



PERCEPCIÓN DE ACTORES QUE PARTICIPAN EN PROGRAMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Perception of Actors who Participate in Inclusive Educational Programs in Higher Education

PAZ MORALES BACARREZZA, MARÍA CONSUELO AGUILERA CORTÉS

Universidad Central, Chile

KEYWORDS

*Perception
Inclusive education
programs
Relevance of education
Higher education
Disability status
Educational discrimination*

ABSTRACT

It is relevant to interpret the perception that students with disabilities, teachers, and managers have about an inclusive educational program, to identify and describe the facilitators and barriers during the training of those students; analyze the relevance of the inclusive program from the perceptions of the participating actors; and assess the program's supports from the perception of students with disabilities. This is a mixed investigation of sequential design and phenomenological approach carried out through surveys and in-depth interviews with the actors.

PALABRAS CLAVE

*Percepción
Programas de educación
inclusivos
Pertinencia de la educación
Enseñanza Superior
Situación de discapacidad
Discriminación educacional*

RESUMEN

Es relevante interpretar la percepción que tienen los estudiantes en situación de discapacidad, los docentes y los directivos acerca de un programa educativo inclusivo, a fin de identificar y describir los facilitadores y las barreras durante la formación de aquellos estudiantes, analizar la pertinencia del programa inclusivo desde las percepciones de los actores participantes y valorar los apoyos del programa desde la percepción de los estudiantes en situación de discapacidad. Esta es una investigación mixta de diseño secuencial y enfoque fenomenológico llevada a cabo mediante encuestas y entrevistas en profundidad a los actores.

Recibido: 29/ 09 / 2021

Aceptado: 31/ 01 / 2022

1. Introducción

Chile, al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el año 2008, sentó las bases de la reforma de la legislación del país en distintos ámbitos, incluyendo la educación; comenzando así una transformación hacia una educación más inclusiva, implementando cambios necesarios para los estudiantes y la sociedad, los cuales se consolidan a través de la ley 20.422, promulgada el año 2010 y actualizada el 2021, incorporando la individualización y categorización de la comunidad sorda y reconocimiento de la lengua de señas como su primera lengua.

No obstante, de acuerdo con el II Estudio Nacional de la Discapacidad, solo el 15% de la población adulta en situación de discapacidad (SdD) accede a la Educación Superior (ES), de estos, solo el 9,1% se gradúa, frente al 34,4% de personas sin SdD que accede al sistema, y el 20% que se gradúa (Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS], 2015).

En la actualidad, existen instituciones de Educación Superior (IES) que desarrollan y mantienen programas educativos inclusivos para apoyar el desempeño de los estudiantes en SdD. No obstante, estos programas difieren tanto en su funcionamiento interno como en el tipo de población en SdD que apoyan. Mientras que algunas IES buscan establecer adecuaciones curriculares, otras buscan implementar programas institucionales que apoyen a los estudiantes en SdD (González et al., 2019). Además, se manifiesta falta de capacitación de los académicos en educación inclusiva para educar en la diversidad y atender a las diferencias de los estudiantes y contextos educativos (Valassina et al., 2019).

Las investigaciones indican que, tanto a nivel internacional como en Chile, hay universidades que aún conceptualizan la discapacidad desde la perspectiva de las dificultades, mientras que otras lo hacen desde la atención a la diversidad (Moliner et al., 2019; Díaz y Funes, 2016; Otondo, 2018). También, se ven esfuerzos por proporcionar el apoyo adecuado a los estudiantes en SdD a través de prácticas, servicios, y programas inclusivos (García, 2017; Victoriano, 2017).

El objetivo general de la presente investigación es interpretar la percepción que tienen los diversos actores: estudiantes en SdD, docentes y directivos, acerca de un programa educativo inclusivo de una Institución de Educación Superior para los estudiantes en SdD. Los objetivos específicos son: identificar y describir los facilitadores y las barreras durante la formación de los estudiantes, analizar la pertinencia del programa inclusivo desde las percepciones de los actores participantes, y valorar los apoyos del programa desde la percepción de los estudiantes en SdD.

