



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SALUD ESTUDIANTIL

PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON
NECESIDADES ESPECIALES, PIANE-UC

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE



Fundamentos y adecuaciones curriculares para
estudiantes con discapacidad sensorial o motora

María Rosa Lissi
María Soledad Zuzulich
Ana María Hojas
Consuelo Achiardi
Marcela Salinas
Andrea Vásquez



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SALUD ESTUDIANTIL
PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON
NECESIDADES ESPECIALES PIANE-UC

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE



Fundamentos y adecuaciones curriculares para
estudiantes con discapacidad sensorial o motora

María Rosa Lissi
María Soledad Zuzulich
Ana María Hojas
Consuelo Achiardi
Marcela Salinas
Andrea Vásquez

[Volver al índice](#)

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora

Derechos reservados

© Pontificia Universidad Católica de Chile

Dirección de Asuntos Estudiantiles

Salud Estudiantil

Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, PIANE-UC

Inscripción: N° 230699

ISBN: 978-956-14- 1359-7

Primera edición, julio de 2013

Santiago de Chile

Autoras

María Rosa Lissi

María Soledad Zuzulich

Ana María Hojas

Consuelo Achiardi

Marcela Salinas

Andrea Vásquez

Editor Gráfico

Franco Astudillo A.

Editor Lingüístico

Fernando Ramírez F.

Diagramadora

Verónica Zurita V.

Impresor

Salesianos Impresores S.A.

Esta iniciativa es financiada por el Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS, Gobierno de Chile.

Las fotos que se incluyen en este libro corresponden a imágenes del archivo fotográfico de la institución, excepto aquellas cuya fuente está señalada en el pie de foto.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de PIANE UC. En tal sentido y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia o referencia a ambos sexos, optamos por utilizar el clásico masculino genérico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a todos/as, hombres y mujeres.

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE:

Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora

ÍNDICE DE MATERIAS

CAPITULO 1

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

| | |
|---|----|
| | 2 |
| I. EDUCACIÓN Y EQUIDAD | 3 |
| Normativa Internacional Relacionada con la Educación | 4 |
| II. EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD | 4 |
| Normativa Internacional Relacionada con la Discapacidad | 5 |
| Normativa Chilena Relacionada con la Discapacidad | 7 |
| III. DISCAPACIDAD: DOS ENFOQUES DIVERGENTES | 9 |
| IV. EDUCACIÓN INCLUSIVA | 11 |
| V. LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 12 |
| La situación en Estados Unidos | 12 |
| La situación en Europa | 13 |
| La situación en Latinoamérica | 14 |
| La situación en Chile | 16 |
| Referencias | 19 |

CAPITULO 2

CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE Y LA INCLUSION DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACION SUPERIOR

| | | |
|------|--|----|
| I. | LA DISCAPACIDAD: CONCEPTOS GENERALES | 23 |
| II. | LA DISCAPACIDAD SENSORIAL | 25 |
| | A) Estudiantes con Discapacidad Visual | 25 |
| | B) Estudiantes con Discapacidad Auditiva | 28 |
| III. | LA DISCAPACIDAD MOTORA | 31 |
| | Referencias | 33 |

CAPITULO 3

ADECUACIONES CURRICULARES EN EDUCACION SUPERIOR

| | | |
|------|--|----|
| I. | EL CURRICULUM | 37 |
| II. | LAS ADECUACIONES CURRICULARES: Concepto y Tipos | 38 |
| III. | ADECUACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 40 |
| | La implementación de las Adecuaciones No Significativas | 42 |
| IV. | SUGERENCIAS PRACTICAS DE ADECUACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS EN EDUCACION SUPERIOR | 44 |
| | Adecuaciones Curriculares en la Metodología y en la Evaluación para Estudiantes con Discapacidad Sensorial | 44 |
| | Adecuaciones Curriculares en la Metodología y en la Evaluación para Estudiantes con Discapacidad Motora | 50 |
| V. | COMENTARIOS SOBRE LAS ADECUACIONES CURRICULARES | 53 |
| VI. | EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) | 53 |
| | Referencias | 55 |

CAPITULO 4

PROGRAMA PARA LA INCLUSION DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES PIANE UC: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

| | |
|--|----|
| | 58 |
| I. ANTECEDENTES DE EDUCACION INCLUSIVA EN LA UC | 59 |
| II. EL PIANE UC, PROGRAMA PARA LA INCLUSION DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES | 60 |
| Objetivos del PIANE UC | 61 |
| Lineas de acción del Programa | 61 |
| Equipo de Trabajo | 62 |
| Financiamiento | 62 |
| Servicios | 63 |
| 1. Para los Estudiantes | 63 |
| 2. Para los Docentes | 68 |
| III. OTRAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA | 69 |
| Difusión y Sensibilización | 69 |
| Investigación | 70 |
| Postulación a Proyectos | 71 |
| Elaboración de reglamentos alineados con la Inclusión | 72 |
| Referencias | 74 |

CAPITULO 5

IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA UNA EDUCACION SUPERIOR INCLUSIVA

| | |
|--|----|
| | 76 |
| I. ACTORES RELEVANTES EN LA IMPLEMENTACION DE ADECUACIONES CURRICULARES | 77 |
| Los Estudiantes con Discapacidad | 79 |
| El Encargado Académico | 80 |
| El Profesor | 81 |
| Los Ayudantes | 82 |
| Los Tutores | 83 |
| Los Estudiantes | 84 |
| Otros Actores | 85 |
| II. REFLEXIONES Y DESAFIOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL PIANE - UC. | 87 |
| Por una Universidad más Inclusiva: Desafíos institucionales y para Chile. | 90 |
| Referencias | 96 |

PRESENTACIÓN

Este libro representa la experiencia recogida del trabajo directo con alumnos con necesidades educativas especiales, con sus docentes y con todas las instancias no académicas con la que se vinculan los alumnos en la Universidad, experiencia que ha generado grandes aprendizajes y muchos desafíos. Además este libro intenta llevar a la práctica, lo que la evidencia internacional ha mostrado en inclusión y discapacidad en la educación superior, aportando de manera significativa a la creación de una cultura inclusiva a través de prácticas y políticas inclusivas.

Así y sin ser expertos en el tema de la inclusión en Educación Superior, el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, PIANE UC, se fue construyendo a partir de la revisión teórica y de la recopilación de experiencias de nuestra Universidad. En este recorrido, hemos tenido avances y también algunos retrocesos o dificultades que creemos importante compartir con los lectores, pero sobretodo queremos invitarlos a hacer este viaje, con la certeza que traerá grandes logros para la comunidad educativa en particular y para la sociedad en general.

Finalmente frente a un tema tan incipiente en Chile, ponemos a disposición estas páginas esperando que puedan servir de base para que todos podamos seguir generando más conocimiento y también políticas, tanto locales como nacionales, que permitan avanzar hacia una educación superior inclusiva. Esto permitirá que los alumnos con discapacidad puedan tener las mismas oportunidades que los estudiantes sin discapacidad para desarrollar, en base a sus motivaciones e intereses, un proyecto de vida pleno y en condiciones de equidad.



AGRADECIMIENTOS

A todos los profesionales, estudiantes en práctica, intérpretes de Lengua de Señas y voluntarios que han participado en el PIANE-UC durante estos años, trabajando directa o indirectamente con alumnos con necesidades especiales y quienes han colaborado en construir experiencia en esta materia.

A Francia Martínez, Maribel González, Katherine Contre-ras, Álvaro Iñiguez, Valentina Onetto y Soledad Reyes, quienes colaboraron directa o indirectamente en la producción de este texto.

A todos los docentes de la UC que desde sus respectivas Facultades han construido junto a nosotros, conociendo respecto a la mejor forma de desarrollar e implementar adecuaciones para los estudiantes con discapacidad. A la Red de Educación Inclusiva de la Región Metropolitana (RESI-RM), que a través de algunos de sus integrantes, aportaron sugerencias para enriquecer este trabajo. Agradecemos especialmente a Marcelo Campos (DUOC-UC), Débora Gálvez (U. de Los Lagos), Felicia González (UMCE), Ana María Hernández (UDP), y Liliana Ramos (UDP), por sus valiosos comentarios. Al Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS, quienes en su compromiso por una educación superior más inclusiva, han apoyado para que este material pueda difundirse a distintas instituciones de nuestro país.

De manera muy especial, a todos los estudiantes con discapacidad de la UC, quienes nos desafían cada día a seguir derribando barreras para avanzar en el camino de la inclusión.

A los distintos miembros de la Comunidad UC que paulatinamente incorporan la preocupación por la inclusión en su trabajo cotidiano. Y finalmente a nuestra Universidad, quien desde sus inicios apoyó esta iniciativa y tal como lo señala en su Misión, se compromete “con la aspiración de ser una Universidad más inclusiva, acogedora y dialogante con sus miembros y con la sociedad”.



PALABRAS DE LA RESI-RM

La Red de Educación Superior Inclusiva de la Región Metropolitana, RESI-RM, tiene el agrado de presentar y ser parte del libro “En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora”. Esta Red, se constituye el año 2011 impulsada por el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) de la Región Metropolitana, con el propósito de trabajar por una educación superior inclusiva en las instituciones de educación superior. Senadis formaliza la participación de las instituciones a través de un oficio dirigido a los Rectores de las casas de estudio y se espera que estos designen un representante para participar de la Red. Actualmente participan activamente de la RESI-RM alrededor de 20 instituciones que corresponden a Universidades, Institutos de Formación Profesional y Centros de Formación Técnica.

Si bien el tema de la educación es parte de los discursos públicos, de los discursos políticos y de las conversaciones cotidianas desde hace muchos años, la comprensión de la educación como un sistema inclusivo, que incorpora en sus distintos niveles educativos a la diversidad de estudiantes, siendo capaz de dar respuesta adecuada a cada quien de acuerdo a sus necesidades, es un tema de derecho relativamente nuevo y donde aun falta mucho por hacer. Chile, recién el año 2010, se hace cargo de esta realidad a través de la promulgación de la Ley 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, especificando respecto de las instituciones de Educación Superior que éstas “...deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza... para que puedan cursar las diferentes carreras”. Ley 20.422, (2010).

Este texto ha sido fruto de la experiencia y del trabajo del equipo del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Universidad Católica, PIANE-UC, que desde sus inicios ha tenido como propósito avanzar en prácticas educativas inclusivas en su universidad, promoviendo la inclusión a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad que presentan necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad sensorial o motora, velando por la participación en igualdad de condiciones en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida universitaria.

Cabe destacar, que el PIANE-UC ha sido clave en el desarrollo del conocimiento, tanto teórico como práctico, en este ámbito y de manera permanente ha contribuido en el proceso de inclusión educativa en la educación superior a través del apoyo desinteresado a las instituciones que se incorporan en este desafío.

Este libro se constituye en un aporte significativo para la inclusión educativa en la educación superior, en tanto es una herramienta valiosa para la docencia, orientando al desarrollo de buenas prácticas que deben promoverse en éstos contextos educativos, presentando criterios y estrategias para el desarrollo de adecuaciones curriculares dirigidas especialmente a estudiantes en situación de discapacidad sensorial y motora. En este sentido, nos permite abordar este tema desde el currículo y sus posibilidades de flexibilización y adaptación en la educación superior, para mirar desde una perspectiva crítica y constructiva el quehacer educativo y su rol en la transformación social en torno a las personas en situación de discapacidad y su real inclusión en la sociedad.

Desde varias perspectivas el libro aporta tanto al hacer, abordando a través de sus orientaciones y estrategias, las necesidades educativas especiales de este colectivo de estudiantes, como a las políticas institucionales que probablemente requerirán de una serie de revisiones y ajustes que favorecerán la real inclusión de éstas personas a la educación superior.

*Red de Educación Superior Inclusiva de la
Región Metropolitana, RESI-RM*

Santiago, Chile 20 de junio de 2013



PRÓLOGO

El desconocimiento genera miedo, lo que a su vez provoca conductas evitativas, en términos relacionales se instala la discriminación; por el contrario, el conocimiento genera confianza, lo que permite instalar relaciones de respeto y aceptación. Esta analogía adquiere un sentido inconmensurable al poner a disposición de los distintos actores educativos un libro que contribuirá a la eliminación de las barreras más complejas de derribar, las intangibles; que se han incrustado en la representación social a través de mitos y prejuicios hacia el otro diferente, que como consecuencia de su situación de discapacidad puede llegar a ser discriminado.

Desde el modelo de Inclusión, es posible sostener que esta obra se constituye como *apoyo adicional al contexto*, ya que contribuye a crear las condiciones para que las y los estudiantes con discapacidad puedan acceder, en equidad de condiciones, a una formación que respete sus diferencias individuales, pero sin obviar la necesidad de contribuir a la formación de profesionales competentes y con los mismos estándares de calidad de aquellos que no presentan déficit o discapacidad.

Crear las condiciones contextuales para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, si bien es un mandato normativo, es a su vez un imperativo ético que debe impulsar las prácticas al reconocimiento del “otro”, reconocimiento que pasa por el respeto irrestricto de las diferencias individuales como elemento constitutivo de la diversidad y por tanto como premisa fundamental para co-construir una sociedad más inclusiva.

Considerando los párrafos precedentes, para el Servicio Nacional de la Discapacidad es realmente significativo poner a disposición este libro, en conjunto con los profesionales del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para todos los actores educativos vinculados a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad de las distintas casas de estudios, que han asumido que la diversidad es una oportunidad de crecimiento institucional y un derecho de las personas en situación de discapacidad.

Agradecemos entonces a los profesionales que han plasmado su esfuerzo y conocimiento, en forma desinteresada, en estas páginas y que entienden que la única posibilidad de instalar los temas vinculados a la inclusión es a través del trabajo colaborativo.

Wilson Rojas Arévalo

Jefe Depto. de Educación
Servicio Nacional de la Discapacidad



INTRODUCCIÓN

Hasta hace unos pocos años atrás era muy inusual encontrar estudiantes con discapacidad sensorial o motora en las aulas de las instituciones chilenas de educación superior. Más aún, pensar en temas como un sistema de ingreso a la educación superior accesible a todos quienes desearan postular, o en asesorar a docentes para que hicieran adecuaciones que permitieran a estos estudiantes aprender en condiciones de equidad, era inimaginable. Los pocos que habían logrado sortear las múltiples barreras que les impedían el acceso a estas instituciones lo habían hecho gracias a su propio esfuerzo y el de sus familias, y además, porque se habían encontrado con alguien dispuesto a abrirles la puerta a su institución. Una vez dentro, en la mayoría de los casos la obligación de adecuarse recaía nuevamente sobre el propio estudiante y su familia, ya que las instituciones no estaban preparadas, ni estructural ni culturalmente, para adaptarse a sus necesidades. Si bien había algunas excepciones, éstas constituían iniciativas aisladas de algunas instituciones, focalizándose muchas veces en una facultad específica, ofreciendo cupos sólo en algunas carreras, o especializándose en la atención de un grupo particular de estudiantes con discapacidad.

En estos últimos años se han producido importantes avances tanto a nivel nacional como internacional, en la línea de establecer claramente el derecho de las personas con discapacidad a poder ingresar a la educación superior y poder participar plenamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de todas las actividades que se desarrollan al interior de estas instituciones. En Chile, un hito importante fue la promulgación –hace tres años– de la Ley 20.422, que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Gobierno de Chile, 2010), que hace referencia explícita a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Por otra parte, desde hace ya algunos años el Servicio Nacional de la Discapacidad abre anualmente un concurso para apoyar con recursos a estudiantes que están cursando estudios superiores.

A partir de una iniciativa del Senadis, también hemos avanzado en el establecimiento de redes inter instituciones de educación superior a lo largo del país, asociándonos en Redes de Educación Superior Inclusiva regionales, que nos han permitido generar mecanismos de colaboración y apoyo para seguir avanzando en pro de la inclusión.

Sin embargo, estamos aún muy lejos de poder afirmar que nuestras instituciones de educación superior son inclusivas respecto a las personas con discapacidad. Sobre todo si nos comparamos con aquellos países que ya llevan mucho más camino recorrido. Hay todavía mucho por hacer, desde el nivel más micro -como los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del aula-, hasta lo más macro, como el ámbito de las políticas públicas, en términos de normativas y recursos que posibiliten el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de ES.

Una de las razones que explican la lentitud de los avances en esta área radica en que los estudiantes en situación de discapacidad son un grupo minoritario y muchas veces invisibilizado dentro de la población. Creemos firmemente que para avanzar tenemos que, por un lado, asumir que todas las iniciativas que se desarrollen en este ámbito, necesariamente están focalizadas en un número pequeño de estudiantes, y que eso no debe perder su relevancia.

Por otro lado, es necesario dejar de considerar las iniciativas en pro de la inclusión como algo que hacemos para ayudar a un grupo que necesita apoyo, para pasar a considerarlo como un tema de derecho. Derecho que toda persona tiene a acceder a las oportunidades educativas que existen en nuestra sociedad. Solo entonces podremos empezar a avanzar más rápido hacia la inclusión.

Este libro pretende ser un aporte en esta línea, buscando contribuir a la reflexión sobre el tema de la inclusión en la ES y aportando algunas herramientas prácticas para ir haciéndola realidad. Esperamos que pueda servir de ayuda a otras instituciones de educación superior, en su propio recorrido hacia transformarse en universidades, institutos o centros de formación técnica inclusivos.

El equipo de académicos y profesionales que ha trabajado para desarrollar este texto, ha recorrido un importante camino durante estos últimos siete años. Si bien varios de nosotros habíamos trabajado e investigado en temas vinculados con educación y discapacidad, ninguno tenía experiencia en temas específicamente relacionados con la inclusión en la educación superior. Partimos así con muchas preguntas, y a través de conocer experiencias en países más avanzados en esta línea en Europa y EE.UU., visitar algunas instituciones y programas orientados a favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, y estrechar vínculos con otras instituciones y organizaciones en Chile preocupadas también por el tema, fuimos encontrando respuestas, explorando caminos, desarrollando líneas de investigación, y elaborando nuestras propias opiniones y propuestas al respecto.

