del investigador frente a las necesidades de los estudiantes que participarán en el estudio. Algunos de los recursos pueden ser, un interprete de lenguaje de señas, lectores de pantalla, software especializados y todo aquello que posibilite la comunicación.

En relación a las tareas de acceso al campo, se llevarán a cabo siguiendo los procedimientos formales establecidos por cada institución, para contactar con los estudiantes de las mismas. Por otra parte, en algunos casos se contactará con los participantes de manera directa e informal, pues se mantiene una relación previa. En cualquiera que sea el caso, se coordinará con los participantes para dar a conocer el proyecto de investigación, implicancias y compromisos, lo que se denomina consentimiento informado (Pujadas, 2002).

3.3.3 Análisis de la información

El análisis de los datos se realizará de forma paralela con el momento de recogida y trabajo de campo, pues para construir las trayectorias formativas de acuerdo a los objetivos planteados, es necesario que, desde el acceso al campo se comience a analizar los datos obtenidos. El análisis se llevarán a cabo los siguientes pasos, según lo planteado por Miles y Huberman (1994): **1.** Transcripción de la información, **2.** Lectura general de la información recolectada y transcrita, **3.** Reducción de la información, y **4.** Representación y transformación de los datos.

Según la categorización realizada por Pujadas (2002) el análisis se realizará de dos formas. Por una parte, se centrará en un análisis narrativo, a través de la construcción de las trayectorias formativas, abarcando las diversas temáticas. Posteriormente, se analizará la información por las dimensiones y categorías, para establecer triangulaciones de momentos en las trayectorias formativas.

Todo este análisis se realizará a través de el software de ATLAS.ti., herramienta utilizada para categorizar y codificar aquella información obtenida de forma ordenada y sistematizada.

4. PLAN DE TRABAJO

Para el desarrollo de la investigación, se considera de suma importancia establecer de forma clara la temporalidad de las acciones realizadas a lo largo del proceso. El plan de trabajo se presenta de forma detallada y concreta a través del siguiente cronograma:

ACTIVIDADES	AÑOS Y TRIMESTRES													
	2017		2018				2019				2020			
	N	D	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión bibliográfica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboración marco teórico	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ajustes del diseño de investigación			■											
Selección de los participantes e informantes		■	■											
Tareas de acceso al campo	■	■	■	■										
Recogida de la información					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Análisis de la información					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboración de conclusiones											■	■	■	■
Redacción artículos							■	■	■	■	■	■	■	■
Presentación de avances en congresos							■	■	■	■	■	■	■	■
Redacción de tesis				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Lectura de tesis														■
Difusión de artículos/congresos														→

Nota Fuente. Elaboración propia.

5. IMPACTO PREVISTO

En la actualidad se ha registrado un alza en la cantidad de alumnos con discapacidad matriculados en la universidad (Baker, Borland, Nowik y Crest, 2012), sin embargo, las barreras y apoyos existentes en el proceso universitario de los estudiantes con discapacidad invitan a reflexionar sobre los cambios en materia legislativa y a nivel institucional, las cuales debiesen velar por la accesibilidad y equidad en la educación superior (Moriña y Molina, 2011). No obstante, como lo indica Ainscow (2012), para que dichas iniciativas cumplan con sus objetivos, los procesos educativos deben estar adaptados a las necesidades y realidades actuales.

Con este estudio, no solo se busca aportar conocimientos nuevos y actualizados en el ámbito de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad, sino que además

develar los pensamientos y experiencias que vivencian y han vivenciado los estudiantes participantes de la investigación, y la complejidad que subyace en las acciones durante su proceso formativo. Otorgando la oportunidad, a la comunidad en general y específicamente aquellos encargados de brindar los apoyos en las universidades, a sumergirse en la existencia de otros, a través de la construcción de las trayectorias formativas como relatos de vida (Mallimaci y Giménez, 2006).

Si bien, con este trabajo no se puede generalizar, pues se mostrará las experiencias particulares de ciertos estudiantes. Se espera que los resultados obtenidos sean representativos para este colectivo y la comunidad en general, en base a la riqueza de las experiencias que se presentarán.

Por otra parte, se pretende que los resultados impacten a nivel institucional y sirvan para propiciar instancias de innovación y mejora en los programas de inclusión al interior de las universidades; y, asimismo replantear y reflexionar sobre todo lo que envuelve a los procesos formativos en los momentos de acceso, permanencia y egreso, en relación a los apoyos y barreras.

Finalmente, resulta una motivación que, a través de los resultados obtenidos en este estudio, puedan surgir otras experiencias en las que se escuchen las voces de los propios actores protagonistas de los procesos, ya que como establece Cotán (2015) en la actualidad existe una necesidad de que las voces de los estudiantes en las investigaciones sean escuchadas, asumiendo la importancia de la colaboración y participación.

6. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Altbach, P. (2008). Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. *La educación superior en el mundo*, 3, 35-19.
- Baker, K., Borland, K., Nowik, C., y Crest, C. (2012). A campus survey of Faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329.
- Barceló, J. (2004). Universidad y Sociedad: Una relación Paradójica. *Revista Calidad de la Educación*, (20), 11-18.
- Bartol, R. (2012). *Inclusión educativa en el nivel superior* (Tesis de grado). Cuyo: Universidad Católica de Cuyo.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007) *Achivement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. (2002). Inclusion and Exclusion in the City: Concepts and Contexts. En P. Potts y T. Booth (eds.) *Inclusion in the City*. London: Routledge.
- Cobos, A. y Moreno, M. (2014). Educación superior y discapacidad: Análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 83-101.
- Comisión Europea. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas. Disponible en <http://bit.ly/2j39NIA>