Esta es una investigación de metodología mixta con diseño fenomenológico que busca conocer y analizar las percepciones y experiencias que se tienen acerca de este fenómeno en una sede de un Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica reconocido a nivel nacional y que mantiene 27 sedes a lo largo de todo el país. La muestra es intencionada y se fundamenta en la selección de individuos por criterio, debido a que los participantes del estudio están conectados con el programa educativo inclusivo que imparte la sede. La recolección de los datos se realiza a través de entrevistas en profundidad a los actores, diferenciadas para cada grupo, y una encuesta de valoración, ambas respecto de las barreras y facilitadores presentes en el proceso educativo.

Los resultados más relevantes muestran que los actores tienen una percepción positiva sobre la pertinencia del programa educativo inclusivo. Los estudiantes en SdD se sienten apoyados y consideran que logran una participación efectiva, valorando positivamente su experiencia en el mismo. Los docentes destacan la necesidad de instancias de capacitación y formación de educación en la diversidad. Los directivos manifiestan que, si bien hay logros evidentes es menester contar con un equipo más robusto que coordine de forma efectiva el programa, planifique actividades de perfeccionamiento y realice actividades de gestión.

2. Situación de discapacidad y educación inclusiva

Para efectos de la presente investigación se considera a Pérez y Chabra (2019) y López (2019) como referentes adecuados para definir la *discapacidad* desde 3 enfoques relevantes: el modelo social, el modelo de la diversidad funcional y el modelo de los derechos humanos, entendiendo la discapacidad

como una situación que está fuera del sujeto, instalada en el medio y creada por la sociedad, reconociendo en el individuo habilidades y potencialidades, dignidad y derecho a disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de sus libertades .

Por otra parte, cuando se hace referencia a una *educación inclusiva*, esta investigación considera la definición de la UNESCO (2005), la que establece que es «un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación» (p. 13). Esto implica que es importante considerar las características particulares de todos los estudiantes y que el proceso formativo sea abordado desde la diversidad.

De lo anterior, se desprende la necesidad de generar espacios donde las personas en SdD se desarrollen plenamente, logrando una vida digna, alcanzando independencia personal, social y laboral, siendo parte de la sociedad a través de aportes desde su profesión y experiencia personal, lo cual no es posible sin espacios educativos en la educación superior.

En este sentido, es fundamental lo establecido en la legislación chilena, mediante la Ley 21.091 sobre Educación Superior que establece en el artículo 1, que «la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos» (p. 1). Además, en su artículo 2, establece que el Sistema de Educación Superior se inspira en algunos de los siguientes principios: autonomía, calidad, cooperación y colaboración, participación, pertinencia, respeto y promoción de los derechos humanos, además del principio de inclusión, el cual debe ser promovido a todos los estudiantes de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria.

Esto evidencia que las políticas públicas en Chile apuntan a generar un entorno más inclusivo y participativo, garantizando las oportunidades de acceso a través de un sistema que contemple programas de ingresos especiales y considerando el mérito como una forma de equidad. Además, el sistema de acceso a la educación superior promueve la realización de ajustes razonables que permitan la inclusión de personas en SdD. No obstante, la permanencia y el egreso son aspectos que no están normados de forma concreta en nuestra legislación, por lo que depende de cada institución generar políticas internas que involucren procesos más inclusivos. Según Lizama et al. (2018), cuando se habla de inclusión, específicamente en la educación superior, no sólo se hace referencia a las oportunidades de acceso, sino también se deben considerar las oportunidades de logro y egreso universitario para todos los jóvenes.

De esta manera, la *inclusión educativa* es un proceso complejo que requiere identificar elementos claves que la definen, de acuerdo con Ainscow (2003) y Echeita y Ainscow (2011) estos son:

- La inclusión es un proceso, donde los cambios son progresivos y todos los miembros de la comunidad educativa deben sentirse parte de ellos.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, por lo que requiere una asistencia regular a clases, valorar la opinión sobre la experiencia de los estudiantes y el logro del aprendizaje más allá de los resultados de las evaluaciones.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, es decir, las instituciones y el profesorado deben identificar, analizar y valorar barreras de participación efectiva de la comunidad estudiantil.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de exclusión, o fracaso, esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que estos grupos sean supervisados con atención, para lograr su completa participación y su éxito dentro del sistema educativo.
- La modificación de cultura, es decir, que la propuesta inclusiva, debe llevar implícito un cambio cultural y de las prácticas cotidianas en el aula.
- La vinculación con el medio, potenciando relaciones entre la institución y la sociedad abriendo las puertas a la comunidad, en un intercambio recíproco de recursos, información, profesionales, etc.