Dado que nuestra experiencia ha sido principalmente en el ámbito de la discapacidad sensorial y motora, los aspectos más prácticos del texto –en términos de herramientas para favorecer la inclusión y desarrollo de adecuaciones curriculares en los cursos– están orientados a estos estudiantes. Sabemos, sin embargo, que hay otros estudiantes en nuestras instituciones de ES que presentan otras discapacidades y que es igualmente importante que se puedan hacer todos los ajustes y adecuaciones necesarias para que ellos también puedan estudiar en condiciones de equidad. Esperamos que, aunque no se incluyan acá sugerencias específicas para favorecer su participación y su proceso de aprendizaje, muchas de las ideas y sugerencias que aquí desarrollamos puedan también contribuir a generar entornos más inclusivos para ellos. Un importante desafío en esta línea es ampliar la oferta de continuación de estudios para aquellos estudiantes que presentan discapacidad en el ámbito cognitivo, ya que si bien hay algunas iniciativas que muestran avances en esta dirección, es un área donde aún nos queda mucho camino por recorrer.

Este libro fue escrito con el propósito de compartir lo que hemos aprendido en estos últimos años, a través de nuestras revisiones de la literatura, la investigación, el trabajo cotidiano en y desde el Piñe-UC, las conversaciones con otras instituciones, por nombrar solo algunas de las instancias de aprendizaje. Esperamos que también sirva para generar discusión sobre el tema de la inclusión en educación superior en los distintos ámbitos donde es necesario abrir este tema para poder avanzar.

Comprendemos que cada institución tiene sus características distintivas y la nuestra no es una excepción. Es por esto que es probable que muchas de las cosas que han funcionado en nuestra Universidad no lo hagan de la misma manera en otras instituciones y que iniciativas que nosotros no hemos podido explorar resulten fáciles de implementar en otros contextos. Es así como no esperamos que lo que aquí presentamos sea un modelo a seguir por otras instituciones de ES, sino que pueda servir para que éstas analicen sus propias prácticas y busquen sus propios caminos hacia la inclusión.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El Capítulo 1 presenta los fundamentos de la educación inclusiva y revisa la experiencia de otros países que tienen mayor experiencia en los temas de inclusión en ES. Estas experiencias indagando en ciertas reflexiones que en nuestro contexto son pertinentes; también hace referencia a algunos hitos importantes en el camino recorrido en nuestro país, tanto en cuanto al marco legal como al trabajo en red entre instituciones de ES, instituciones gubernamentales y otras organizaciones.

El Capítulo 2 incluye información sobre los estudiantes con discapacidad sensorial y motora, específicamente en términos de sus principales necesidades en los contextos educativos y las posibles barreras que pueden encontrar en las instituciones de ES. Para esto se presenta una breve descripción organizada por tipo de discapacidad, aunque también se presentan algunos criterios generales, enfatizando la especificidad de las necesidades de cada estudiante en particular.

El Capítulo 3 aborda el tema de las adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora en contextos de educación superior. Se plantea el concepto de adecuaciones curriculares y se presentan sugerencias generales e indicaciones específicas en relación a aspectos metodológicos de los cursos y las formas de evaluación para estos estudiantes. También se hace referencia al concepto de diseño universal para el aprendizaje y su relación con la inclusión.

En el Capítulo 4 presentamos la experiencia del Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales de la Universidad Católica de Chile (Piane-UC), describiendo sus características, la forma de funcionamiento y los servicios ofrecidos.

Finalmente, en el Capítulo 5, se enfatiza la modalidad de trabajo colaborativo entre el Programa y otros actores de la comunidad universitaria para favorecer la inclusión, y presentamos algunas propuestas respecto a las condiciones que posibilitan que una institución de educación superior vaya transformándose en un contexto inclusivo, donde todos los estudiantes -incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad- puedan participar plenamente y en equidad. Las reflexiones de este capítulo nos muestran que no basta con las buenas intenciones de los distintos actores que componen las

instituciones educativas, y que se requiere de un programa que articule y promueva acciones para avanzar hacia una institución más inclusiva.

Precisamente, ese es el interés de este libro, avanzar hacia la inclusión incorporando distintos actores y a las distintas instancias de la vida universitaria, pues la inclusión involucra a todos quienes participan en ella.

A partir de lo que la literatura señala, y especialmente a partir de la experiencia del PIANE UC, es posible afirmar que avanzar hacia ser una universidad más inclusiva es una tarea no exenta de dificultades, y que muchas veces los avances surgen precisamente al reconocer requerimientos de la misma experiencia. Y por eso es que compartimos esta experiencia como un camino, en donde es posible reconocer avances importantes y también convenir que queda mucho por recorrer, reflexionar y aprender, tanto a nivel de las instituciones de educación superior, como a nivel del país pues aún tenemos grandes desafíos pendientes para continuar avanzando hacia la inclusión.

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE:
Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora



Foto: PIANE. Estudiantes que participan del PIANE UC.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

[Volver al Índice](#)

Capítulo 1

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR INCLUSIVA

TABLA DE
MATERIAS:

| | |
|----|--|
| 3 | I. Educación y Equidad |
| 4 | II. Educación y Discapacidad |
| 9 | III. Discapacidad: dos enfoques divergentes |
| 11 | IV. Educación Inclusiva |
| 12 | V. La Inclusión en Educación Superior |

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA



La inclusión educativa es un enfoque que celebra la diversidad. Es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son por naturaleza diversos en múltiples sentidos.

I. EDUCACIÓN Y EQUIDAD

Desde hace ya aproximadamente 50 años, la educación ha comenzado a cumplir un rol social coherente con una visión antropológica que concibe a los seres humanos como intrínsecamente diferentes entre sí, considerando esta diversidad como un valor. Por otra parte, esta visión del hombre y de la sociedad reconoce a los seres humanos como poseedores de ciertos derechos inalienables, como el de acceder a una educación en igualdad de oportunidades sin importar las diferencias aparentes entre ellos (Sanhueza, 2003).

Durante estos años la comunidad internacional ha avanzado hacia una visión de educación, como un derecho de todos, considerándola como un factor de desarrollo personal y social. Es así como la declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) estableció la educación como un derecho básico. Posteriormente se reafirma en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), donde se reconoce el derecho del niño a la educación, el que se debe ejercer en igualdad de oportunidades.

En la década de los '90 se celebra la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, que culmina con la Declaración Mundial de Educación para Todos. En esta



La educación ha comenzado a cumplir un rol social coherente con una visión antropológica que concibe a los seres humanos como intrínsecamente diferentes entre sí, considerando esta diversidad como un valor.

declaración se destaca que uno de los principales componentes para tener una visión ampliada de las problemáticas educativas es el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a la educación en condiciones de equidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO], 1990).

► Normativa internacional relacionada con la educación:

Naciones Unidas, 1948

Declaración Universal de Derechos Humanos

Toda persona tiene derecho a la educación, debiendo ser gratuita al menos en lo que concierne a la instrucción elemental y fundamental. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación para sus hijos (ONU, 1948).

Naciones Unidas, 1989

Convención sobre los Derechos del Niño

Se reconoce el derecho del niño a la educación de manera que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Se establece que la educación debe estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989).

UNESCO, 1990

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia

Se reafirma el derecho a la Educación para Todos (niños, jóvenes o adultos), independiente de sus diferencias particulares, debiendo estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Se amplía la visión de educación, abordando los siguientes objetivos: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje, y fortalecer la concertación de acciones incorporando a distintos actores en pro de la educación básica para todos (UNESCO, 1990).

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

Las necesidades educativas especiales se refieren a cualquier tipo de ajustes o modificaciones que se requiera implementar en las metodologías de enseñanza o recursos utilizados, para que un determinado alumno o alumna pueda participar plenamente del proceso de educativo. Estos ajustes pueden implicar modificaciones en las prácticas educativas y también la incorporación de recursos humanos o materiales adicionales.

II. EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

En la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales (1994) en Salamanca, España, se genera un informe con el fin de promover la Educación para Todos. Ambas conferencias dan pauta a que las **Necesidades Educativas Especiales (NEE)**, asociadas y no asociadas a discapacidad, sean consideradas en las políticas educativas de los países participantes, entre ellos, Chile.

De acuerdo a Sanhueza (2003), el espíritu de estas declaraciones internacionales se traduce, en los años 90, en iniciativas legales. En ellas se ha ido resaltando el rol del Estado para asegurar la existencia de opciones educativas para estudiantes con NEE.

En 1994, en Chile, la Ley 19.284 hace referencia a que los establecimientos públicos y privados debieran realizar adecuaciones para asegurar el acceso, permanencia y progreso de los estudiantes con NEE en el sistema educativo. Dicha ley, fue reemplazada en el 2010, por la Ley 20.422, estableciendo *Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Se indica, específicamente, que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras” (República de Chile, 2010).

Por otra parte la nueva ley muestra avances importantes, desde la perspectiva, de cómo se define a la “persona con discapacidad”, considerando más al entorno y a las barreras que este le presenta, que a la “deficiencia”, que tiene la persona que se encuentra en situación de discapacidad.

► Normativa internacional relacionada con la discapacidad:

Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas

Afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad (ONU, 1993).

Naciones Unidas, 1993

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España

Se reafirma el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y se respalda el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Se fomentan las escuelas integradoras, representadas como un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades, al reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas (UNESCO, 1994).

UNESCO, 1994

Foro Mundial de Educación para Todos Dakar, Senegal

Se expresa el compromiso colectivo de perseguir una estrategia amplia de educación, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación, se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después. Además se brinda la oportunidad de evaluar los logros, las enseñanzas y las dificultades del último decenio. Se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental, clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, constituyendo así un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades del siglo XXI (UNESCO, 2000).

UNESCO, 2000

Costa Rica, 2004

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva Costa Rica

Se promueve un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración ya que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales (Ministros de Educación de México, Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá, 2004).

Naciones Unidas, 2008

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Se promueve, protege y asegura el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promueve el respeto de su dignidad inherente. Se incluyen a aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Los principios serán: (a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; (b) La no discriminación; (c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; (d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; (e) La igualdad de oportunidades; (f) La accesibilidad; (g) La igualdad entre el hombre y la mujer (ONU, 2008).

Figura 1:

Mapa de los países que han firmado y/o ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y el Protocolo correspondiente, actualizado a Abril, 2013.



Extraído de: <http://www.un.org/disabilities/documents/maps/enablemap.jpg>

► Normativa chilena relacionada con la discapacidad:

Decreto Supremo de Educación 490

Septiembre, de 1990

Establece normas para integrar a alumnos con discapacidad en establecimientos comunes. Señala además que es deber del Estado garantizar el ejercicio del derecho a la educación, y es el Ministerio de Educación quien debe procurar ofrecer opciones educacionales a niños y jóvenes con necesidades especiales, ofreciendo opciones educativas acordes a sus características (República de Chile, 1990; Sanhueza, 2003).

Ley 19.284 De Integración Social de Personas con Discapacidad

Enero de 1994

Asume que la prevención y rehabilitación de las discapacidades constituyen una obligación del Estado y, asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto.

Considera “persona con discapacidad” a quienes, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vean obstaculizada en a lo menos un tercio, su capacidad, educativa, laboral o de integración social (República de Chile, 1994).

Ley Nº 20.201. Decreto 170

Mayo de 2009

En este decreto se establecen los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas de los alumnos con necesidades educativas especiales que se beneficiarán de la subvención escolar.

Se entiende “alumno con necesidades educativas especiales” como aquel que precisa ayudas y recursos adicionales en su proceso de aprendizaje y logro de los fines de la educación. Estas necesidades educativas especiales pueden ser de carácter permanente o transitorio (República de Chile, 2009).

Ley 20.422. Sustituye a la Ley 19.284

Febrero de 2010

Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad.

Considera “persona con discapacidad” a aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (República de Chile, 2010).

Nota: En este cuadro se mantuvo la terminología original de cada normativa, lo que permite observar la evolución de los conceptos relacionados a la discapacidad.

EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

Necesidades Educativas Especiales Asociadas a Discapacidad

Estudiante con discapacidad motora en dependencias de Biblioteca.



DISCAPACIDAD SENSORIAL Y MOTORA

Los estudiantes con discapacidad sensorial, son aquellos cuya discapacidad se asocia al funcionamiento de alguno de sus sentidos. Consideramos aquí aquellos que presentan baja visión o ceguera, y aquellos que son hipoacúsicos o sordos, ya que requieren de adecuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes presentan una discapacidad motora cuando se ve afectado el movimiento o funcionalidad de su sistema musculoesquelético. Para más detalle respecto a las necesidades educativas que presentan, ver Capítulo 2.

El término necesidades educativas especiales (NEE) fue empleado por primera vez en 1978, en el Informe Warnock, generado para el Ministerio de Educación de Inglaterra, donde se señala la relevancia de abordar educativamente estas necesidades para brindar oportunidades de aprendizaje en condiciones de equidad (Tenorio, 2005). El término da un enfoque más positivo, el cual no se centra en la discapacidad del individuo, sino que, en la relación que existe entre los componentes involucrados en el proceso educativo (habilidades, capacidades, y discapacidad), y todos los factores que influyen en él (Warnock 1979).

Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005) señalan que un alumno con NEE es aquel que, por algún motivo, en cierto momento de su educación, presenta la necesidad de contar con una atención más específica y mayores recursos para lograr los mismos aprendizajes que sus pares.

Por su parte, en nuestro país, el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2004) señala que un alumno con NEE es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, de forma temporal o permanente, en un contexto educativo normalizado (MINEDUC, 2004). Esto es coherente con lo señalado por las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades (ONU, 1993) donde se sugiere la conexión entre el sistema educativo de inclusión que trabaja con niños y jóvenes con NEE y los programas de apoyo dirigidos a personas en situación de discapacidad.

◀ Así, la educación de personas con *discapacidad sensorial y motora* se relaciona estrechamente con el término **necesidades educativas especiales**, es decir, todas aquellas necesidades educativas, surgidas de la discapacidad, que el entorno educativo puede abordar para lograr que éstas no se transformen en barreras para el aprendizaje de los alumnos.

III. DISCAPACIDAD: DOS ENFOQUES DIVERGENTES

Para abordar las temáticas asociadas a la discapacidad, no existe una mirada única. En este sentido, el “modelo de la discapacidad” ha ido variando a lo largo del tiempo.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS) presenta la Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM), según la cual, la discapacidad es un problema individual, objetivo y médico. Esta manera de entender la discapacidad corresponde al llamado modelo médico de la discapacidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2001).

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

La CIDDDM fue revisada por la comunidad mundial de profesionales de la salud durante 10 años, dándose lugar a una nueva clasificación, acorde al llamado *modelo social* de la discapacidad que considera la manera en que los factores contextuales determinan el nivel de actividad y participación del individuo que presenta alguna deficiencia estructural o fisiológica.

La concepción actual de NEE asociadas a discapacidad responde precisamente a este modelo social, que considera la discapacidad como un producto del encuentro de un individuo con ciertas características y un contexto que ofrece *barreras y/o facilitadores* para su actividad y participación social.

En este abordaje, las NEE apelan a una respuesta adecuada por parte de la sociedad y en particular de los centros educativos, de modo que se incorporen los recursos apropiados y se realicen adecuaciones en pro de favorecer el proceso de aprendizaje (Sanhueza, 2003).

En el siguiente cuadro se esquematizan algunas de las características más relevantes del *Modelo Social* para abordar la discapacidad, contrastándolo con el *Modelo Médico*.



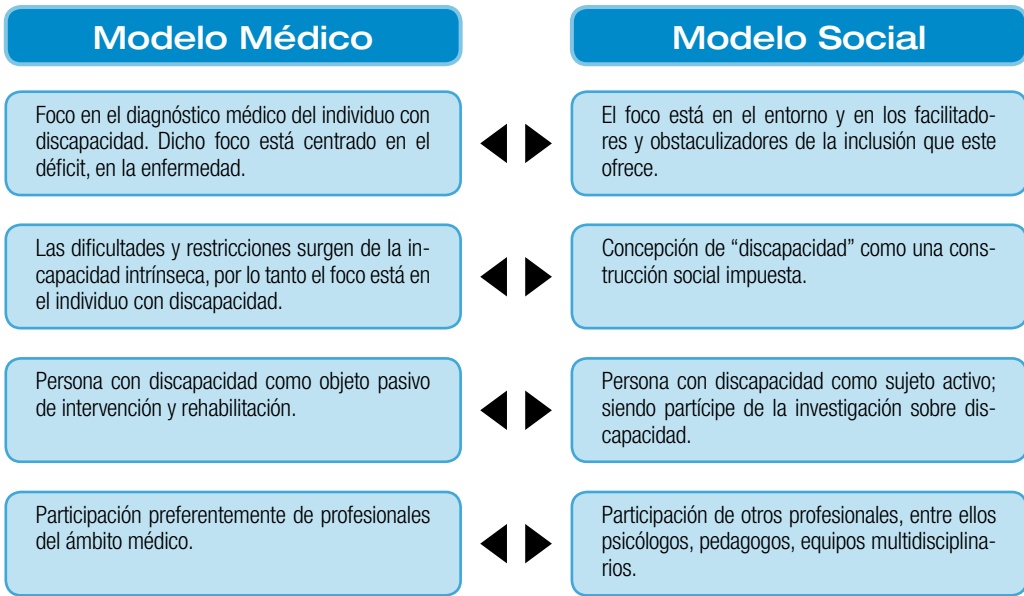
Para el Modelo Médico de la Discapacidad, ésta se circunscribe a un problema individual y objetivo, abordado desde la medicina.

El Modelo Social de Discapacidad considera la manera en que los factores contextuales determinan el nivel de actividad y participación del individuo que presenta alguna deficiencia estructural o fisiológica.

BARRERAS Y FACILITADORES

Las barreras y facilitadores son aspectos del contexto físico y social que interactúan con el individuo limitando o favoreciendo su actividad y participación social. En el caso de un estudiante, entre las barreras más importantes están las creencias y actitudes de la comunidad educativa a la que pertenece.

Lo interesante de considerar las barreras y facilitadores para definir la discapacidad es que un mismo individuo puede verse más “discapacitado” en un contexto y la discapacidad puede ser casi inexistente en otro contexto en que se responda adecuadamente a sus NEE.