- Comisión Europea. (2014). *Modernización de la Educación Superior en Europa: acceso, permanencia y empleabilidad 2014. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Connolley, S., y Sarromaa, R. (2009). Tocqueville on democracy and inclusive education: A more ardent and enduring love of equality than of liberty. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 231-243.
- Cotán, A. (2015). *Enseñanza superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Davis, D. (2002). Hacia una sociedad que aprende. En R. Teare, D. Davies, y E. Sandelands, (Coord.). *Organizaciones que Aprenden y Formación Virtual* (Pp.31-43). Barcelona: Gedisa.
- De la Rosa, L. (2016). La voz de las personas con discapacidad en la formación inicial de docentes. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 160-169.
- DEMRE. (2016). Proceso de Admisión 2017. Normas y aspectos importantes del proceso de admisión. Disponible en <http://bit.ly/2f3R9M0>
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Eds). *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad Universidad de Salamanca.

- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 11(2), pp. 99-118.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes* (pp. 23-38). En II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada.
- 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. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12, 26-46.
- Echeita, G. y Dominguez, A. (2011). educación inclusiva. argumento, caminos y encrucijadas. *Revista Aula*. 17, 23-35.
- Ferreira, C., Vieira., M., y Vidal, J. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. *RIE*. 32(1), 140-157.
- Figuera, P. y Coiduras, J. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*. 362, 713-736.
- Figuera, P. y Torrado, M. (2013). El contexto académico como factor diferenciador de la universidad. *Revista Contrapuntos*. 13(1), 33-41.
- Freire, S. y César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-354.
- Freire, S. y César, M. (2002). Evolution of the Portuguese special education system. A deaf child's life in a regular school – is it possible to have hope? *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- García, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Conferencia central en el IX Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria Celebración de los 50 años de la*

- Asociación Colombiana de Universidades –Ascun*, (pp. 129-134). Bogotá, 7 de noviembre de 2007.
- Galán-Mañas, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP*, 26 (1), 83-99.
- Godoy, P., Meza, M., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- IESALC. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Jordán de Urríes, F. y Verdugo, M. (2010). Informe sobre la situación de los Centros Especiales de Empleo en España. Salamanca: INICO.
- Lissi, M., Oneto, V., Zuzulich, M., Salinas, M. y González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: Análisis de la experiencia de tutores estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(1), 109-126.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Salinas, M., Hojas, A., Achiardi, C. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 306-323.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vázquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y Método Biográfico. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (Pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Mareño, M. (2007). Discapacidad y educación superior universitaria: De la sub-teorización a la inacción. Un acercamiento a su abordaje en la dimensión académica de la Universidad Nacional de Córdoba. *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina*. Córdoba.

- Maturana, H. (1997). Lenguaje y realidad: El origen de lo humano. *Revista Colombiana de Psicología*. 5-6, 200-203
- Miles, M., y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Monarca, H. (2012). La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.
- Monreal, J. (2002). Prefacio. En CIDEDEC (Eds.). *Aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 5-6). Donostia-San Sebastián: Cidec.
- Mora, M., y Nuñez, D. (2016). *Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. Santiago: Universidad de Chile.
- Moreno, M. (2005). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior* (pp. 144-156). Caracas: IESALC.
- Moriña, A., y Molina, V. (2011). La Universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Quaderns Digitals*, 69, 1-15.
- NESSE. (2012). *Education and disability/special needs*. Bruselas: Unión Europea. Disponible en <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 6 (2), 227-239.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*. 29(2), 83-111.
- ODISMET. (2016). *La situación de las personas con discapacidad en el mercado laboral en España*. Recuperado de <http://odismet.es/es/informes/>
- OMS. (2011). Resumen: informe mundial la discapacidad. Ginebra: OMS

- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU.
- ONU. (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Disponible en <http://bit.ly/2f4zELM>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General. 76ª sesión plenaria. Nueva York.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la Bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Packwood, A., y Sikes, P. (1996). Telling Our Stories: Adopting a Post-modern Approach to Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(3), 1-11.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigación Sociológicas.
- Ramírez-Burgos, M. (2016). Funciones de la universidad: Inclusión a través del aprendizaje a lo largo de la vida. *Debates & Prácticas en Educación*, 1(2), 46-57.
- República de Chile. (2010). *Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago: República de Chile.
- Sánchez, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. Lopez-Barajas y J. Motoya (Eds.). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (Pp. 119-143). Madrid: UNED
- Sardá, N. (2012). *Discapacidad y Educación Superior en México: análisis sobre factores contextuales y personales desde la perspectiva del estudiante* (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SENADIS. (2016). *IIº Estudio de la Discapacidad 2015*. Santiago: SENADIS.
- Smith, L. (1994). Biographical method. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (Pp. 286-305). Thousands Oak, CA: Sage Publications.

- Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34.
- Tenorio Eitel, S. y Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ.*, 19(1), 9-28.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. *Conferencia internacional de educación. Presentación general de la 48ª reunión de la cie* (pp. 3-22). Ginebra: UNESCO
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. Paris: UNESCO.
- Valenzuela-Zambrano, V. (2016). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores, favorecedores y obstaculizadores, para su acceso y permanencia* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Vallafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2014). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
- Vallaes, F. (2013). Responsabilidad Social Universitaria: Una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las Universidades. *Educación superior y sociedad, Nueva Época*. 1, 195-219.

- Vega, A., López, M., y Garín, S. (2013). La educación inclusiva: Entre la crisis y la indignación. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 7(1), 315-336
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A., y Lissi, M. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: Mecanismos de admisión y recursos para su implementación. *Propuestas para Chile. Concurso de políticas públicas*, 55-88.