De acuerdo con lo anterior, es necesario posibilitar espacios que vayan más allá de lo meramente académico, logrando posicionar a los estudiantes en experiencias enriquecedoras, colaborativas, que les permitan lograr aprendizajes significativos y tener una participación activa en la sociedad, ya que la formación de la educación superior debe trascender al desempeño laboral y profesional, buscando una transformación integral del individuo. Para lograr esto, es necesario subsanar las barreras que se puedan presentar en el proceso formativo de los estudiantes en SdD. Entendiendo como barreras aquellas que no permiten ejercer efectivamente los derechos, que discapacitan e impiden el desarrollo personal o la posibilidad de obtener un aprovechamiento en igualdad de condiciones, en este caso, a una educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011).

Diversos autores (Pivik et al., 2002; Darrow 2009; González et al., 2019; González-Gil et al., 2019) abordan las barreras que existen en la educación superior, y es posible clasificarlas en 3 categorías: las organizacionales, a través de la estructura de la institución y sus clases, los objetivos que se proponen en los currículos, o las estrategias de enseñanza y su aplicación en las clases; las culturales, relacionadas con las actitudes de los estudiantes y docentes frente a la comunidad en SdD, la valoración de la competitividad, del potencial cognitivo y de la escasa formación inclusiva de la comunidad universitaria; y las de conocimiento, asociadas a las prácticas educativas que deben tener los docentes que realizan clases a estudiantes en SdD, además de equipamientos apropiados que apoyen el desarrollo académico.

Respecto de la cultura inclusiva institucional, es necesario naturalizar y valorar las diferencias, entendiendo que todas las personas son distintas y, por lo tanto, se debe tomar conciencia de que cada sujeto es capaz de aportar a la sociedad desde sus potencialidades. En este sentido, el rol de la comunidad estudiantil, profesorado y profesionales de la institución, es fundamental para hacer que los estudiantes se sientan parte del todo de forma natural y no especiales por sus diferencias.

3. Concepción de pertinencia de la educación inclusiva en educación superior

Cuando se habla de pertinencia en la educación, Pérez (2009), establece que es necesario que la educación guarde pertinencia en cuanto a la utilización de enfoques pedagógicos y dispositivos didácticos apropiados y eficaces que potencien y enriquezcan el aprendizaje, que permitan construir ambientes de aprendizajes colectivos, desarrollo de capacidades y potencialidades.

Por otro lado, Malagón (2003), establece una perspectiva o enfoque social de la pertinencia que abarca la articulación de la relación universidad, sociedad y cultura. Este enfoque posee dimensiones que es importante abordar para dar una mayor claridad al concepto a indagar en esta investigación, algunas son:

- Pertinencia de acuerdo con la evaluación de los proyectos educativos de las IES, los objetivos y necesidades sociales presentes.
- Pertinencia de las políticas institucionales, en cuanto a la suficiencia de presentar alternativas y construir soluciones.
- Pertinencia en lo pedagógico, en virtud de desarrollar labores en miras de una innovación educativa, mantenerse a la vanguardia de los cambios sociales y de la juventud.
- Pertinencia en la formación de los estudiantes en función de los valores, ética, pertenencia a una comunidad, además de solo dominio cognitivo.
- Pertinencia en el desarrollo de justicia social.
- Pertinencia en cuanto a la democratización de oportunidades de acceso y logro universitario.
- Pertinencia con el resto del sistema educativo.
- Pertinencia con las demandas del sector productivo y desarrollo científico y tecnológico.

En la misma línea, Valassina et al. (2019) señalan que la pertinencia en la política de inclusión institucional de las IES es clave para la articulación coherente del diseño macro y micro curricular, como también en las áreas que atienden a la diversidad.