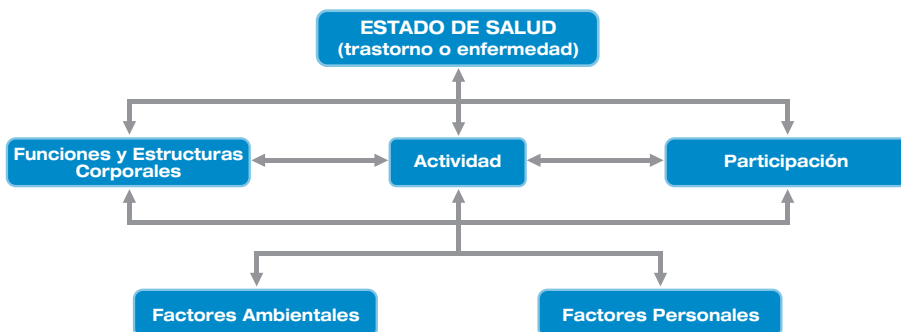
Fuente OMS (2001) y Verdugo (2003)

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), plantea que cada persona con discapacidad es única, puesto que las consecuencias de su deficiencia dependen de una serie de factores ambientales, tales como el contexto familiar, legal, físico, social y cultural, los que modulan la manifestación de la discapacidad y sus consecuencias, es decir, el grado en que la persona ve limitada su actividad y participación social.

De acuerdo al modelo de discapacidad de la CIF, la interacción entre el estado de salud y el contexto del sujeto (factores ambientales y factores personales) determina sus funciones y estructuras corporales, las limitaciones en su actividad y su nivel de participación social, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2:

Modelo de discapacidad de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), (OMS, 2001).



IV. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Los cambios que se han venido desarrollando impactan en los distintos niveles de la educación, aunque inicialmente tuvieron mayores repercusiones en el contexto escolar. Basado en el concepto de atención a la diversidad, consolidado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales (UNESCO, 1994), se comienza a pensar en la **integración** escolar, refiriéndose al acceso físico de personas con discapacidad a ambientes que habían sido exclusivos para personas sin discapacidad, sin que -en muchos casos- en este ambiente se realicen los ajustes para responder a las diversas necesidades de los estudiantes, evitando obstáculos y/o barreras en sus procesos de aprendizaje. La **educación inclusiva** en cambio, busca asegurar el derecho a la educación a todos los estudiantes, considerando todas sus características y dificultades individuales permitiéndoles no solo el acceso a estos espacios, sino que también la participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares.

De esta forma, la perspectiva de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. Esto implica que es el sistema educativo quien incluye y se estructura para satisfacer la necesidad de todos sus estudiantes (Stainback, Stainback & Jackson, 1999) y por lo tanto es en dicho sistema que recae la responsabilidad de hacerlo y no, como sería desde la perspectiva de la integración, el alumno quien debe integrarse. Así, la perspectiva inclusiva estaría asociada al Modelo Social de la Discapacidad, pues se focaliza en aquellos aspectos ambientales y de interacción con el contexto, más que en aspectos relativos al déficit (Moreno 2005).

De acuerdo a Moreno, 2005, la inclusión es un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través del incremento de su participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades; reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Involucra cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión en común que contempla a todos los estudiantes y una convicción de que su educación es responsabilidad del sistema regular.

Aunque algunos autores consideran que el debate sobre qué término es más adecuado utilizar es simplemente nominalista, hay una tendencia a sustituir el término integración educativa por el de inclusión educativa para resaltar los productos de los últimos debates y reflexiones sobre la educación en y para la diversidad (Verdugo, 2003).

La inclusión educativa es un enfoque que celebra la diversidad. En este sentido, la inclusión es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son diversos por naturaleza en múltiples sentidos.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva implica un reconocimiento de la diversidad del alumnado y una preocupación por generar contextos educativos que propicien el aprendizaje de todos, derribando aquellas barreras que pudieran poner a algunos grupos en desventaja, al limitar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus oportunidades de desarrollo.



La educación inclusiva busca asegurar el derecho a todos los estudiantes, considerando todas sus características y dificultades individuales permitiéndoles no solo el acceso a estos espacios, sino que también la participación plena en igualdad de oportunidades con sus pares.

V. LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A continuación, se revisa la evolución y estado de la inclusión en Educación Superior a nivel internacional y nacional. Esto, porque para abordar la realidad chilena en cuanto a la Inclusión en Educación Superior, es de gran ayuda revisar las experiencias internacionales. Dichas prácticas están fuertemente influidas por las reglamentaciones relativas a la “no discriminación”, pero muestran a la vez que dichas leyes, aunque facilitan la inclusión, no la aseguran.

NO DISCRIMINACIÓN

Las barreras que dificultan el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en la educación superior generan, en distintos niveles, condiciones de discriminación, en el sentido de que el contexto no posibilita que puedan tener las mismas oportunidades de demostrar sus competencias y acceder al conocimiento que sus pares sin discapacidad.

En la mayoría de los países existen normativas legales para impedir la discriminación de las personas con discapacidad y promover su inclusión y participación social.

a) La situación en Estados Unidos

El inicio de la inclusión educativa en el nivel universitario está marcado por la creación de la Universidad de Gallaudet, Washington, en 1864, universidad dirigida exclusivamente a alumnos con discapacidad auditiva. Luego, en la década del 50 algunas universidades, como la Southern Illinois University, comenzaron a acoger alumnos con diferentes tipos de discapacidad ofreciendo servicios y adecuaciones para su inclusión (Moreno, 2005).

En 1973, la Sección 504 del “Rehabilitation Act” en Estados Unidos, prohibía cualquier tipo de discriminación frente a la discapacidad en instituciones que recibieran aportes federales (West et al, 1993). Así, las universidades debieron reformar sus políticas e infraestructura para poder acoger adecuadamente a alumnos que presentaban alguna discapacidad.

Ya en 1990, el Americans with Disabilities Act (ADA) entregaba sugerencias específicas sobre cómo las instituciones de educación superior deberían adecuar sus ambientes para tornarlos más inclusivos (Rao, 2004).

Eckes & Ochoa (2005) plantean que este tipo de normativas resguardan fundamentalmente la no discriminación en el ac-



El “Rehabilitation Act” en Estados Unidos, prohibía cualquier tipo de discriminación frente a la discapacidad en instituciones que recibieran aportes federales.



ceso. Y existiría acuerdo que eso ha permitido un aumento de los estudiantes con discapacidad en contextos universitarios (Eckes & Ochoa, 2005; Konur, 2006).

Sin embargo, eso no es suficiente para asegurar una adecuada inclusión. Es por esto que, a partir de estas declaraciones y normativas, las instituciones paulatinamente han ido creando diversos programas y servicios para favorecer que sus alumnos puedan aprender en condiciones de equidad.

b) La situación en Europa

En comparación a Latinoamérica, en los países europeos hay mayores avances en la inclusión de estudiantes con discapacidad, tanto en el ámbito legal como en los servicios provistos para ellos en las diferentes instituciones y en los beneficios que les otorga el estado. Sin embargo, existe un reconocimiento por parte de los distintos investigadores, que aún existen varios desafíos pendientes.

Refiriéndose a lo que ocurre en España, Diez et al. (2011) indican que sólo un 4% de las personas con discapacidad en edad de cursar estudios superiores logran acceder a ella, mientras que en la población general ese porcentaje alcanza el 20%. No obstante, a pesar de esas cifras, destacan que hoy la situación es mejor que hace unos años atrás.

Algunos factores que han contribuido al incremento de estudiantes con discapacidad en las universidades son los distintos servicios, programas y unidades de atención a universitarios con discapacidad que existen en la mayoría de las universidades españolas (Diez et al., 2011). Estos servicios se originan y desarrollan principalmente en la década de los 90 (Verdugo & Campo, 2005) y han aumentado considerablemente a partir del 2000 (Diez et al., 2011). Una crítica que hacen Diez et al. (2011) es que si bien casi todas las instituciones cuentan con algún tipo de servicios, existe gran diversidad en su estructura, funcionamiento, financiamiento y actividades que desarrollan. Estos autores apuntan a la necesidad de desarrollar lineamientos claros y compartidos que permitan generar condiciones de equidad para estos estudiantes en todas las instancias académicas.

En Inglaterra y Escocia, durante los años 90 se realizó una importante inversión en las instituciones de Educación Superior para mejorar su infraestructura en términos de accesibilidad y para contar con algún tipo de apoyo específico para los alumnos con discapacidad (Adams & Brown, 2006). Actualmente, en todas las instituciones de Educación Superior del Reino Unido existen servicios de apoyo a los estudiantes con dis-



En España sólo un 4% de las personas con discapacidad en edad de cursar estudios superiores logra acceder a ella, mientras que en la población general se porcentaje alcanza el 20% (2011).



En este contexto, discriminación se define como la no implementación de las adecuaciones razonables, o la entrega de un trato menos favorable respecto a sus pares.

capacidad (Riddell et al, 2012). Por otra parte, la legislación en pro de la equidad que se comenzó a implementar en el año 2002 prohíbe la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad que desean continuar sus estudios luego de la enseñanza secundaria. En este contexto, discriminación se define como la no implementación de las adecuaciones razonables, o la entrega de un trato menos favorable respecto a sus pares (Riddell et al., 2012).

A pesar de los avances y ventajas socioeconómicas, los estudiantes enfrentan dificultades en la transición y experiencia universitaria, encontrándose con dificultades, en la inserción social, acceso físico y presiones académicas por las barreras para acceder a los materiales de aprendizaje (Riddell, Tinklin & Wilson, 2005).

En el informe para la Comisión Europea, realizado recientemente por la Red de Expertos NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education and training*) (Riddell et al., 2012) se hace una revisión de las políticas y prácticas relacionadas con la educación, capacitación y empleo de las personas con discapacidad en la Unión Europea; se incluyen además propuestas para mejorar las condiciones actuales y así posibilitar mayores oportunidades y equidad en los distintos niveles educativos.



Entre los hallazgos presentados en el informe de la NESSE, destacan la existencia de barreras que aún dificultan el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación

Superior. Al respecto, se enfatiza la necesidad de apoyar la transición de estos estudiantes de la educación secundaria a la Educación Superior y de hacer mayores esfuerzos para implementar las acomodaciones necesarias para que ellos puedan progresar en sus carreras en condiciones de equidad (Riddell et al., 2012).

c) La situación en Latinoamérica

En los años setenta tres universidades latinoamericanas; la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedro Henríquez Ureña de República Dominicana comienzan a recibir alumnos con discapacidad (Moreno, 2005).

El marco institucional y legal sobre la inclusión social de las personas con discapacidad de los países de América Latina y el Caribe muestra una tendencia regional a reconocer que la

inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior es un asunto de derechos humanos. Por otra parte, todos los países cuentan con una instancia reguladora nacional de la discapacidad. En el caso de Chile, es el Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS.

Es destacable el caso particular de Brasil, país en que la inclusión de alumnos con discapacidad sensorial y motora, es un requisito, para que los centros de Educación Superior sean autorizados, reconocidos y acreditados, junto con las adecuaciones del ambiente universitario necesarias para dichos alumnos (Moreno, 2005).

Sin embargo, la legislación elaborada para la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior en Latinoamérica, se focaliza fundamentalmente en el ingreso, pero no en la permanencia, progreso y egreso de los alumnos con discapacidad, materias en las que es necesario un mayor avance. Por lo tanto y tal como se había mencionado, la legislación, aun siendo de gran rele-



El Aporte de las tecnologías de inclusión.

vancia para el desarrollo de la inclusión, no es suficiente. Es por esto que alrededor de los años 90, surge en América Latina la necesidad de incorporar temáticas relacionadas con la discapacidad y la ES. Así, es posible identificar distintas iniciativas en universidades latinoamericanas, destacándose países como Argentina, Costa Rica, Brasil y Colombia. Estas iniciativas se han visto favorecidas por la formación de redes de ES inclusiva entre instituciones, lo que ha fortalecido el trabajo en países como Argentina, Colombia y recientemente Chile. En esta misma línea, un avance importante, es la existencia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, constituida en el año 2009. Entre sus objetivos plantea hacer de los espacios educativos, entornos no excluyentes, propiciar el intercambio de experiencias, entre otros (Universidad de Buenos Aires, 2009).



En Brasil la inclusión de alumnos con discapacidad sensorial y motora, es un requisito para que los centros de Educación Superior sean autorizados, reconocidos y acreditados.



La legislación elaborada para la inclusión de personas con discapacidad en la Educación Superior en Latinoamérica, se focaliza fundamentalmente en el ingreso, pero no en la permanencia, progreso y egreso de los alumnos con discapacidad.

A nivel regional, el avance de esta temática se ha visto limitada por la falta de recursos económicos y también por cierta “*invisibilidad*” del tema (Moreno, 2005). Un aspecto importante de mencionar además, se refiere a la falta de estadísticas precisas sobre el número de estudiantes con discapacidad en Educación Superior.

d) La situación en Chile

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

“La preocupación por la integración escolar no ha ido aparejada de una preocupación por este tema en ES” (Lissi et al., 2009, p.307). Sin embargo el sistema de ES chileno ha avanzado en políticas y normativas sobre la inclusión de alumnos con discapacidad (por ejemplo la Ley 20.422). Pero sigue siendo necesario que las universidades chilenas se enfoquen en el aseguramiento de la permanencia y egreso de sus alumnos con discapacidad (UNESCO, 2005).

En la actualidad en el país, existen algunas instituciones de educación superior que cuentan con sistemas de admisión especial para estudiantes con discapacidad.

Sabemos además, que cada día son más las instituciones que incorporan estudiantes con discapacidad a su alumnado y que muchas de ellas están iniciando o haciendo avances en el proceso hacia una mayor inclusión.



En Chile la preocupación por la integración escolar no ha ido aparejada de una consideración por este tema en la Educación Superior.



Alumnos y tutores que participan del PLANE UC.

Entre las experiencias con las que el PIANE UC ha establecido vínculos en distintos momentos, está la de la Central de Recursos Pedagógicos (CREPPI) que, desde el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) se plantea apoyar la inclusión de los alumnos con necesidades especiales de esa casa de estudios. Al inicio de nuestro Programa conocimos también la labor de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad visual que ha realizado el programa ARTIUC (Programa de Asistencia Psicopedagógica, Tecnológica, Comunicacional, Biológica y Psicosocial para Estudiantes con Discapacidad Visual), de la Universidad de Concepción.

Por otra parte, también en los últimos años se han desarrollado iniciativas para apoyar la continuación de estudios de estudiantes con discapacidad cognitiva. Ejemplos de esto son el Diploma en Habilidades Laborales, de la Universidad Andrés Bello y el Programa de Formación e Integración Socio-Laboral para personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad Central.

Lamentablemente, en Chile no contamos con estudios actualizados y publicados que den cuenta de la situación actual en cuanto al número de instituciones que tienen algún programa de apoyo, el número de estudiantes con discapacidad que están estudiando en la educación superior, o los resultados en términos de acceso, permanencia y egreso. Es urgente comenzar a investigar en este tema para poder contar con iniciativas más sólidas y basadas en evidencia.

Debido a la autonomía de las universidades chilenas, tanto la decisión de crear sistemas de admisión especial para alumnos con discapacidad como la de diseñar e implementar programas o estrategias para su inclusión, son decisiones de cada institución y que por lo tanto no dependen de entidades externas.

No obstante, existe un marco regulatorio general sobre la inclusión social de las personas con discapacidad a la sociedad, donde se indica que las instituciones “deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional” (Ley 20.422, artículo 36). Es así como en la misma ley se establece que será el Ministerio de Educación quien cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.

Esta misma ley, en su artículo 39°, señala que las instituciones de educación superior “deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como



En Chile faltan estudios que den cuenta de la situación actual en cuanto al número de instituciones con algún programa de apoyo, los estudiantes con discapacidad que están en la educación superior, o los resultados en términos de acceso, permanencia y egreso.

adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

A su vez, el artículo 42° señala que “los establecimientos educacionales deberán progresivamente adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordociegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”. Además, en el artículo 26° reconoce la importancia de la Lengua de Señas Chilena para la comunidad de personas sordas.

Las cifras en relación a los años de educación que alcanzan las personas con discapacidad en Chile, junto con los avances e indicaciones a nivel legal en el país, siguen mostrando la necesidad de continuar en esta línea de trabajo, para hacer que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad en las instituciones de educación superior chilenas.

Durante los últimos tres años ha habido importantes avances en la dirección esperada, producto de iniciativas conjuntas de Senadis y un número importante de instituciones de Educación Superior. Es así como actualmente existen Redes de Educación Superior Inclusiva (RESI) en prácticamente todas las regiones del país, en muchos casos agrupando a instituciones muy diversas, como es el caso de la RESI de la Región Metropolitana, que congrega a más de 20 casas de estudio, incluyendo universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

En junio del año 2012 se realizó en La Serena el Primer Encuentro Nacional de Redes de Educación Inclusiva, lo que da cuenta de un creciente interés de las instituciones por este tema.

El gran desafío que presentan las IES, es la creación y consolidación de Programas o Centros para la inclusión de alumnos con necesidades especiales. El objetivo es el de sensibilizar y promover la concienciación de todos los miembros de la comunidad en este tema y atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes en situación de discapacidad para garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la vida académica universitaria.



Durante los últimos tres años ha habido importantes avances en la dirección esperada, producto de iniciativas conjuntas de Senadis y un número importante de instituciones de Educación Superior.