Por lo tanto, la pertinencia de los programas educativos inclusivos se puede valorar desde la contribución que estos efectúen en los estudiantes en SdD, en cuanto al desarrollo de las competencias de egreso, así como también, desde la perspectiva del logro de la inclusión, y desde la participación efectiva.

Con esto se hace referencia a la superación de barreras de políticas institucionales, culturales y de formación, respectivamente.

4. Facilitadores para la inclusión en la educación superior

Para efectos de esta investigación los programas educativos inclusivos se consideran un facilitador, ya que favorecen el libre tránsito del estudiante en SdD, es decir, permiten que viva la vida estudiantil lo más natural posible, a partir de apoyos técnicos, pedagógicos, de espacio, culturales, servicio, etc.

Los facilitadores para la inclusión se definen como los apoyos necesarios y ajustes pertinentes que impliquen redefinición de políticas, redistribución de recursos económicos y humanos, ampliación de oportunidades educativas que propician la presencia, participación, aprendizaje, el compañerismo y la experiencia docente como ejes para educar en la diversidad de manera proactiva y programas de profesionalización docente ligados a la educación inclusiva. Además, es necesario que las IES generen espacios educativos libres de discriminación y creen políticas institucionales desde la visión de los derechos humanos. (Paz-Maldonado, 2020; Pérez-Castro, 2019; González-Gil et al., 2019).

Es importante destacar que, de acuerdo con Pérez-Castro (2019) las barreras se pueden transformar en facilitadores, ya que al ser construcciones sociales dependientes de los sujetos que las crean, pueden ser identificadas, no con el fin de destacar las carencias, sino como un modo de implementar mejoras y prácticas inclusivas. No obstante, esta transformación puede demandar grandes esfuerzos por parte de las instituciones, debido a que se debe comprender la complejidad de las causas de estas barreras y la profundidad de sus alcances para lograr cambios sustantivos.

Existen organismos del estado de Chile que mejoran las oportunidades para los estudiantes en SdD, como DEMRE, que contribuye a mejorar las oportunidades de acceso a través de procesos diferenciados de postulación universitaria; y SENADIS, que contribuye a mejorar las oportunidades de permanencia en el sistema educacional a través de diferentes apoyos y asistencias, mediante el Programa de Apoyo a Estudiantes en SdD en Instituciones de Educación Superior (Apoyos Adicionales), otorga recursos que pueden ser utilizados en una o más ayudas técnicas y/o servicios de apoyos con el fin de contribuir a la disminución de barreras del entorno educativo, que dificultan la inclusión de dichos estudiantes.

En síntesis, la SdD debe ser concebida desde el individuo como protagonista, respetando sus diferencias y particularidades, integrándose como miembro activo de la sociedad. Para esto, es importante que la educación superior resguarde y garantice la participación de los estudiantes en las diferentes actividades, académicas y extraacadémicas, y minimice las barreras educativas que pudieran presentarse. Por lo tanto, los programas educativos inclusivos, declarados por cada IES, deben ser pertinentes en alcance, estructura y en naturaleza inclusiva, es decir, que logren el objetivo para el que fueron diseñados a fin de dar atención integral a los estudiantes, considerando, en la particularidad, la idea de que todo estudiante debe tener la oportunidad de adquirir las competencias propias de su carrera y, como profesional, asumir un rol preponderante en la sociedad.

5. Método

Esta investigación está basada en un enfoque mixto de diseño fenomenológico. El aspecto cuantitativo, se desarrolla bajo un diseño no experimental transeccional exploratorio (Hernández et al., 2010). Por otra parte, el aspecto cualitativo se realiza sobre la base del diseño fenomenológico (Creswell, 2013).

Esta metodología es coherente con el objetivo de investigación, pues lo que se busca es interpretar y valorar las percepciones que se tienen acerca de la pertinencia de los programas educativos inclusivos para los estudiantes en SdD desde las propias perspectivas de quienes lo experimentan.

La población de esta investigación son los estudiantes en SdD, docentes que realizan clases a estudiantes en SdD y directivos que conocen los programas educativos inclusivos de una Institución de Educación Superior, que cuenta con un Instituto Profesional acreditado por 6 años y un Centro de Formación Técnica acreditado por 7 años, con presencia a nivel nacional a través de 27 sedes físicas y 1 sede virtual, que imparte 18 carreras profesionales y 24 carreras técnicas.

La elección de la muestra es intencionada y se fundamenta en la selección de individuos por criterio, (Creswell, 2013). La muestra está conformada por 7 estudiantes en SdD, 8 docentes vinculados con estudiantes en SdD y 4 directivos que se vinculan de alguna manera con el programa inclusivo desde sus respectivos cargos, entre ellos el Vicerrector de la sede.

5.1. Paso 1: Aplicación

Se emplea la entrevista en profundidad, diferenciada por cada grupo que compone la muestra para recoger las experiencias y percepciones acerca del fenómeno. Luego se aplica una encuesta complementaria para conocer la opinión acerca de la pertinencia del programa educativo inclusivo del que es partícipe cada actor.

Las categorías consideradas en los instrumentos son la participación efectiva, el compañerismo, ayudas técnicas y servicios de apoyo, políticas institucionales, prácticas pedagógicas, desarrollo de competencias de egreso y logro de la inclusión.

5.2. Paso 2: Análisis de resultados

El análisis temático de los diálogos y respuestas de las entrevistas se realiza a partir de una adaptación de los pasos señalados por el método de Colaizzi (1978), descrito en la publicación de Wojnar y Swanson (2007), a saber:

1. Inicia con una revisión de las descripciones de la experiencia para evidenciar el fenómeno en general, a través de una redacción textual de las respuestas.
2. Se realiza una lista de enunciados importantes y únicos, sin puntos en común.
3. Se redacta una lista de unidades de significados, para extraer significados ocultos en varios contextos del fenómeno.
4. Bajo grupos de temas, se categorizan los enunciados, para identificar experiencias comunes a todos los informantes.
5. Se compara la descripción inicial con las obtenidas desde las entrevistas, para luego construir una descripción de cómo se experimentó el fenómeno.

El análisis de los resultados de las encuestas contempla:

- Un análisis exploratorio inicial de los datos, con el objetivo de determinar tendencias respecto a variables edad, carrera que estudia, semestre que lleva cursando la carrera, formación académica y de especialidad, años de experiencia docente, grado académico que posee, cargo que ocupa dentro de la institución, entre otras variables que permiten caracterizar a los participantes del estudio, esto fue medido con técnicas descriptivas a través de tablas de frecuencias.
- Determinación del grado de relación existente entre las variables sociodemográficas y las puntuaciones en cada una de las dimensiones a través del Coeficiente de Correlación de Spearman para variables relacionales categóricas.

6. Resultados

Las variables sociodemográficas que caracterizan este estudio son:

6.1. Estudiantes en SdD

Los rangos etarios señalan que el 100% de los estudiantes participantes del estudio tiene una edad menor o igual a 35 años. El 87% tiene más de 2 semestres en la carrera que estudia. El 58% de los estudiantes tiene en promedio entre 21 a 40 compañeros en su clase. Y las discapacidades que presentan son variadas, desde discapacidad sensorial hasta patologías crónicas múltiples.

6.2. Docentes

Los rangos etarios señalan que el 63% de los docentes participantes del estudio tiene una edad menor o igual a 55 años. El 63% tiene grado académico de Magíster. El 53% tiene más de 15 años de experiencia docente. Y sólo el 21% tiene formación profesional en pedagogía, principalmente relacionada con el área de las ciencias básicas y matemáticas, mientras que el resto son especialistas en sus áreas.

6.3. Directivos

Los rangos etarios señalan que todos los directivos participantes del estudio se encuentran entre los 35 y 45 años de edad, 67% tiene entre 15 y 20 años de experiencia en Educación Superior y todos poseen el grado académico de Magíster.

Los resultados de las entrevistas y las encuestas pueden ser analizados desde la consecución de los objetivos de la presente investigación. A continuación, se exponen los resultados más relevantes.