REFERENCIAS

- Adams, M. & Brown, S. (Eds.) (2006). *Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students*. New York: Routledge.
- Diez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S. y Calvo, I. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. *Colección Investigación, N° 6. Salamanca: Publicaciones INICO*. Extraído de: http://sid.usal.es/ldocs/F8/FD026032/Espacio_Europeo_Educacion_Superior.pdf
- Eckes, S. & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education* 3, 6-20.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. [En Red] Extraído de: <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>
- Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS] (2005). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC-CIF, 2004)*. Santiago, Chile: FONADIS- Gobierno de Chile.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education* 3 (11), 351-363.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi., C., Hojas, A. M. & Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación (CSE)*, 30, 306-324.
- Marchesi, Á., Martín, E., Echeita, G., & Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 357-374.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Extraído de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- Ministros de Educación de México, Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá (2004) *Declaración Mesoamérica de Educación Inclusiva*. Costa Rica: Ministerios de Educación.
- Moreno, M.T. (2005). *Informe sobre la educación en América latina y el Caribe*. Paper presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Extraído de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1993) *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas*. Extraído de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2008) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Extraído de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO], (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO](1994) *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Fresno. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO] (2000) *Foro Mundial de Educación para Todos. Informe Final*. Dakar, Senegal. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Extraído de: <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Clasificacion-CIF.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [ORELAC]/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura [UNESCO] (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

- Rao, S. (2004) Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal* 38, 191-198.
- República de Chile (1990). *Decreto 490 Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*. Extraído de: <http://www.bcn.cl/>
- República de Chile. (1994). *Ley 19.284 sobre Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad*. Santiago: República de Chile.
- República de Chile (2009). *Norma Decreto 170 Fija Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. Extraído de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- 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.
- Riddell, S. Tinklin, T. & Wilson, A. (2005). *Disabled students in higher education. Perspectives on widening access and changing policy*. London: Routledge.
- Riddel, S. et al. (NESSE Network of Experts). (2012). *Education and disability/special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. An independent report prepared for the European Commission. Extraído de: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Sanhueza, J. (2003) Marco Teórico y Contexto Nacional. En: G. Lucchini (Ed.): *Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (1999), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp.21-35). Madrid: Narcea.
- Tenorio, S. (2005) La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1) 823-831.
- Universidad de Buenos Aires (2009) *Informe final de la Red Interuniversitaria*. Extraído de: UBA <http://ubadiscapacidad.wordpress.com/2009/06/17/informe-final-de-la-red-interuniversitaria/>
- Verdugo, M.A. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. (Educar para la vida, 84. pp. 9-18). Extraído de: <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf>
- Verdugo, M. A. (2003). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes, F. B. (Coords.). *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*. (pp. 235-247) Salamanca: Amarú. Extraído de: <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>
- Verdugo, M. A. y Campo, M. (2005). *Análisis de servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas*. Extraído de: http://sid.usal.es/docs/F8/FD017238/analisis_servicios.pdf
- Warnock Report (1979). *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*, London:HMSO
- West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen, Sh., Martin, D. (1993) Beyond Section 504: Satisfaction and Empowerment of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptional Children* 5 (59) 456-467.
-



Foto: PAVE. Alumno leyendo información en formato Braille.

CAPÍTULO 2

ALGUNAS CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA FAVORECER

LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo 2

**TABLA DE
MATERIAS:**

ALGUNAS CONSIDERACIONES
IMPORTANTES PARA
FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL
APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

| | |
|----|---|
| 23 | I. La discapacidad. Conceptos generales |
| 25 | II. La discapacidad Sensorial |
| 31 | III. La discapacidad Motora |

ALGUNAS CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



La educación de personas con discapacidad sensorial y motora se relaciona estrechamente con el término necesidades educativas especiales, es decir, todas aquellas necesidades educativas, surgidas de la discapacidad, que el entorno educativo puede abordar para lograr que dichas necesidades no se transformen en barreras para el aprendizaje de los alumnos.

I. LA DISCAPACIDAD. CONCEPTOS GENERALES

La ley N° 20.422 en su artículo 5° sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, define “*persona con discapacidad*” como “*toda aquella persona que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales (sea por causa psíquica o intelectual) o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*” (República de Chile, 2010).



Persona con discapacidad
 “es toda persona que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales (sea por causa psíquica o intelectual) o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Ley 20.422, República de Chile, 2010)

Para la inclusión se requiere:

- a) Comprender las características, necesidades y funcionamiento asociados al tipo de discapacidad.
- b) Reconocer los posibles obstáculos que pueden enfrentar en los contextos educativos.
- c) Ofrecer herramientas apropiadas para derribar las barreras y promover la inclusión.

Como se observa, el concepto de discapacidad planteado en la ley trasciende definiciones médicas, para incorporar variables contextuales, refiriendo al modo en que éstas permiten (o no) la participación social.

Desde esta perspectiva, a continuación se describen las características más relevantes a considerar en la discapacidad sensorial y motora, poniendo énfasis en las necesidades especiales que los estudiantes que presentan estas discapacidades pueden mostrar en contextos de enseñanza-aprendizaje, las que al no ser atendidas, los ubicarían en una situación de inequidad.

El objetivo de incluir esta información nos servirá para comprender mejor las características, necesidades y funcionamiento asociados al tipo de discapacidad, para así reconocer los posibles obstáculos que pueden enfrentar y ofrecer las herramientas apropiadas que posibiliten una verdadera inclusión.

No pretendemos realizar una revisión exhaustiva de dichas características, ni mucho menos detenernos en diagnósticos o causas, pues en términos educativos, consideramos más enriquecedor poner el acento en las características, necesidades y aspectos funcionales que desafían el aprendizaje en condiciones de equidad.

Por otra parte, sabemos que las categorías generales, si bien pueden dar pistas respecto a las necesidades, posibles barreras y consecuentes adecuaciones requeridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no dan cuenta de las características particulares que presenta cada estudiante con alguna discapacidad sensorial o motora, las que deben ser siempre tomadas en cuenta a la hora de planificar cualquier medida tendiente a asegurar condiciones de equidad para dichos estudiantes.

En relación con la definición de persona con discapacidad presentada en la ley 20.422, queremos insistir en que las barreras para una inclusión efectiva no están ni en las características de un curso ni en la carrera profesional, sino en la falta de implementación de adecuaciones o en las creencias erróneas que puedan estar presentes en las instituciones y las personas que las componen, respecto a las capacidades de las personas con discapacidades sensoriales y motoras.

II. LA DISCAPACIDAD SENSORIAL

La discapacidad sensorial se produce cuando una persona presenta una alteración que afecta el funcionamiento de alguno de sus sentidos. En el caso de los estudiantes, los sentidos que juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje son la vista y la audición. Por eso, y porque los estudiantes que presentan algún grado de déficit en uno de estos sentidos –o en ambos–, son los que requieren adecuaciones para poder participar plenamente de todas las instancias de la vida cotidiana en su institución de educación superior, nos centramos aquí en la discapacidad visual y la discapacidad auditiva.

Realizaremos una descripción de los distintos tipos de discapacidad sensorial, considerando las implicaciones en relación al proceso de inclusión y más específicamente, al proceso de enseñanza-aprendizaje.

a. Estudiantes con Discapacidad Visual

Una persona presenta *discapacidad visual* cuando tiene alguna alteración o déficit en el sentido de la vista. La discapacidad visual cubre un amplio rango de grados y tipos de alteraciones, que –en términos funcionales– van desde estudiantes que pueden requerir sólo algunos ajustes especiales en términos de luminosidad y aumento de tamaño de la letra para acceder a un texto, hasta la imposibilidad de apoyarse en el sentido de la vista en el proceso de aprendizaje, como es el caso de los estudiantes ciegos (Jarvis & Knight, 2003).

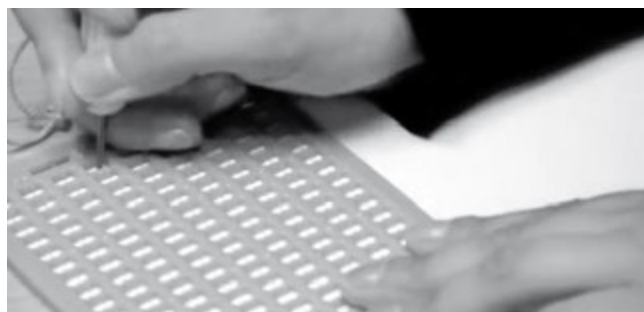
En general, se habla de **personas ciegas** cuando éstas presentan una pérdida total de la visión en términos funcionales, y hablamos de personas con **baja visión**, para referirnos a aquellas que presentan una pérdida parcial de la visión. Entre estas



La discapacidad sensorial se produce cuando una persona presenta una alteración que afecta el funcionamiento de alguno de sus sentidos.

DISCAPACIDAD VISUAL

Una persona presenta discapacidad visual cuando tiene alguna alteración o déficit en el sentido de la vista.



Alumno utilizando regleta para escribir en Braille.

últimas hay gran variabilidad en cuanto a aspectos relacionados con la agudeza visual y la amplitud del campo visual, entre otros (Damari, 2000).

a.1. CONSIDERACIONES RELACIONADAS CON LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE

Según el grado de discapacidad, distintos elementos pueden servir de apoyo para propiciar la inclusión del estudiante.

Para las personas ciegas existen medios que facilitan el acceso al material impreso o a contenidos que se presentan de manera visual. Por ejemplo, el uso de textos en Braille, material en relieve o textos digitalizados que permiten que un software transforme lo escrito en formato audible (Roy, 2003).

Dependiendo del *grado de discapacidad*, las personas con baja visión podrán requerir –al menos en algunas circunstancias o contextos– algunos apoyos similares a los que utilizan las personas ciegas, u otros apoyos destinados a permitirles la lectura y producción de textos de manera independiente. Muchas personas con baja visión pueden acceder a un texto en la medida que sea posible agrandar el tamaño de la letra acorde a sus necesidades. Otras requieren poder acceder al material escrito en formato audible. Ellos se ven beneficiados con ayudas ópticas (e.g., lupas, telescopios), no ópticas (e.g., iluminación, mesa, atril) o recursos computacionales (e.g., software, hardware).

En el quehacer educativo, es importante tener en cuenta las diferencias cualitativas que pueden darse en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual, ya que puede acceder a algunos contenidos a través de una vía distinta. Ante estímulos táctiles el sujeto percibe la información de manera más fragmentada y le toma más tiempo poder organizarla; así mismo, necesita más tiempo cuando se requiere jerarquizar, ordenar y priorizar información auditiva. Esto genera algunas dificultades para anticipar hechos y desenvolverse adecuadamente al enfrentarse a contextos y contenidos nuevos. Así, la persona con discapacidad visual dedica una parte importante de sus recursos atencionales a tareas como la memoria o la representación espacial (Travieso & García, 2002).

Apoyando la idea anterior, Forte y García (2003) señalan que existen diferencias cognitivas entre personas ciegas y aquellas sin discapacidad visual, referidas específicamente al modo en que ambas reciben y almacenan la información. Estos autores indican que en las personas con discapacidad visual, los demás sentidos tienen un funcionamiento similar al de otras personas sin discapacidad, es decir que presentar algún grado de déficit en un sentido no significa que, algún otro sentido se encuentra más desarrollado.

GRADO DE DISCAPACIDAD

Según el grado de discapacidad, distintos elementos pueden servir de apoyo para propiciar la inclusión del estudiante:

Alumnos ciegos: el uso de textos en Braille, material en relieve o textos digitalizados que permiten que un software transforme lo escrito en formato audible.

Alumnos con baja visión: pueden acceder a un texto en la medida que sea posible agrandar el tamaño de la letra acorde a sus necesidades. Otras requieren poder acceder al material escrito en formato audible.



En el quehacer educativo, es importante tener en cuenta las diferencias cualitativas que pueden darse en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad visual, ya que puede acceder a algunos contenidos a través de una vía distinta.

Las personas ciegas o con baja visión pueden mostrar algunas dificultades para seleccionar y codificar sonidos que sean significativos y funcionales, por ausencia de un referente visual. Igualmente, es importante considerar las complejidades inherentes al otorgar sentido a palabras sin acceder visualmente al significado. Es por eso que es fundamental buscar formas de que estos estudiantes puedan acceder por otra vía a contenidos que sean eminentemente visuales (Roy, 2003).

En todo caso, no debemos olvidar que las dificultades que la persona con discapacidad visual pueda enfrentar en una situación académica determinada, dependerán de la interacción de sus propias características con las del contexto educativo, y de la forma en que en este se implementen los ajustes necesarios para su plena participación. Como veremos en los siguientes capítulos, factores como mayor tiempo otorgado para realizar una actividad, uso de apoyos tecnológicos, material impreso de calidad, entrega oportuna de información, colaboración de un tutor, entre otros, posibilitan a los estudiantes con discapacidad visual acceder a los contenidos y objetivos de los cursos en condiciones de equidad respecto a sus pares.

Frente al aprendizaje de conceptos complejos, cabe destacar que las personas ciegas o con baja visión, pueden verse beneficiadas por experiencias táctiles que otorguen significado a las palabras, de manera que el nuevo lenguaje que están adquiriendo en su disciplina de estudios no sea un lenguaje vacío, sino lleno de sentido. Por ello, parece importante enriquecer explicaciones con relieves o formas tridimensionales que permitan la elaboración de un concepto concreto a uno abstracto (Cleveland & Sewell, 2010).

Por lo anterior, es importante considerar que algunas de las necesidades generales de las personas con discapacidad visual tienen que ver con:

- poder acceder a la información por vía auditiva y/o táctil
- situarse en lugares con baja contaminación acústica para evitar pérdidas de información
- requerir mayor tiempo para acceder a la información y construir conocimiento
- contar con recursos tecnológicos que faciliten su acceso a la información (Abad et al., 2010).

Es importante considerar que los mecanismos para leer y producir textos escritos (e.g., uso de Braille, texto amplificado o software lector de pantalla) implican una mayor inversión de tiempo. A modo de ejemplo, en relación a la lectura de textos en formato Braille, un texto de 60 páginas podría tener 150 en su versión braille, lo que sumado a que este formato ralentiza el proceso de decodificación, aumenta considerablemente el tiempo que requiere el estudiante para completar la tarea.



En todo caso, no debemos olvidar que las dificultades que la persona con discapacidad visual pueda enfrentar en una situación académica determinada, dependerán de la interacción de sus propias características con las del contexto educativo, y de la forma en que en este se implementen los ajustes necesarios para su plena participación.

Finalmente, es importante destacar que en los contextos de Educación Superior, muchas veces las necesidades de los estudiantes ciegos son mejor atendidas que las de aquellos que presentan baja visión. De acuerdo con Roy (2003) esto se debe principalmente al hecho de que su discapacidad es menos visible para los docentes, quienes por tanto se muestran más reticentes a implementar algunas de las adecuaciones requeridas.

b. Estudiantes con Discapacidad Auditiva

Desde el punto de vista médico, la persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta algún grado de disminución en su capacidad para percibir los sonidos. El déficit auditivo se conoce también como **hipoacusia** y, según su grado, se distinguen cuatro niveles: leve, moderada, severa y profunda, dependiendo de la intensidad que tienen que tener los sonidos para que la persona los pueda percibir.

HIPOACUSIA

La persona con discapacidad auditiva es aquella que presenta algún grado de disminución en su capacidad para percibir los sonidos.

Si bien, de acuerdo a la clasificación médica es correcto hablar de hipoacusia para referirse a los distintos niveles de déficit auditivo, en el ámbito educativo y en el de la rehabilitación, se suele llamar personas hipoacúsicas a aquellas que cuentan con restos auditivos que le permiten percibir sonidos del entorno a partir de cierta intensidad. Estas personas suelen beneficiarse del uso de audífonos y pueden apoyarse en la lectura labiofacial para comprender el lenguaje oral. No obstante, el ruido ambiental y la superposición de intervenciones verbales disminuye la capacidad de oír claramente, por ejemplo, lo que ocurre en una discusión grupal o en una sala de clases.



Se suele considerar como sorda, a una persona que tiene pérdida auditiva severa o profunda, lo cual dificulta de manera considerable el acceso a la comunicación oral.



Conversación en Lengua de Señas Chilena

Por su parte, se suele considerar como sorda, a una persona que tiene una pérdida auditiva severa o profunda, lo cual dificulta de manera considerable el acceso a la comunicación oral. Si bien algunas personas sordas se benefician del uso de audífonos, en muchos casos estos sólo les permiten acceder a ruidos ambientales fuertes y no les facilitan el acceso al lenguaje hablado.

Las personas sordas, alrededor del mundo, tienden a agruparse en comunidades que comparten tanto experiencias y tradiciones como una lengua que les es propia, la lengua de señas utilizada en ese país. Es así como muchos autores hablan de una cultura sorda, para referirse a la cultura propia de estas personas (Lane, 1992; Morales & Fraca de Barrera, 2002; Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

La comunidad de sordos en cada país tiene su propia lengua de señas. La Lengua de Señas Chilena (LSCh) es la lengua natural de la Comunidad Sorda de nuestro país. Como todas las lenguas de señas, es una lengua de modalidad visual-gestual que ha surgido de manera natural para satisfacer las necesidades de comunicación entre las personas sordas, quienes presentan dificultades para adquirir la lengua oral y usar exclusivamente esta lengua para comunicarse. Las lenguas de señas constituyen sistemas lingüísticos complejos, que presentan todas las propiedades comunicativas de cualquier idioma hablado. Así, la LSCh se diferencia del español por su modalidad de expresión y por el hecho de no contar con un sistema de escritura, así como también por su estructura interna, presentando una gramática que le es propia (Acuña, Adamo, Cabrera & Lattapiat, 1999).

b1. CONSIDERACIONES RELACIONADAS CON LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE

Considerando que la audición es la principal vía por la que se adquiere el lenguaje hablado, cualquier alteración en la percepción auditiva a edades tempranas, va a afectar el desarrollo lingüístico y comunicativo del niño o niña con discapacidad auditiva, en lo que respecta a la adquisición de la lengua hablada que se usa en su comunidad de origen. Estas dificultades serán usualmente mayores en los casos en que el grado de pérdida auditiva sea más significativo (Abad et al., 2010). Es así como para las personas sordas, la lengua de señas de su país puede ser considerada su primera lengua, y el idioma hablado de su país sería considerado una segunda lengua (Jarvis & Knight, 2003).

Las barreras que presentan los estudiantes sordos o hipoacúsicos para acceder a la lengua oral se reflejan también en el hecho de que muchos de ellos evidencian problemas en el

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Es importante señalar que las personas con discapacidad auditiva son un colectivo heterogéneo, incluyendo a personas que se comunican principalmente a través de una lengua de señas, otras que se comunican oralmente con fluidez y otras que usan la lengua oral y la lengua de señas (Sánchez, 2007).



Las principales necesidades de los estudiantes que presentan una discapacidad auditiva están relacionadas con la facilitación del acceso a la comunicación en todos los contextos en que se desenvuelven al interior de una institución de educación superior.

proceso de comprender y producir textos escritos complejos o de un alto nivel de abstracción (Domínguez, Rodríguez & Alonso, 2011).

Dado que el castellano tiene el status de una segunda lengua para muchos de ellos, su nivel de manejo lexical y sintáctico en esta lengua es hasta cierto punto semejante al de los estudiantes extranjeros, que han aprendido o están aprendiendo el castellano como segunda lengua. Es por esto que pueden requerir de mayor tiempo para trabajar un texto escrito y tener que apoyarse en textos de referencia o requerir un tutor especializado, sobre todo durante los primeros años de la carrera. Su producción escrita puede evidenciar el mismo tipo de errores que los que presenta un extranjero cuando escribe en castellano (e.g., errores en conjugaciones verbales y en el uso de conectores), lo cual también debiera ser tomado en cuenta a la hora de realizar evaluaciones escritas. En el contexto de la educación superior, donde encontramos un alto número de conceptos de alta complejidad, pueden plantearse mayores desafíos para los estudiantes que presentan discapacidad auditiva.

Las principales necesidades de los estudiantes que presentan una discapacidad auditiva están relacionadas con la facilitación del acceso a la comunicación en todos los contextos en que se desenvuelven al interior de una institución de educación superior. Por tanto, a su vez, las principales barreras con que pueden encontrarse en estos contextos se relacionan con la falta de adecuaciones que consideren su necesidad de acceder a la información y al conocimiento principalmente por la vía visual.

Finalmente, considerando todo lo anterior, es relevante mencionar acá algunos elementos que son necesarios para una exitosa inclusión de aquellos estudiantes que presenten discapacidad auditiva:

- procurar hablar de frente sin bloquear la boca para favorecer la lectura labial
- proporcionar toda información relevante en forma escrita y no sólo oral
- evitar lugares con interferencias acústicas que perjudiquen a aquellos que usan audífonos
- ofrecer apoyo pedagógico específico en caso que se requiera
- contar con intérpretes de lengua de señas
- otorgar apoyo pedagógico específico; utilizar recursos tecnológicos que faciliten la comunicación y el acceso a la información (Jarvis & Knight, 2003; Sánchez, 2007).

III. LA DISCAPACIDAD MOTORA

Una persona con *discapacidad motora* es aquella que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en la ejecución de sus movimientos. Dependiendo de la causa y grado, puede además presentar dificultades fonoarticulatorias, alteraciones de la motricidad fina, alteraciones de la motricidad gruesa, ya sea en forma aislada o en alguna combinación de éstas, las cuales pueden tener efectos en la comunicación, el desplazamiento, el proceso de leer un texto o la producción de textos escritos (Méndez, 2010; Wainapel, 2000).

La discapacidad motora puede ser consecuencia de alguna alteración de tipo neurológico o de algún trastorno musculoesquelético. Algunos ejemplos de causas de discapacidad motora son las lesiones medulares, parálisis cerebral, distrofias, entre otras.

A diferencia de la discapacidad visual y auditiva, en la discapacidad motora lo que varía de manera más evidente es la cualidad más que el grado de estas alteraciones, aun cuando dentro de las mismas categorías pueden existir unas más severas que otras.

a. Consideraciones relacionadas con la inclusión y el aprendizaje

Podemos identificar las diferentes áreas en las que la persona con discapacidad motora presenta mayores dificultades, teniendo en cuenta que es probable que el estudiante pueda encontrarse con barreras relacionadas con uno o más de estos ámbitos:

- movilidad (dificultades para desplazarse o realizar ciertos movimientos)
- destreza manual (dificultad para usar las manos para diferentes actividades)
- comunicación (dificultades fonoarticulatorias que afectan la inteligibilidad del habla)
- resistencia (dificultades para tolerar actividades prolongadas por fatiga, dolor, o limitación cardiopulmonar) (Wainapel, 2000).

Estas distinciones son relevantes a la hora de pensar en la educación de estudiantes con discapacidad motora, pues dependiendo de sus características pueden presentar distintas necesidades. Dentro de estas, es relevante contar con accesos adecuados; tener cierta flexibilidad en cuanto a la asistencia a actividades académicas por enfermedad o tratamientos médi-

DISCAPACIDAD MOTORA

Una persona con discapacidad motora es aquella que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en la ejecución de sus movimientos.



Otro aspecto importante a considerar en el caso de estos estudiantes es que no solo es necesario facilitarles el acceso a todos los espacios donde se desarrolla el quehacer de los estudiantes, sino también velar porque esos espacios sean adecuados para que ellos puedan desempeñar en condiciones de equidad las actividades que allí se desarrollan.

cos; contar con facilidades para registrar información o rendir evaluaciones (por ejemplo, permitir el uso de computador, otorgar más tiempo); y contar con recursos tecnológicos que faciliten sus quehaceres académicos (Méndez, 2010).

En las personas con movilidad reducida, se hace más evidente que en otros casos la importancia de generar condiciones de inclusión en los contextos de educación superior que van mucho más allá de lo que ocurre dentro de la sala de clases, o en el contexto de un curso determinado.

En instituciones que aún no cuentan con infraestructura accesible en muchas de sus dependencias, un estudiante que se desplaza en silla de ruedas o que tiene dificultades para subir escaleras puede encontrarse con muchas barreras arquitectónicas que le impiden el acceso a algunas salas de clases, a las oficinas de sus profesores, o a otros recintos de la institución a los que otros estudiantes pueden ingresar sin ninguna dificultad. Esto puede tener un impacto en sus posibilidades de acceder a aprendizajes de calidad, como también en sus posibilidades de participar en otras instancias relevantes en la vida estudiantil, como por ejemplo las actividades extraprogramáticas.

Otro aspecto importante a considerar en el caso de estos estudiantes es que no solo es necesario facilitarles el acceso a todos los espacios donde se desarrolla el quehacer de los estudiantes, sino también velar porque esos espacios sean adecuados para que ellos puedan desempeñar en condiciones de equidad las actividades que allí se desarrollan. Es así como debe considerarse el incluir mesas y bancos apropiados a las características del estudiante, ya sea en el aula, como en un laboratorio o en la sala de computación, entre otros. Es relevante también mencionar que se debe velar para que estos espacios cumplan además con las condiciones de seguridad y prevención de riesgos que el estudiante requiere (Jones & Hopkins, 2003).



Alumnos trasladándose en la Universidad.

REFERENCIAS

- Acuña, X., Adamo, D. Cabrera, I. & Lattapiat, P. (1999). Verbos espaciales locativos en la Lengua de Señas Chilena. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 7-21.
- Abad, D., Méndez, I. y Mendoza, F. (2010). Discapacidad Sensorial. En: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid (Eds.), *Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad* (3a ed., pp. 11-26). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- República de Chile (2010). *Ley N° 20.422 Sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Extraído de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Cleveland, J. y Sewell, D. (2010). Early tactile learning. *Curriculum department*. Extraído de: Texas School for the blind and visually impaired de <http://www.tsbvi.edu/resources/3096-early-tactile-learning>
- Damari, D. A. (2000). Visual disorders, dysfunctions, and disabilities. En M. Gordon & S. Keiser (Eds.), *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA). A no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers* (pp.186-204). DeWitt, NY: GSI Publications.
- Domínguez, A.B., Rodríguez, P. & Alonso, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos, importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, 353-375. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-043
- Forte, M.J. y García, J. (2003, Octubre). *El aprendizaje del niño ciego en la escuela*. Ponencia presentada en I Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre intervención educativa y discapacidad visual, Almería, España.
- Jarvis, J. & Knight, P. (2003). Supporting deaf students in higher education. En S. Powell (Ed.), *Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion* (pp. 59-76). London: Kogan Page.
- Jones, A. V. & Hopkins, C. (2003). Able student, disabled person: access to courses in higher education by students with physical disabilities. En S. Powell (Ed.), *Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion* (pp. 96-117). London: Kogan Page.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Alfred A. Knopf.
- Méndez, I. (2010). Discapacidad física y enfermedades crónicas y orgánicas. En: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Cooperación (Eds.). *Protocolo de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad* (pp. 39-48). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Morales, A. M. & Fraca de Barrera, L. (2002). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. *Investigación y Postgrado*, 17, 1-13.
- Roy, A. W. (2003). Students with visual impairment. En S. Powell (Ed.), *Special teaching in higher education. Successful strategies for access and inclusion* (pp. 77-95). London: Kogan Page Limited.
- Sánchez, M. P. (2007). Discapacidad auditiva. En Cátedra Microsoft de Accesibilidad a la Educación (Eds.), *Enseñanza Accesible en la Universidad. Guía Didáctica para el Profesorado*. (1ª ed., pp. 17-21). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Skliar, C., Massone, I. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 31- 44.
- Travieso, D., García M. J. (2002). Una batería de Pruebas para la evaluación integral del sistema háptico. *Revista sobre Ceguera y Deficiencia Visual*, 39, 7-20.
- Wainapel, S. (2000). Physical disabilities. En M. Gordon & S. Keiser Keisser (Eds.), *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA). A no-nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers* (pp. 170-185). DeWitt, NY: GSI Publications.

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE:
Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora

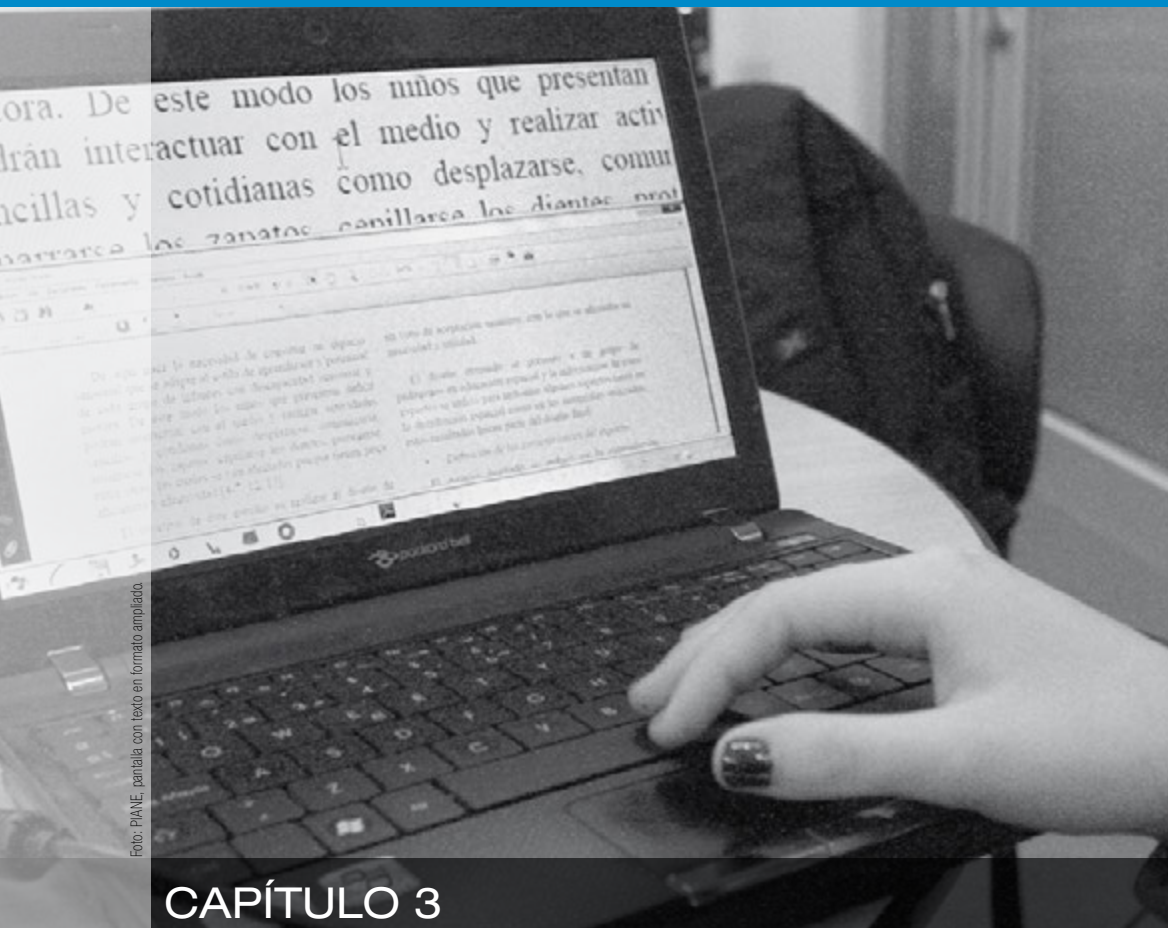


Foto: PIANE, pantalla con texto en formato ampliado.

CAPÍTULO 3

ADECUACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

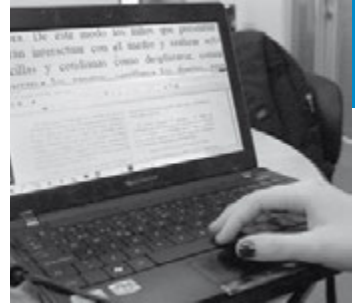
Capítulo 3

ADECUACIONES
CURRICULARES EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

TABLA DE
MATERIAS:

| | |
|----|---|
| 37 | I. El Currículum |
| 38 | II. Las Adecuaciones Curriculares: Concepto y Tipos |
| 40 | III. Las Adecuaciones Curriculares no Significativas |
| 44 | IV. Sugerencias Prácticas de Adecuaciones |
| 53 | V. Comentarios sobre las Adecuaciones Curriculares |
| 53 | VI. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) |

ADECUACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR



El presente capítulo busca dar a conocer el concepto de adecuaciones curriculares no significativas, considerando algunos aspectos teóricos y especialmente, prácticos. Se revisarán los aspectos del currículum y del programa de un curso, que son posibles de adaptar mediante este tipo de adecuaciones. Finalmente, se indican sugerencias adecuadas al contexto de educación superior, tanto generales, como específicas de acuerdo al tipo de discapacidad que presenta el estudiante.

I. EL CURRÍCULUM

De acuerdo a Cox (2001), el currículum es una selección cultural de contenidos con propósitos formativos que configuran los planes y programas de estudio en una determinada secuencia. Lo anterior, organiza la trayectoria de alumnas y alumnos, modelando esquemas mentales, habilidades y valores (Cox, 2001).

De acuerdo a Coll (1991) el currículum debe guiar y orientar la práctica pedagógica, dando a la vez espacio a la iniciativa y responsabilidad del profesor. Para lograrlo, debe entregar información acerca de qué, cuándo, y cómo enseñar, así como también respecto a qué, cómo y cuándo evaluar dichos aprendizajes (Coll, 1991). Y es precisamente en dichos componentes, donde es posible hacer adaptaciones para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes. Así, Duk & Hernández (2003), proponen que los componentes del currículo que son susceptibles de ser adaptados son los objetivos, contenidos, metodologías y actividades pedagógicas, evaluación y materiales educativos.



El currículum es una selección cultural de contenidos con propósitos formativos que configuran los planes y programas de estudio en una determinada secuencia.

(Cox, 2001)

En el sistema escolar, constituye un desafío el que todos los estudiantes puedan acceder a la información y el conocimiento (Duk & Hernández 2003). Es así como desde la década de los 90, se han realizado esfuerzos para equiparar oportunidades entre los miembros de la población escolar, haciendo énfasis en que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, puedan participar y beneficiarse del contexto de enseñanza-aprendizaje.

II. LAS ADECUACIONES CURRICULARES: CONCEPTO Y TIPOS

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

A continuación se presenta un modelo que se centra en tipificar las adecuaciones curriculares y evidenciar su impacto en los distintos elementos del currículum, entendiendo que dichas acciones facilitan el acceso al conocimiento y promueven la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad.

En el contexto de la Educación Superior, el currículo se concretiza en los programas de los cursos o asignaturas. Cada programa guía el desarrollo del curso durante el período académico, y es en él donde se explicitan los objetivos, contenidos, metodologías y evaluación.

De acuerdo a cuales de esos componentes se modifiquen, es posible distinguir adecuaciones curriculares significativas o no significativas, tal como se indica a continuación:

ADECUACIONES SIGNIFICATIVAS

Adecuaciones significativas: implican realizar modificaciones substanciales que podrían incluir cambios en los objetivos y contenidos de los planes de estudio (Duk & Hernández, 2003).

◀ **Adecuaciones Significativas:** implican realizar modificaciones substanciales que podrían incluir cambios en los objetivos y contenidos de los planes de estudio (Duk & Hernández, 2003).

Adecuaciones no Significativas: se refieren a modificaciones en aspectos que no implican un alejamiento significativo de la

programación curricular prevista para el grupo (Duk & Hernández, 2003). Estas autoras señalan que dentro de esta categoría caben las adaptaciones en cuanto a estrategias metodológicas, los materiales y los procedimientos de evaluación. Son ajustes que no implican una alteración en los objetivos ni los contenidos que se desea que los estudiantes alcancen y adquieran. Siempre es recomendable partir por este tipo de adecuaciones, antes de pensar en cambios que impliquen adecuaciones significativas.

ADECUACIONES NO SIGNIFICATIVAS

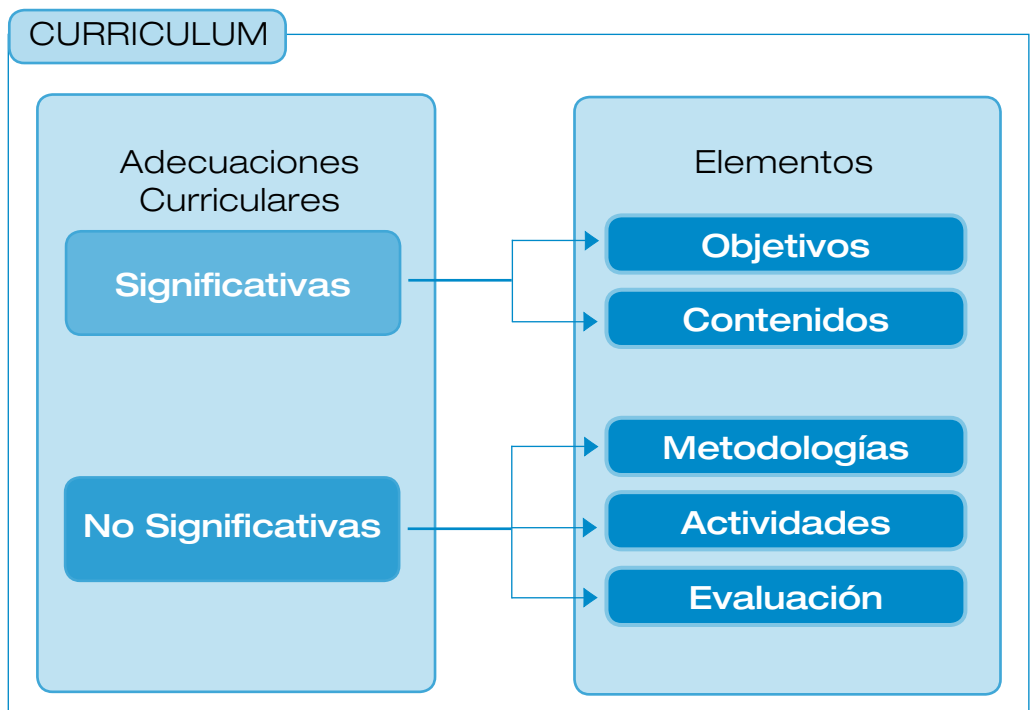
Las adecuaciones no significativas implican ajustes en los que no se modifican los objetivos ni contenidos a enseñar.