En la búsqueda de identificar y describir los facilitadores y las barreras durante la formación de los estudiantes en SdD, las encuestas a los diversos actores mostraron que, respecto de los docentes, se observa una mayor tendencia hacia proponer actividades flexibles que puedan realizar todos los estudiantes (89%) y potenciar un clima inclusivo (79%). No obstante, el 79% de los docentes indica que no ha recibido formación continua en los dos últimos años respecto a discapacidad e inclusión y ninguno ha realizado proyectos o mejoras en la enseñanza que estén relacionados a la discapacidad e inclusión. Respecto de los estudiantes, el 83% coincide en que, durante sus clases, se realizan actividades flexibles que todos pueden realizar y que la enseñanza inclusiva podría desarrollarse aún más si los profesores y directivos tuviesen una formación que potencie una cultura inclusiva en la institución (86%). Finalmente, respecto de los directivos, el 86% indican la importancia del trabajo docente en los comités técnicos pedagógicos en el diseño de planes y programas inclusivos, esta insuficiencia podría constituir una barrera potencial al momento de formar y evaluar a todos los estudiantes sin considerar la diversidad.

Los facilitadores identificados por medio de las entrevistas muestran que, tanto los directivos como docentes, destacan la cultura inclusiva de la institución. Por otra parte, los estudiantes perciben que el programa educativo inclusivo les ha entregado orientación sobre: los beneficios socioeducativos otorgados por SENADIS, apoyo especializado en términos académicos, a través de ayudantías para reforzar o nivelar contenidos más débiles y con adecuaciones de forma en las evaluaciones, por ejemplo, el tiempo de desarrollo o la tipografía. Referente a esto, los docentes también coinciden en que ellos intentan evaluar de la misma manera a todos los estudiantes, siempre tratando de no hacer diferencias sustanciales que puedan llegar a hacer sentir discriminado al estudiante en SdD o al resto y, por lo tanto, haciendo mayoritariamente adecuaciones de forma. Acerca de las barreras, los docentes destacan que su principal obstáculo ha sido la comunicación, en su definición más amplia, es decir, desde no poder comunicarse directamente con un estudiante sordo profundo, hasta tener que cautelar cómo se expresa para sortear el lenguaje literal del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Por su parte, los estudiantes expresaron que no han experimentado barreras que entorpezcan de forma permanente su vida universitaria, ya que la institución, a través del programa, facilita su progresión.

En relación con la pertinencia del programa, las entrevistas mostraron que los docentes consideran que el programa es muy pertinente, ya que orienta los esfuerzos en una misma dirección y torna más efectivas las acciones inclusivas. Los directivos destacan el éxito del programa a la fecha, debido a que contribuye al logro de competencias que les permiten a los estudiantes en SdD egresar, titularse y trabajar en lo que estudió (inserción laboral pertinente). A su vez, los estudiantes consideran que el programa educativo inclusivo les presta un apoyo que es pertinente con las necesidades de su formación. Por su parte, los estudiantes, consideran que el programa ha contribuido a su progresión y sienten que su participación es efectiva en las diferentes actividades de su vida universitaria.

Finalmente, el 100% de los estudiantes percibe que la institución está favoreciendo o apoyando la enseñanza inclusiva, que les facilita y orienta con ayudas técnicas y servicios de apoyo y que la colaboración y apoyo entre los estudiantes, así como las oportunidades de participación de los estudiantes

SdD son muy importantes para una enseñanza universitaria efectiva. De acuerdo con las entrevistas, los estudiantes valoran su experiencia en el programa como buena y muy buena, y se sienten motivados a participar de este.

Algunos hallazgos emergentes en las entrevistas, que no tienen directa relación con los objetivos de la investigación, pero que forman parte del fenómeno y, por lo tanto, relevantes de destacar son:

Desde la perspectiva de los docentes, todos manifestaron que al principio sintieron temor a no saber si podrían cumplir con el desafío de educar a un estudiante en SdD y lograr entregarles todas las competencias que deben alcanzar en la asignatura. Pero, con el tiempo, se sintieron más seguros y confiados en el proceso. También, expresaron que la experiencia se convierte en un pilar fundamental para enfrentar a otros estudiantes con otras discapacidades. Por otra parte, manifestaron que sería mucho más fácil abordar el proceso formativo de los estudiantes en SdD si la institución les avisara con más anticipación que tendrán uno en el aula, si les comentaran sobre el tipo de discapacidad que posee, si los adiestraran en las metodologías más apropiadas y cualquier otra información que sea relevante para apoyar y mejorar la atención y el proceso formativo; desde su percepción esto podría realizarse por medio de una reunión formal o una capacitación, ya que, actualmente, reciben la información a través de su correo institucional. Finalmente, varios docentes expresaron haber implementado metodologías diversas para abordar el proceso formativo tanto del común de los estudiantes como para los estudiantes en SdD.

Desde la perspectiva de los directivos, se expresa el trabajo que ha buscado hacer la institución tendiente a avanzar en el largo camino de la inclusión a través de otras medidas, como es el uso del nombre social en el caso de los estudiantes que se declaran transgénero. Por otro lado, manifiestan la importancia de contar con una retroalimentación, por parte de los docentes, en la progresión de los estudiantes en SdD que atienden, con el fin de garantizar que las metodologías utilizadas logren las competencias propuestas por el programa de estudio y que la experiencia sirva como punto de partida para otros docentes. Además, establecen la necesidad de contar con un equipo más robusto que coordine de forma efectiva el programa, planifique actividades de perfeccionamiento, realice actividades de gestión, entre otras.

7. Reflexiones finales

Como se abordó anteriormente en este artículo, la permanencia y el egreso son aspectos que no están normados de forma concreta en nuestra legislación, por lo que es relevante destacar los esfuerzos de esta Institución de Educación Superior por desarrollar, mantener y mejorar continuamente un programa educativo inclusivo. Además, la institución cuenta con una política relacionada con educación inclusiva declarada en su reglamento académico y disponible en su página web.

A través del programa educativo inclusivo de esta institución se pueden ver reflejados los elementos de la inclusión según Ainscow (2003) y Echeita y Ainscow (2011), es decir, se reconoce que la inclusión es un proceso, porque los actores concuerdan en los avances del programa, pero a la vez manifiestan la necesidad de mejoras en virtud de planes y programas más inclusivos, de evaluaciones orientadas a las potencialidades del estudiante y de crear cultura inclusiva a nivel institucional. En cuanto a la presencia y participación, los estudiantes en SdD que pertenecen al programa expresan su satisfacción por el logro de la participación efectiva tanto dentro como fuera del aula. Sobre el énfasis de los grupos en riesgos de exclusión, se prevé una detección temprana de estudiantes en SdD, a través de una pesquisa durante la matrícula o bien durante la primera entrevista con un tutor, con el fin de orientar y apoyar el ingreso a la educación superior. Finalmente, acerca de la vinculación con el medio, se apoya en la búsqueda de prácticas profesionales a los estudiantes en SdD que egresan, y hay un interés creciente por sondear la inserción laboral pertinente de este grupo particular, porque si bien siempre se ha realizado un seguimiento de los egresados de la institución, esta no se focaliza en los estudiantes en SdD.

También, desde la perspectiva del programa educativo inclusivo de esta institución, se puede ver que las barreras han sido transformadas en facilitadores, tal como establece Pérez-Castro (2019) en su artículo, al identificarlas y buscar implementar mejoras para subsanarlas. En relación con las barreras culturales, diferentes actores de la presente investigación manifiestan una percepción positiva de las

actitudes de la comunidad estudiantil, personal administrativo y docente frente a la comunidad en SdD. En cuanto a las barreras de conocimiento asociadas a las prácticas educativas que deben tener los docentes que realizan clases a estudiantes en SdD, se destaca la flexibilidad de los docentes en sus estrategias, el trabajo colaborativo y la orientación del programa para que los estudiantes en SdD accedan a equipamiento según necesidades específicas para apoyar su desarrollo académico.