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

El esquema siguiente muestra más gráficamente la explicación anterior:

Figura 3:

Adecuaciones curriculares significativas y no significativas



III. LAS ADECUACIONES CURRICULARES EN EDUCACIÓN SUPERIOR



“Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Ley 20.422, República de Chile, 2010

Borland & James (1999) plantean que en el contexto universitario, la inclusión implica que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los espacios de aprendizaje (la infraestructura), pero por sobre todo, que puedan acceder a los procesos implicados en el currículum de sus respectivas carreras. Esto lleva inevitablemente a analizar en mayor detalle las adecuaciones curriculares, pues tienen un rol fundamental para que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad.

Se ha planteado que el objetivo de las adecuaciones, para estos alumnos, sería minimizar el impacto de su discapacidad, permitiéndoles demostrar dominio en las distintas áreas de estudio (Norton, 1997 citado en Vasek, 2005).

En nuestro país, la Ley 20.422 (República de Chile, 2010) indica, en su artículo 39, que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Las adecuaciones curriculares propuestas para el contexto de Educación Superior son aquellas que no impactan sobre los objetivos o contenidos que todo estudiante de cualquier programa de estudio debiese adquirir, ni tampoco alteran el nivel de exigencia. Por lo tanto, son **adecuaciones curriculares no significativas**.

Lyser et al. (1998) en un estudio con profesores universitarios señalan algunos ejemplos de las adecuaciones que realizaban los docentes, y las agruparon basándose en las categorías encontradas en la literatura especializada (Mathews et al. 1987, Nelson et al., 1990; Rose, 1993, en Lyser et al. 1998). Algunos de estos ejemplos por categoría son:

- Adecuaciones instruccionales: como describir diagramas proyectados en el pizarrón.
- Adecuaciones en la asignación de tareas: como extender tiempos de entrega de trabajos o tareas.
- Adecuaciones en las evaluaciones: como imprimir exámenes con letra más grande o en Braille.
- Apoyo personalizado: mayor disponibilidad por parte del profesor o sus ayudantes, previo o posterior a la clase.
- Instrucción mediada por pares: como contar con el apoyo de compañeros en la toma de apuntes.

EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD

*Profesor en Taller sobre Inclusión y
Adecuaciones Curriculares*



Los Profesores y la Implementación de Adecuaciones Curriculares

Es importante hacer referencia, antes de avanzar hacia aspectos propios de la implementación de las adecuaciones curriculares en educación superior, a quienes implementan dichas adaptaciones: los profesores y sus ayudantes.

En la literatura se señala la importancia de las actitudes de los docentes en relación a la discapacidad y su disposición a hacer las adecuaciones requeridas. Por otra parte, se destaca la relevancia de que ellos cuenten con la información necesaria para hacerlo. En cuanto a las actitudes, se ha llegado a plantear que éstas son un ingrediente vital tanto en el éxito como el fracaso de estos estudiantes en la universidad (Fichten 1988, citado en Rao 2004). Esta es la razón por la que es posible encontrar numerosos estudios focalizados en evaluar dichas actitudes y disposición (Kraska, 2003; Rao, 2004; Vasek, 2005). En relación al tema, se ha planteado también que la capacitación y entrega de información sobre discapacidad y adecuaciones curriculares, impactaría de manera positiva en las actitudes de los docentes y en la inclusión en general (Kraska, 2003; Lombardi & Murray, 2011).

- Adaptaciones a nivel físico: como hacer cambios de sala para disminuir tiempos de traslado en el campus o favorecer que estudiantes con discapacidad auditiva puedan ubicarse en un lugar de la sala con mayor visibilidad hacia el profesor.

Konur (2006) propone que para lograr el “acceso curricular” de los estudiantes con discapacidad en educación superior, se requieren adecuaciones en la enseñanza y en las evaluaciones. Estas adecuaciones implicarían ajustes en cuanto a:

- el formato de presentación de los contenidos, por ejemplo en formato impreso, digital, audio u otros,
- el formato en que los estudiantes responden a dichos contenidos,
- las evaluaciones y el tiempo requerido para las respuestas,
- el contexto en que se rinden las evaluaciones, cuidando que sea un espacio apropiado para responder, por ejemplo, con el apoyo de un lector de pantalla, sin tener la preocupación de distraer a sus compañeros.

Finalmente, a modo de síntesis, es posible pensar en adaptaciones sobre aspectos metodológicos en relación a:

- (1) el acceso a los contenidos y participación en actividades dentro y fuera de la clase
- (2) los formatos de evaluación de los aprendizajes.

La implementación de las adecuaciones no significativas

IMPORTANCIA DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Al tener claridad respecto a los aprendizajes esperados en un programa o curso, será más fácil flexibilizar aspectos metodológicos o formatos de evaluación para ajustarse a las necesidades de un estudiante con discapacidad.

IMPLEMENTACION DE ADECUACIONES

Si bien es importante conocer las adecuaciones generales que se sugieren para alumnos con discapacidad visual, auditiva, o motora, la implementación de adecuaciones requiere de flexibilidad, para adecuarse a cada estudiante y área de estudio específica.

Para la adecuada implementación de *adecuaciones curriculares no significativas*, es indispensable tener siempre presente los objetivos que se espera desarrollar tanto en un curso como en cada una de sus actividades específicas. Cuando existe claridad acerca de los aprendizajes que se espera que el alumno logre, es posible flexibilizar aspectos de las metodologías o formatos de evaluación, de acuerdo a las necesidades del estudiante.

A continuación se abordarán algunas sugerencias relacionadas con la *implementación de adecuaciones curriculares* en la educación superior. Dichas sugerencias se basan en las adecuaciones que se han implementado en las distintas unidades académicas de la UC con la asesoría del PIANE-UC.

Estas sugerencias son pertinentes de implementar prácticamente en todos los casos de estudiantes que presenten discapacidad sensorial o motora y se refieren a adecuaciones en *metodologías y evaluaciones*:

EN METODOLOGÍA

En cuanto a las metodologías, y de acuerdo a la experiencia del PIANE UC, (ver capítulos 4 y 5) se incluyen ajustes en aspectos como los siguientes: la forma de presentación de los contenidos, la forma que se entrega la información o los materiales que se entregan al estudiante. También cambios en las condiciones de desarrollo de las actividades (por ejemplo, el tiempo). En este punto es relevante considerar el contar con recursos de apoyo como un ayudante, materiales adaptados, entre otros.

Específicamente, en cuanto a metodologías y acceso a la información, se recomienda:

- Ofrecer y describir con anticipación, los materiales y contenidos, pues favorece que el estudiante pueda planificar las actividades y facilita su acceso a la información. En la misma línea, informar con anticipación actividades del curso. Hay que tener en consideración que tanto el llevar la información a formatos accesibles (digitalizar, pasar a formatos como Braille o relieve), como hacer uso de dicha información en el formato adaptado, requiere de tiempo adicional.
- Entregar al alumno copia de los recursos utilizados, tales como: mapas conceptuales, esquemas, diagramas u otros. Esto permite un mejor acceso a la información durante la clase y posterior a ésta. También favorece que el alumno pueda acceder a la información con la ayuda de tecnologías.
- Permitir el uso de grabadora en clase. Así, el estudiante podrá acceder al material audible en todo momento, facilitando su aprovechamiento y su acceso a los contenidos. Por



ejemplo, puede pedir a otra persona que transcriba la clase o parte de ella. Permitir el uso de tecnologías de inclusión en las clases y/o evaluaciones, pues favorece el aprendizaje y la evaluación en igualdad de condiciones.

EN EVALUACIONES

En cuanto a la evaluación, las recomendaciones que se hacen, de acuerdo a la experiencia del Programa, tienen relación con que tanto el acceso a las instrucciones y preguntas, como la modalidad de respuesta por parte del alumno, sea en un formato accesible, y también, con que la evaluación sea realizada en condiciones de equidad. Específicamente, se recomienda:

- Siempre que sea posible, se debe utilizar el mismo formato de evaluación (oral, escrito, grupal, etc.) que se aplique a todos los estudiantes. Esto favorece que el alumno sea evaluado en igualdad de condiciones en relación a sus pares.
- Aumentar el tiempo de las evaluaciones en relación al asignado para todos los estudiantes. Un 50% o más del tiempo asignado (ajustándose a las necesidades del alumno), favorece que demuestre sus conocimientos del mejor modo posible, considerando que puede requerir mayor tiempo en la ejecución de ciertas tareas en función de su discapacidad. En el caso de quienes presenten discapacidad visual, la lectura con un software lector de pantalla o letra magnificada es más lenta. Para los estudiantes con discapacidad auditiva, ellos pueden requerir más tiempo para leer y producir textos escritos. Y en el caso de estudiantes con discapacidad motora, también puede implicar mayor tiempo realizar tareas como leer o escribir, incluso si se hace usando el computador.
- Especialmente en evaluaciones prolongadas, y sobre todo considerando el punto anterior relacionado con otorgar más tiempo a los estudiantes con discapacidad, es necesario considerar espacios de descanso.

A continuación se describen sugerencias de adecuaciones curriculares específicas de acuerdo al tipo de discapacidad. Es importante considerar que todo lo referido a adecuaciones en este libro, se refiere a adecuaciones para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Esto puede ser diferente en las realidades de otros países, donde es aceptada la realización de adecuaciones para estudiantes que presenten otro tipo de necesidades educativas especiales, como por ejemplo aquellas derivadas de trastornos de aprendizaje, trastornos psiquiátricos, entre otros.

Finalmente, es necesario recordar que estas adecuaciones generales, también favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes del curso.

ADECUACIONES NO SIGNIFICATIVAS EN EVALUACIÓN:

Adecuaciones no significativas en evaluación: implican que el acceso a los contenidos y la modalidad de respuesta se realice en condiciones de equidad.

IV. SUGERENCIAS PRÁCTICAS DE ADECUACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ADECUACIONES CURRICULARES EN LA METODOLOGÍA Y EN LA EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SENSORIAL

Discapacidad Visual: Estudiantes Ciegos

Adecuaciones en la Metodología

| Objetivos | Adecuaciones en la Metodología |
|---|--|
| Favorecer el acceso a la información y la participación en las actividades del curso. | Permitir que el alumno cuente con el apoyo de una persona (por ejemplo un tutor o ayudante) en clases, cada vez que sea necesario. Esto, especialmente en actividades como laboratorios, salidas a terreno, entre otras. |
| Favorecer el acceso a la información del curso, incluyendo contenidos, actividades u otras informaciones del desarrollo de la asignatura. | Permitir al alumno utilizar un apoyo tecnológico durante el desarrollo de las clases y actividades del curso. Ejemplo: uso de notebook con software lector de pantalla. |
| | Facilitar el material utilizado en clase, en formatos accesibles. Por ejemplo, impreso en Braille, o con la información gráfica en relieve. O bien, la información digitalizada, pues permite que el alumno pueda acceder a ella mediante un software lector de pantalla. Es recomendable que aquellos materiales de texto que se van a digitalizar o a imprimir en formato Braille, estén en formato Word, pues facilita su adaptación. |
| | Permitir el acceso a los contenidos gráficos mediante la explicación oral y formato accesible. Esto se traduce en describir y explicar al alumno, en detalle, los recursos de apoyo que se utilicen, como por ejemplo mapas conceptuales, esquemas, imágenes, diagramas, videos, presentaciones en power point u otros. (Esto puede realizarse de manera individual, en donde será importante el rol del tutor o el ayudante, o con todo el curso, donde el mismo docente puede describir los contenidos gráficos en clases) |
| Permitir que el alumno pueda planificar con anticipación las actividades y facilitar su acceso a la información y contenidos. | Comunicar siempre en forma verbal y de manera directa al estudiante, los cambios realizados en la asignatura (lugar de clases, cambios de fecha, bibliografía, etc.), o por medio del ayudante o tutor del estudiante. |
| Asegurar el acceso al espacio físico | Proporcionar la información en un soporte informático: web de la asignatura, correo electrónico, de manera que el estudiante pueda acceder a información, como por ejemplo: cambio en fechas de pruebas, cambio de sala de clases, entre otras. |
| | Cuidar las condiciones de ruido ambiental, teniendo presente que el alumno accederá a gran parte de la información por la vía auditiva. |
| | Cuidar la distribución del aula durante el período de clases, evitando obstáculos en los pasillos o áreas de desplazamiento. Informar sobre elementos nuevos o cambios en la distribución del aula. |

Adecuaciones en la Evaluación

| Objetivos | Adecuaciones en la Evaluación |
|--|--|
| Permitir que el alumno acceda a una evaluación que pueda entender y comprender; y a la vez pueda reportar los contenidos y sus respuestas en un formato accesible. | Adecuar el material en un formato accesible, como Braille, en relieve o en formato digital de manera que el estudiante pueda utilizar un software lector de pantalla para acceder a la evaluación. Las imágenes, esquemas, o cualquier otra información gráfica debe ser descrita o explicada por el profesor, el ayudante o tutor, o bien entregársela al alumno en formato adaptado (en relieve). |
| | Permitir al alumno utilizar un apoyo tecnológico para el desarrollo de una prueba escrita. Ejemplo, uso de notebook con software lector de pantalla. |
| | Permitir que el alumno cuente con el apoyo de una persona como el ayudante o un tutor en las evaluaciones cada vez que sea necesario. |
| Promover que el alumno ejecute tareas y evaluaciones en igualdad de condiciones. | Si el formato de una evaluación es escrito, evaluar oralmente solo si es que no se ha podido tener la evaluación en un formato digital o el alumno no cuenta con un software lector de pantalla. (En ese caso, puede ser un aporte grabar dicha evaluación, para tener la posibilidad de corregir dichas respuestas con posterioridad, al igual que para los otros alumnos). |

Discapacidad Visual: Estudiantes que presentan Baja Visión

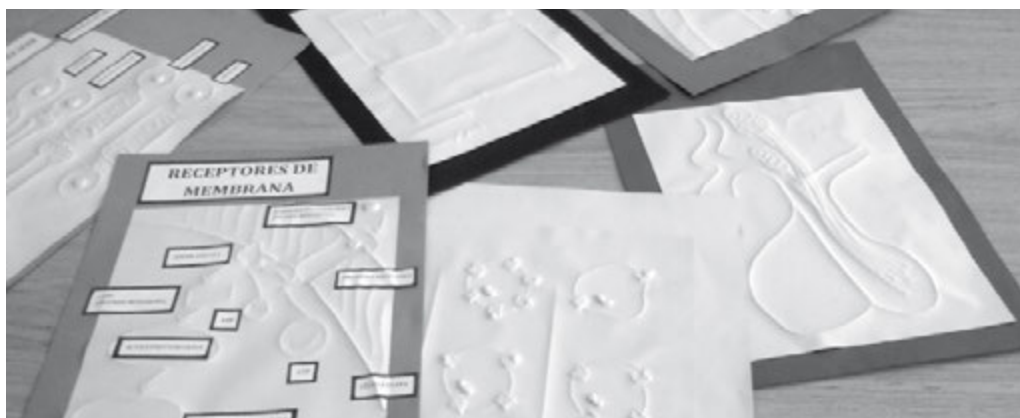
Adecuaciones en la Metodología

| Objetivos | Adecuaciones en la Metodología |
|---|--|
| Favorecer el acceso a la información y la participación en las actividades del curso. | Permitir que el alumno cuente con el apoyo de una persona (por ejemplo un tutor o ayudante) en clases, cada vez que sea necesario. Esto, especialmente en actividades como laboratorios, salidas a terreno, entre otras. |
| Favorecer el acceso a la información del curso, incluyendo contenidos, actividades u otras informaciones del desarrollo de la asignatura. | Comunicar siempre en forma verbal y de manera directa al estudiante, los cambios realizados en la asignatura (lugar de clases, cambios de fecha, bibliografía, etc.), o por medio del ayudante de la clase o tutor del estudiante. |
| | Proporcionar la información en un soporte informático: web de la asignatura, correo electrónico, de manera que el estudiante pueda acceder a toda la información. |
| | Describir y explicar al alumno, en detalle, los recursos de apoyo gráfico que se utilicen, como por ejemplo mapas conceptuales, esquemas, imágenes, diagramas, videos, presentación en power point u otros. |
| | Facilitar el material de la clase, en versión digital para que el alumno pueda acceder a la información mediante un software lector de pantalla o magnificador de caracteres. Es recomendable que aquellos materiales de texto que se van a digitalizar o a imprimir en formato Braille, estén en formato Word, pues facilita su adaptación. |

| | |
|---|---|
| Favorecer el acceso a la información del curso, incluyendo contenidos, actividades u otras informaciones del desarrollo de la asignatura. | Facilitar el material de la clase, en formato amplificado, con tamaño de letra 18 o más (o según el grado de visión del estudiante) y las imágenes amplificadas. |
| | Controlar la iluminación y no dejar la sala de clases demasiado oscura cuando se proyectan presentaciones, ya que puede dificultar que los alumnos que presentan algún resto visual puedan verla. |
| | Cuidar las condiciones de ruido ambiental, teniendo presente que el alumno accederá a gran parte de la información por la vía auditiva. |
| Asegurar el acceso al espacio físico. | Cuidar la distribución del aula durante el período de clases, evitando obstáculos en los pasillos o áreas de desplazamiento. |
| | Informar sobre elementos nuevos o cambios en la distribución del aula. |

Adecuaciones en la Evaluación

| Objetivos | Adecuaciones en la Evaluación |
|--|---|
| Permitir que el alumno acceda a una evaluación que pueda entender y comprender; y a la vez pueda reportar los contenidos y sus respuestas en un formato accesible. | <p>Presentar la evaluación escrita en formato accesible, los cuales pueden ser: el tamaño de la letra (18 o más, según el grado de visión del estudiante); formato digital; presentar la información gráfica (como tablas o esquemas) en formatos accesibles, por ejemplo, ampliado o en relieve.</p> <p>Permitir al alumno utilizar un apoyo tecnológico para el desarrollo de una prueba escrita. Estos recursos tecnológicos pueden ser computador o notebook; software lector de pantalla (ej. JAWS) o magnificador de caracteres; lupa electrónica, entre otros.</p> |
| Permitir que el alumno rinda las evaluaciones en igualdad de condiciones en relación a sus pares. | Si el formato original de la evaluación es escrito, sólo evaluar oralmente si es que no se ha podido obtener la evaluación en un formato adaptado. |



Adecuación de material de la carrera de Psicología a formato Braille y relieve.