Sin embargo, es importante destacar una barrera cultural/organizacional (Pivik et al., 2002; Darrow, 2009; González et al., 2019 y González-Gil et al., 2019) que viene dada por la falta de formación inclusiva de los docentes. Ya que, si bien el personal académico es altamente calificado y especializado en sus áreas disciplinares, poseen escasa formación en educación inclusiva, lo que conlleva que expresen temor de educar en la diversidad, al no saber si lograrán entregar las competencias a sus estudiantes. Dado que la inclusión es dinámica y que está en constante evolución, la capacitación docente se convierte en una herramienta fundamental para atender efectivamente a la diversidad, y debiese ser permanente, trascendiendo lo académico, transformando la formación en una convicción. Todos los participantes del estudio concuerdan con esto y, además, podemos ver que es coherente con lo que establecen Valassina et al. (2019) en su artículo. Por lo tanto, se hace necesario contar con un departamento institucional o unidad de inclusión que gestione perfeccionamientos, que oriente y apoye la gestión docente, que forme equipos de trabajo, que planifique actividades de inclusión para la comunidad educativa, etc. Considerando que a la fecha de este estudio dicho órgano no existe.

Entonces, la pertinencia del programa educativo inclusivo, valorado desde los actores hacia la contribución realizada a los estudiantes en SdD que estudian en esta Institución de Educación Superior, en cuanto al desarrollo de las competencias de egreso, así como también desde la perspectiva del logro de la inclusión y desde la participación efectiva, es positiva. Además, los elementos analizados en esta investigación y considerados alcanzados por parte del programa inclusivo, permiten la superación de gran parte de las barreras de políticas institucionales, culturales y del conocimiento y/o su transformación en facilitadores, tal como se expone en este artículo.

Ha de reiterarse la importancia de que los programas educativos inclusivos que cada IES declare deben ser pertinentes en alcance, estructura y en naturaleza inclusiva, es decir, que logren el objetivo para el que fueron diseñados a fin de dar atención integral a los estudiantes, considerando, en la particularidad, la idea de que todo estudiante debe tener la oportunidad de adquirir las competencias propias de su carrera y, como profesional, asumir un rol preponderante en la sociedad.

No obstante, cabe destacar que los cambios más profundos deben venir acompañados de transformaciones a nivel de Políticas Públicas, desde la formación de cada docente y desde la educación temprana de cada chileno.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del Congreso Guztientzako Eskola* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. http://www.izenpe.com/s15-4812/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf#page=17
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications, Inc.
- Darrow, A. (2009). Barriers to Effective Inclusion and Strategies to Overcome Them. *General Music Today*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>
- Díaz, V. y Funes, S. (2016). Universidad Inclusiva: reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16, 450-494. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1264>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- García, G. (2017). *Análisis del proceso de educación superior inclusiva para estudiantes en SdD: El caso de una universidad estatal y regional chilena* [Tesis de doctorado]. Universidad de Alcalá. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/41109>
- González, M., Muñoz, Z., Ampuero, N., Loncomilla, L., Núñez, F., Poblete, Á., Minte, A., Álvarez, E., Riveros, M., y Mamani, A. (2019). Estado del arte de la inclusión en Educación Superior en las Universidades del Grupo Operativo CINDA. En Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA (Ed.), *Educación Superior Inclusiva* (1ra ed., pp. 15-67). Colección Gestión Universitaria. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Ley 20.422 de 2010. Por la cual se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010. D.O. No. 39583.
- Ley 21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. D.O. No. 42068.
- Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Universidad de Santiago de Chile.
- López, J. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 69(273), 835-855. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión. *Revista De La Educación Superior*, 32(127), 113-134. <http://publicaciones.anuias.mx/revista/127/4/1/es/la-pertinencia-en-la-educacion-superior-elementos-para-su-comprension>
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D. y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e20), 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e20.1972
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. *Revista Espacios*, 39(49), 6. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>

- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pérez, M. y Chabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Pérez, T. (2009). Pertinencia de la educación: ¿pertinente con qué? *Altablero*, 52, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209857.html>
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1-22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/948>
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107. <https://doi.org/10.1177/001440290206900107>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. SENADIS, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile. <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/1386/SENADIS%20-%20Resultados%20II%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valassina, F., Letelier, P., Letelier, M., Angulo, J., Faúndez, F., Sepúlveda Márquez, E., y Valverde, M. (2019). Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las Universidades chilenas. En Centro Universitario de Desarrollo CINDA (Ed.), *Educación Superior Inclusiva* (1ra ed., pp. 103-171). Colección Gestión Universitaria. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Wojnar, D. y Swanson, K. (2007). Phenomenology: An Exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25(3), 172-180. <https://doi.org/10.1177/089801010629517>