Discapacidad Auditiva: Estudiantes Sordos

Adecuaciones en la Metodología

| Objetivos | Adecuaciones en las Metodologías |
|---|--|
| Facilitar el acceso del alumno a la información mediante los distintos actores y/o fuentes. | Utilizar recursos de apoyo pedagógico y tecnológico, tales como: glosarios terminológicos, mapas conceptuales, esquemas, diagramas, entre otros. |
| Favorecer el acceso a la información y la participación en las actividades del curso. | Permitir la presencia de un intérprete de Lengua de Señas durante las clases, procurando que dicho intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el estudiante. |
| | Contar con ayudantes que se desempeñen como “tomadores de apuntes” ya que el estudiante sordo no puede prestar atención al intérprete o al docente al mismo tiempo que toma apuntes. |
| | No apagar totalmente la luz de la sala, para que el alumno pueda acceder a la información mediante el intérprete cuando se usen presentaciones de apoyo de las clases (pizarra, ppt, transparencias). |
| | Dirigirse al alumno/a y hablarle de frente, siempre que sea posible. Si se menciona un contenido mirando a la pizarra o de perfil, se sugiere repetirlo, al menos de manera resumida. Escribir las palabras o conceptos relevantes en el pizarrón, durante la clase. |
| | Durante una presentación con diapositivas, se debiera alternar las explicaciones con momentos en los que el alumno pueda mirar lo proyectado; debe tenerse en cuenta que el alumno sordo no puede mirar la imagen presentada y a la vez seguir la explicación del docente a través del intérprete. |
| | Cuidar los turnos en las conversaciones o discusiones grupales que se den durante las clases, para evitar que varios alumnos hablen al mismo tiempo. |
| | Repetir o rephrasear preguntas o comentarios que hagan otros alumnos durante la clase. Entregar información relevante mediante textos escritos (pizarra, página web del curso, correo electrónico). Por ejemplo: ubicación de la sala y eventuales cambios de esta, fechas de evaluaciones y/o entregas de trabajos, entre otros. |
| Facilitar el acceso a la información para que el estudiante pueda, de manera anticipada, revisar el material y asegurar su comprensión. | Facilitar con anticipación apuntes y presentaciones, así como las referencias bibliográficas y material didáctico o de trabajo, que deberá utilizar el estudiante. |
| | Usar un micrófono si el estudiante utiliza algún sistema que posibilite transformar a formato texto el discurso del profesor. |

Adecuaciones en la Evaluación

| Objetivos | Adecuaciones en la Evaluación |
|---|---|
| Garantizar la igualdad en el acceso a la información. | Permitir la presencia del intérprete para cada una de las evaluaciones. (Durante las evaluaciones, cuidar que el intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el estudiante). |
| | No apagar totalmente la luz de la sala, si se usa un proyector durante la evaluación, para que el alumno pueda acceder a la información mediante el intérprete. |
| | Dirigirse al alumno/a y hablarle de frente, siempre que sea posible. Si se entrega información durante la evaluación mirando a la pizarra o de perfil, se sugiere repetirlo, al menos de manera resumida. |
| Facilitar el acceso a la información para que el estudiante pueda de manera anticipada revisar el material y asegurar su comprensión. | Entregar con anticipación información previa de las evaluaciones, tales como, aspectos organizativos, técnicos y de contenidos. |
| Asegurar que el estudiante realmente comprenda los enunciados y preguntas. | Intentar incluir siempre enunciados que contengan una idea principal por cada pregunta en las evaluaciones escritas. |
| | Cuando la evaluación sea oral, permitir la mediación de un intérprete. |
| | Permitir que el estudiante realice las consultas y/o aclaraciones que sean necesarias durante la evaluación. |
| Considerar que las personas con discapacidad auditiva pueden presentar dificultades en la redacción, gramática y ortografía. | No penalizar los errores gramaticales, de ortografía o de puntuación en las pruebas escritas. De todos modos, es recomendable que estas faltas se corrijan de manera formativa. |

Discapacidad Auditiva: Estudiantes hipoacúsicos

Adecuaciones en la Metodología

| Objetivos | Adecuaciones en las Metodologías |
|---|---|
| Facilitar el acceso del alumno a la información, mediante los distintos actores y/o fuentes. | Utilizar recursos de apoyo pedagógico y tecnológico, tales como: glosarios terminológicos, mapas conceptuales, esquemas, diagramas, dibujos, transparencias, entre otros. |
| | Contar con ayudantes que se desempeñen como “tomadores de apuntes” ya que el estudiante hipoacúsico no puede prestar atención al intérprete o al docente al mismo tiempo que toma apuntes. |
| | Permitir la presencia de un intérprete de Lengua de Señas durante las clases, procurando que dicho intérprete se ubique en un lugar adecuado y visible para el estudiante. |
| Facilitar el acceso a la información para que el estudiante pueda, de manera anticipada, revisar el material y asegurar su comprensión. | Facilitar con anticipación apuntes y presentaciones, así como las referencias bibliográficas y material didáctico o de trabajo, que deberá utilizar el estudiante en el curso. |
| | Entregar información relevante mediante textos escritos (pizarra, página web del curso, correo electrónico). Por ejemplo: ubicación de la sala y eventuales cambios de ésta, fechas de evaluaciones y/o entregas de trabajo, entre otros. |

| | |
|--|--|
| Favorecer el acceso visual a la lectura labial del emisor o fuente comunicativa | Procurar hablar siempre de frente y no de espaldas. Evitar hablar cuando se está escribiendo en la pizarra, o al mismo tiempo que se espera que los alumnos observen una imagen o dibujo. (Se recomienda hablar, o entregar aquella información más relevante, sólo cuando se esté dentro del campo visual de los alumnos con discapacidad auditiva). |
| | Procurar vocalizar bien, sin prisa, hablando con una intensidad normal sin forzar la voz ni gritar. |
| | Repetir o refrasear preguntas o comentarios que hagan otros alumnos durante la clase. |
| | No apagar totalmente la luz de la sala, para que el alumno pueda acceder a la lectura labial, procurando situarse en una zona bien iluminada cuando se usen presentaciones de apoyo de las clases (pizarra, power point, transparencias). |
| Favorecer el acceso a la información desde las condiciones ambientales o espaciales. | Utilizar un micrófono inalámbrico para que el alumno logre acceder a la información permanentemente. |
| | Cautelar la acústica de la sala, y ruido ambiental, asegurando las condiciones ambientales más favorables para conseguir que el estudiante pueda beneficiarse al máximo de la amplificación sonora a través del uso de audífonos u otras ayudas auditivas. |
| | En clases en donde la participación de todos los estudiantes sea relevante, se recomienda disponer los asientos en forma de "U", o en círculo, pues facilita que el alumno con discapacidad auditiva pueda mirar a sus compañeros mientras hablan. |
| | Usar un micrófono si el estudiante utiliza algún sistema que posibilite transformar a formato texto el discurso del profesor. |

Adecuaciones en la Evaluación

| Objetivos | Adecuaciones en la Evaluación |
|---|---|
| Facilitar el acceso a la información para que el estudiante pueda, de manera anticipada, revisar el material y asegurar su comprensión. | Brindar con anticipación y en forma escrita, información previa de las evaluaciones, tales como, aspectos organizativos, técnicos y de contenidos. |
| Asegurar que el estudiante realmente comprenda los enunciados y preguntas. | En las evaluaciones escritas procurar incluir siempre enunciados que contengan una idea principal por cada pregunta. |
| | Permitir que el estudiante realice las consultas y/o aclaraciones que sean necesarias durante la evaluación. |
| Considerar que las personas con discapacidad auditiva pueden presentar dificultades en la redacción, gramática y ortografía. | No penalizar los errores gramaticales, de ortografía o de puntuación en las pruebas escritas. De todos modos, es recomendable que estas faltas se corrijan de manera formativa. |

ADECUACIONES CURRICULARES EN LA METODOLOGÍA Y EN LA EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MOTORA

Tal como se ha hecho hasta ahora, a continuación se describen las adecuaciones en Metodología y en Evaluaciones. En el caso de los estudiantes que presentan discapacidad motora, es relevante considerar además las adecuaciones que permitan el *acceso al espacio de aprendizaje*. Dentro de ellas, las más importantes son las que tienen que ver con cautelar las condiciones de la sala de clases (que tenga por ejemplo, espacio para una silla de ruedas, que sea plana, sin escaleras, entre otros) y también su ubicación (que idealmente se ubique en el primer piso, o que tenga ascensor). Favorecer el acceso al espacio de aprendizaje y a todas las instancias de la vida universitaria, es un ámbito que excede a la labor del profesor y requiere del trabajo colaborativo de los distintos actores e instancias de la institución, aspecto que se aborda en el capítulo siguiente.

Adecuaciones en la Metodología

| Objetivos | Adecuaciones en la Metodología |
|---|--|
| Favorecer el acceso a la información y el registro personal de contenidos relevantes. | Permitir que el alumno utilice apoyo tecnológico durante la clase. Estos apoyos pueden ser: notebook, grabadoras, filmadoras o máquinas fotográficas, softwares especializados (magnificador de caracteres, Dragon Naturally Speaking, entre otros). Esto es pertinente también para quienes presentan dificultad en la lectura producto de trastornos del movimiento (p.ej: movimientos involuntarios de cabeza y extremidades superiores). |
| Permitir que el alumno pueda organizar el trayecto, considerando el tiempo que demora en trasladarse. | Informar con anticipación sobre horarios y cambios de sala. Publicar información a través de correos electrónicos y en la página web del curso. |
| Facilitar la participación y el desempeño académico del alumno en todas las actividades en igualdad de condiciones. | Solicitar a los ayudantes o tutores, si el estudiante presenta dificultades en su desplazamiento, el apoyo en actividades prácticas como laboratorios o salidas a terreno. |
| Asegurar el acceso al espacio físico. | Cuidar la distribución de la sala en las áreas de desplazamiento. Esto implica resguardar que los pasillos se encuentren despejados, contar con un lugar adecuado (p.ej: altura y espacio suficiente para una silla de ruedas). |

Adecuaciones en la Evaluación

| Objetivos | Adecuaciones en la Evaluación |
|--|--|
| <p>Permitir que el alumno rinda las evaluaciones en igualdad de condiciones en relación a sus pares.</p> | <p>Utilizar, preferentemente, el mismo formato de evaluación oral, escrito, grupal u otros para todos los estudiantes, considerando lo siguiente: Usar evaluaciones en modalidad escrita, si el estudiante presenta dificultades en la comunicación oral y no en la escrita. Solicitar a un ayudante o tutor que apoye al estudiante en las actividades de terreno, de laboratorio o más prácticas, si aquel presentara dificultades motoras en su desplazamiento. En caso que no se pueda realizar la evaluación usando el computador, desarrollar las evaluaciones en modalidad oral, solicitando a un ayudante que lo apoye en la transcripción de las respuestas, de tal manera que el alumno pueda revisar las respuestas de cada pregunta.</p> <p>Permitir el uso de un computador portátil para rendir las evaluaciones escritas.</p> <p>De manera similar, si el estudiante va a rendir una evaluación escrita, sin usar el computador, permitir que escriba sus respuestas en mayor espacio que el asignado para todos. Esto, porque al tener dificultades para escribir, es probable que su letra sea más grande o menos precisa.</p> |
| <p>Permitir que el alumno pueda planificar con anticipación las actividades y preparación de evaluaciones.</p> | <p>Brindar información previa de la prueba, de los aspectos organizativos, técnicos y de los contenidos.</p> |

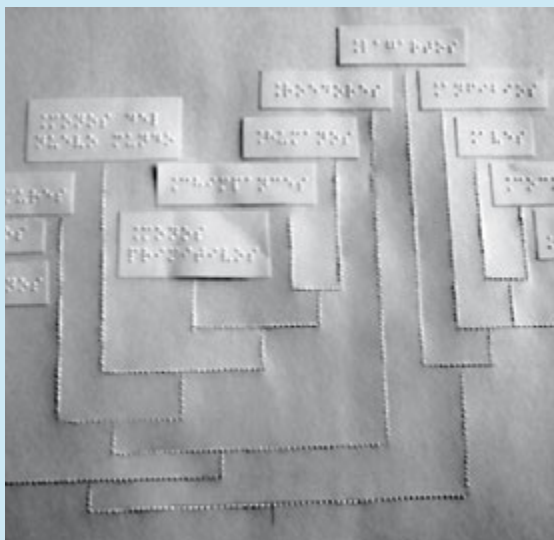


Foto: Canariasdayes/ueadas

ALGUNOS EJEMPLOS A PARTIR DE LAS SUGERENCIAS SEÑALADAS*

Arturo está en tercer año de Bioquímica. Presenta discapacidad motora y, aunque puede estar de pie, esto no puede extenderse por mucho tiempo, pues siente fatiga y fuertes dolores. En su carrera, las actividades de laboratorio son fundamentales, pero por lo general, las sesiones son largas y muy cansadoras, y es importante estar presente durante la actividad completa. Considerando esto, Arturo ha acordado con sus docentes que durante las actividades de laboratorios, tenga la posibilidad de sentarse, ya sea durante toda la realización de las actividades, o intercalando algunos descansos.

Carolina estudia Ingeniería, en segundo año. Ella presenta discapacidad visual, ceguera, y desde hace mucho tiempo usa el Jaws para acceder a la información. Pero en el curso de Geometría la representación gráfica de las funciones es muy importante, y es muy difícil poder transmitirla en otro formato. Para que ella acceda a esa información, se decide que es posible representar los gráficos usando relieve, utilizando el software lector de pantalla para el resto de la información.



Adecuación de material de la carrera de ingeniería a formato braille.

Felipe está en 4° año de Psicología. Él presenta discapacidad visual y se encuentra cursando un ramo teórico-práctico que busca que los alumnos desarrollen habilidades de observación crítica en diversos contextos educativos. En el curso hay un trabajo grupal que consiste en realizar un reporte de observaciones en una sala de clases. Se determina que Felipe genere su reporte a partir de lo que escucha y describa en detalle los momentos en que los alumnos conversan más, detectando si eso corresponde con el tipo de actividad que se desarrolla durante la clase, con alguna indicación de la profesora o con cualquier otro hecho que registre durante la sesión.

Graciela estudia Educación, y es su primer año en la universidad. Ella es sorda y se expresa de manera mucho más fluida usando Lengua de Señas que en español.

En su carrera es muy importante el adecuado uso de conceptos y términos que para ella son totalmente nuevos y que le ha costado mucho comprender. Para evitar que esto dificulte su comprensión, fue útil contar con un tutor par que le explicara en detalle los conceptos a estudiar. En ese espacio, tenía la oportunidad de corroborar la comprensión de todos los conceptos. Para esto, fue un apoyo realizar además un glosario y contar con el tiempo necesario para detenerse incluso en la explicación de palabras que sin ser centrales en el texto, le fueran desconocidas y le dificultaran avanzar.

* Ejemplos ficticios, reconstruidos a partir de la experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad en la UC.

V. COMENTARIOS SOBRE LAS ADECUACIONES CURRICULARES

Luego de revisar sugerencias de adecuaciones curriculares apropiadas al contexto de educación superior, es importante resaltar que éstas son, efectivamente, solo sugerencias. Por lo general, la pertinencia de dichos ajustes y su implementación exitosa estará estrechamente relacionada con cuan específicas sean en función de las características del estudiante (considerando los requerimientos asociados al tipo de discapacidad, pero también sus experiencias previas) y también las características del curso. Por lo tanto, hay que tener siempre presente la heterogeneidad propia de este grupo de estudiantes y también la diversidad existente en los cursos de la universidad.

Por otra parte, si bien se han descrito de manera separada para favorecer su comprensión, es relevante que exista coherencia entre las adecuaciones que se hagan en las actividades y metodologías del curso, con aquellas que se hagan en la evaluación.

Finalmente, también es apropiado considerar que existe cierta flexibilidad, y hay adecuaciones que pueden ser apropiadas para distintos tipos de discapacidad, dependiendo de las necesidades del alumno. De la misma manera, una misma adecuación puede permitir el logro de propósitos u objetivos distintos, pero alineados con favorecer el aprendizaje y evaluación en condiciones de equidad.



La implementación exitosa de adecuaciones estará relacionada con su especificidad en cuanto a las características del estudiante y del curso.

VI. EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

De la misma manera que el movimiento hacia la integración ha dado pasos importantes en algunos países hacia la perspectiva de la inclusión, el tema de las llamadas adecuaciones curriculares (también llamadas acomodaciones o ajustes razonables) está siendo actualmente desafiado por lo que se conoce como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La perspectiva del DUA se plantea desde la lógica del Diseño Universal. Desde este abordaje, es más lógico diseñar los contextos y actividades educativas para que puedan participar en ellos todos los estudiantes en condiciones de equidad, que tener que hacer adecuaciones posteriores para lograr un aprendizaje accesible para todos.

DUA

La perspectiva del DUA enfatiza la importancia de diseñar los contextos y actividades educativas para que puedan participar en ellos todos los estudiantes en condiciones de equidad.

Aun cuando el DUA desafía de manera importante la labor docente e implica un abordaje distinto de la inclusión y el aprendizaje, es posible reconocer que muchas de las sugerencias que se indican en este capítulo, corresponden a ajustes en el proceso de enseñanza, que de realizarse, podrían facilitar el aprendizaje de todos, y no solo de aquellos que presentan alguna discapacidad. En este sentido, las sugerencias están alineadas con el enfoque del DUA. Desde esta perspectiva, entendemos que este diseño va por el camino

de una mayor inclusión ya que apunta a una mayor diversidad, es decir, a satisfacer las necesidades educativas de un número más amplio de estudiantes. Por ejemplo, el subir anticipadamente al sitio web de un curso la presentación que se usará durante la clase, no sólo resulta muy útil para los alumnos con discapacidad visual y auditiva, sino que beneficia a todo aquel que quiera revisar el material antes de la clase.



Acceso Campus San Joaquín UC, remodelado con principios de Diseño Universal.

REFERENCIAS

- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Perspectivas*, 4 (2) 213 -232. Extraído de <http://www.dii.uchile.cl/~revista/>
- Duk, C. y Hernández A.M. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. En: G. Lucchini (Ed.): *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education* 3 (11), 351-363.
- Kraska, M. (2003). Post secondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25 (2) 11- 19.
- Leyser, Y., Vogel, S., Wyland, S. & Brulle, A. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: two decades after implementation of section 504. *Journal on Postsecondary Education and Disability*, 13, 5-30.
- Lombardi, A.; Murray, C.; y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: self reported attitudes and actions pertaining to universal design. *College Faculty and Inclusive instruction*, 4, (4) 250-261.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 38, (2) 191-198.
- 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.
- Vasek, D. (2005). Assessing the knowledge base of faculty at a private, four –year institution. *College Student Journal*, 39, 307 – 315.

ANEXO:

Documentación de Centros o Programas Revisados para complementar información sobre adecuaciones curriculares no significativas en educación superior:

Universidad Autónoma de Madrid, Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Área Atención a la Discapacidad. (2010). Protocolo de atención a personas con discapacidad en la universidad.

University of Cambridge, The Disability Resource Center. (2004). Supporting disabled students and colleagues. A guide for academic and support staff.

University of Cambridge, The Disability Resource Center. (2004). Staff Guide on Disability.

Universidad Complutense de Madrid. (2009). Enseñanza accesible en la Universidad. Publicación subvencionada por Proyecto de Innovación y Mejora de la Calidad Docente, Convocatoria 2007.

Universidad de Salamanca, Servicio de asuntos Sociales. (s/f). Recomendaciones sobre adaptaciones académicas para alumnos con discapacidad.



Foto: Piane UC

CAPÍTULO 4

PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES, PIANE UC: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO

Capítulo 4

TABLA DE
MATERIAS:

PROGRAMA PARA LA
INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON
NECESIDADES ESPECIALES,
PIANE UC: Estructura y
funcionamiento

| | |
|----|---|
| 59 | I. Antecedentes de la Inclusión en la UC |
| 60 | II. El Piane UC, Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales |
| 69 | III. Otras Actividades del Programa |

Capítulo
4PROGRAMA PARA
LA INCLUSIÓN DE
ALUMNOS CON
NECESIDADES
ESPECIALES, PIANE
UC: ESTRUCTURA Y
FUNCIONAMIENTO

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer como se ha ido desarrollando el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad sensorial y motora en la UC. Aquí se describe cómo surge la necesidad de un programa para la inclusión, el desarrollo de los servicios y su implementación.

I. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EN LA UC

Los primeros antecedentes de la inclusión en la Universidad Católica (UC), se remontan al Sistema de Admisión Especial (SAE), que existe desde hace más de 20 años. EL SAE se focaliza en aquellos estudiantes que por su discapacidad, no pueden rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en condiciones de equidad. El proceso de postulación tiene distintas etapas, en las que participan además del SAE, la Dirección de Salud Estudiantil UC y la Unidad Académica correspondiente a la carrera a la que postula el estudiante.

Pero tal como se ha señalado en capítulos anteriores, junto con asegurar el ingreso en condiciones de equidad mediante un sistema de postulación especial, es importante ofrecer las condiciones, no solo para el ingreso, sino también para todo el proceso, apoyando fundamentalmente la permanencia y el egreso de la Educación Superior (ES).

Este capítulo se centra precisamente en aquello, y se basa en la experiencia de la UC, quien en los últimos años ha generado acciones para avanzar hacia una Universidad Inclusiva en relación a la discapacidad.



Un sistema de admisión especial permite el acceso a la Universidad, para aquellos estudiantes que no pueden rendir la Prueba de Selección Universitaria en condiciones de equidad.

II. EL PIANE UC, PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES

El PIANE UC, surge formalmente el año 2006 por iniciativa conjunta entre la Escuela de Psicología de la UC (EPUC) y la Dirección de Salud Estudiantil, perteneciente a la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Ambas entidades manifestaban interés y preocupación por generar un entorno universitario más inclusivo para los alumnos con discapacidad sensorial y motora.

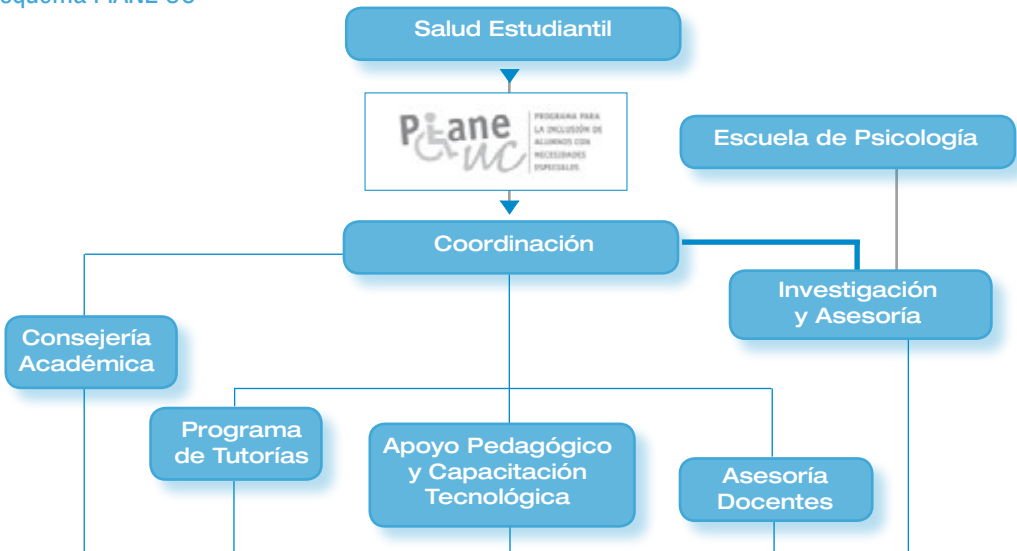
PIANE UC

El PIANE UC, surge formalmente el año 2006 por iniciativa conjunta entre la Escuela de Psicología de la UC (EPUC) y la Dirección de Salud Estudiantil, perteneciente a la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En las etapas de diseño del Programa se realizó una caracterización y detección de necesidades de los estudiantes con discapacidad y se estableció una alianza entre profesionales del área de Salud Estudiantil de la Universidad y la Escuela de Psicología, quienes tenían experiencia en acciones necesarias para apoyar a los estudiantes con discapacidad en esa carrera (Lissi et al., 2009). Tal como se observa en la Figura 4, el nexo de ambas áreas sigue siendo relevante en el funcionamiento actual del Programa, tanto por el compromiso de la EPUC a través de la asesoría experta, como por su apoyo al desarrollo de investigación en los temas asociados a la inclusión en el contexto universitario.

Figura 4:

Esquema PIANE UC



Desde que el PIANE UC comienza a funcionar, el año 2006, es posible indicar que a lo largo del tiempo se ha ido consolidando, incorporando paulatinamente mayores recursos tecnológicos y humanos para promover la inclusión de estos alumnos con necesidades especiales.

Actualmente hay registro¹ de cerca de 50 estudiantes que presentan discapacidad sensorial o motora en la UC. Entre ellos, hay más estudiantes con discapacidad visual y motora, que estudiantes con discapacidad auditiva. Ellos estudian en 22 carreras distintas, y la mayoría pertenece a pregrado.

Objetivos del PIANE UC

El objetivo del PIANE UC, es promover la inclusión, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, con el propósito de ir generando una cultura cada vez más inclusiva en la Universidad (Lissi et al., 2009).

OBJETIVO PIANE

El objetivo del PIANE UC, es promover la inclusión, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad sensorial o motora, en todos los ámbitos del quehacer académico y de la vida estudiantil, con el propósito de ir generando una cultura cada vez más inclusiva en la Universidad.

Líneas de Acción del Programa

Las líneas de acción del Programa están dirigidas a la sensibilización, apoyo, asesoría y capacitación de los agentes claves de la comunidad universitaria:

- Estudiantes con discapacidad motora y/o sensorial de la UC
- Docentes
- Encargados académicos
- Ayudantes
- Alumnos que deseen ser tutores de alumnos con discapacidad o que estén interesados en conocer el proceso de inclusión.
- Comunidad universitaria en general (personal de bibliotecas, administrativos, departamento de seguridad, etc.)

En la Universidad Católica, se concibe al estudiante con discapacidad motora y/o sensorial como un individuo autónomo con el derecho a acceder a los todos los contenidos disciplina-

1. De este número de estudiantes existe registro, sin embargo podría haber más alumnos de los que no se tenga información, ya que la Universidad no exige en ninguna de sus instancias que un alumno informe que presenta algún tipo de discapacidad.

rios y a ser evaluado con los mismos estándares de sus compañeros sin discapacidad. Por lo tanto, las acciones del PIANE UC están dirigidas a promover la autonomía y la autorregulación del estudiante con NEE, a la vez que a promover la igualdad de oportunidades de participación en los contextos en que este se desenvuelve.

En esa misma línea, es un programa de disposición abierta y participación voluntaria, donde quienes presenten o no discapacidad, pueden hacer uso de sus servicios en caso de requerirlo.



Desde sus inicios, el equipo de trabajo de PIANE UC ha estado compuesto por profesionales provenientes del área de la salud, las ciencias sociales y la educación.

Equipo de trabajo

Desde sus inicios, el equipo de trabajo de PIANE UC ha estado compuesto por profesionales provenientes del área de la salud, las ciencias sociales y la educación. Actualmente, el equipo está conformado por psicólogos, una educadora diferencial, una secretaria y asistentes para la preparación de material de inclusión. Asimismo, el Programa cuenta con redes de apoyo interno, como la Unidad de Apoyo Psicológico (UAP), la Unidad Médica Estudiantil, el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico (CARA UC), el Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (CEDETI UC), el Departamento de Asistencia Socioeconómica (DASE), el Departamento de Admisión y Registros Académicos (DARA) y las diferentes unidades académicas y facultades, quienes tienen en sus aulas alumnos con NEE. Respecto a la relación de PIANE UC con CEDETI UC, se cuenta con la colaboración de dos de sus profesionales, expertos en tecnologías de inclusión, que apoyan a los estudiantes y miembros del equipo para que identifiquen aquellas ayudas tecnológicas que más favorecen su participación en equidad.

Financiamiento

El Programa funciona principalmente con aportes de fondos centrales de la Universidad, los que se han ido incrementando a lo largo de los años. Existen costos asociados a la mantención del espacio físico, a la compra y disponibilidad de materiales pedagógicos especiales, a la incorporación y renovación de tecnologías de inclusión (principalmente software) y a los costos asociados a los recursos humanos necesarios para el funcionamiento del programa. El espacio físico donde funciona el PIANE UC fue recientemente trasladado a un lugar más central dentro de la Universidad y cuenta con mayor espacio, dado el aumento sistemático en el número de alumnos con NEE que participan en el Programa.

En sus inicios, el aporte recibido desde el actual SENADIS (ex FONADIS), obtenido a través de la postulación anual a fondos concursables, fue necesario para la puesta en marcha del PIANE UC y los primeros servicios ofrecidos a los alumnos. Estos recursos colectivos permitieron la implementación de la sala de recursos tecnológicos y el financiamiento de horas de apoyo académico y capacitación tecnológica. Actualmente, sigue siendo necesario que SENADIS pueda financiar los recursos individuales requeridos por los alumnos, como computadores y software de uso personal, intérprete de Lengua de Señas, traslado, etc., recursos que no pueden ser provisionados por las instituciones de ES.

Servicios

El PIANE UC presta servicios a la comunidad universitaria en general, focalizándose especialmente en los alumnos que presentan discapacidad sensorial y motora y en brindar asesoría a sus profesores.

1. PARA LOS ESTUDIANTES

AULA DE RECURSOS

El PIANE UC funciona en el Campus San Joaquín de la Universidad. Uno de los aspectos relevantes, desde sus inicios, fue contar con elementos tecnológicos (computadores y software) y el espacio físico adecuado a los requerimientos de los estudiantes que presentaban discapacidad. Esta aula de recursos funciona en un nuevo espacio desde 2011, y aunque está especialmente diseñada para personas con discapacidad, no es de uso exclusivo de dichos estudiantes, pues está abierta a todos los estudiantes UC. En cuanto a su equipamiento, junto con el espacio y mobiliario adaptados, se cuenta con impresora Braille, scanner, y computadores con pantallas amplias, que tienen instalados software inclusivos.

Actualmente, los estudiantes con discapacidad hacen uso de esta aula de recursos para estudiar, trabajar en los computadores, trabajar con compañeros de sus cursos, capacitarse en tecnologías de inclusión, entre otros. Es en dicho espacio donde se llevan a cabo muchos de los servicios que se describen en este apartado, y donde es posible contactar a los profesionales del Programa.



El PIANE UC funciona en el Campus San Joaquín de la Universidad. Uno de los aspectos relevantes, desde sus inicios, fue contar con elementos tecnológicos (computadores y software) y el espacio físico adecuado a los requerimientos de los estudiantes que presentaban discapacidad.

CAPACITACIÓN

CAPACITACIÓN

La capacitación tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a manejar a nivel usuario, distintas herramientas tecnológicas que les permitan aumentar su autonomía y favorecer la participación en el ámbito académico.

La capacitación en tecnologías inclusivas fue uno de los primeros servicios que se ofreció a los alumnos con discapacidad en la UC. La capacitación tiene como objetivo que los estudiantes aprendan a manejar a nivel usuario, distintas herramientas tecnológicas que le permitan aumentar su autonomía y favorecer la participación en el ámbito académico.

Considerando que los alumnos que han ingresado a la Universidad tienen distintos niveles de manejo tecnológico, las capacitaciones contemplan la alfabetización inicial digital para responder a los requerimientos propios de las exigencias académicas (uso y manejo de PC general, programa Office, entre otros) y la capacitación en el uso de tecnologías para la inclusión, junto con programas vinculados a asignaturas específicas (por ejemplo, uso de programas estadísticos).

Habitualmente, quienes más solicitan las capacitaciones son los alumnos de primer año de universidad, y éstas son realizadas por los profesionales del equipo del programa, recurriendo a profesionales externos en caso de ser necesario. Algunos ejemplos de las capacitaciones en software específicos son:

- *Jaws (Job Access With Speech)*, nivel básico. Es un software lector de pantalla de gran utilidad para personas con discapacidad visual.
- *Text Aloud*, que convierte textos escritos en versión digital, a formatos audibles.
- *MAGic Screen Magnification Software*, que permite magnificar el texto, con alta definición.

Alumno escaneando material de estudio para luego leer mediante software Jaws.



- *Open Book*, software que permite escanear transformando textos impresos a formato electrónico.
- *Omnipage*, aplicación que permite convertir documentos en formato de imagen a un formato editable. Esto permite, luego, usar un software lector de pantalla como el JAWS.
- *Dragon Naturally Speaking* (nivel básico). Es un software de reconocimiento de voz, que transforma la voz a texto, permitiendo el uso del computador a personas que no pueden usar el teclado.

Además se han realizado capacitaciones en software específicos como el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) o LaTeX, (software para escribir textos con fórmulas numéricas), revisando su compatibilidad con el software lector de pantalla.

CONSEJERÍA Y ORIENTACIÓN

Junto con contar con un aula especialmente acondicionada, y ofrecer capacitación en tecnologías que faciliten la inclusión, se pensó que era importante atender a otras necesidades que surgen como parte de la vida académica. El servicio de Consejería y Orientación busca precisamente ofrecer un espacio para dichas necesidades.

Todos los alumnos que presenten discapacidad de la UC pueden solicitar una hora de atención individual con un psicólogo de PIANE UC, para abordar de manera acotada inquietudes propias de la vida universitaria. Dependiendo de la necesidad del alumno, se puede solicitar las horas que se requieran para consejería a lo largo del semestre.

El trabajo en red es fundamental, ya que en caso de necesidad de otros servicios especializados en la UC, como el CARA UC, UAP, etc., el psicólogo puede derivar al alumno. De este modo el trabajo colaborativo institucional es fundamental para abordar las necesidades del estudiante de manera integral y no solo centrada en los aspectos académicos. Al igual que cualquier estudiante de la UC, quienes participan del Programa pueden requerir de servicios especializados y por lo tanto el rol del PIANE en esos casos implica actuar como puente, derivando al estudiante al servicio correspondiente.

TRABAJO EN RED

El trabajo colaborativo institucional es fundamental para abordar las necesidades del estudiante de manera integral.

TUTORÍAS

Cuando el PIANE UC ya contaba con algunos servicios específicos para estos estudiantes, pareció importante incorporar más a las Unidades Académicas (UA), y se pensó en un programa de tutores pares.

Actualmente, el “Programa de Tutorías de Pares” tiene como objetivo principal brindar un apoyo general a los estudiantes y promover el desarrollo de habilidades para una plena inclusión en la vida universitaria a través del apoyo de un tutor par. El tutor, es un estudiante de la misma carrera, que tiene la experiencia de haber cursado los ramos del *tutoreado*. Es habitualmente un alumno de 2° o 3er año de universidad. Cada UA escoge al tutor, cautelando características como responsabilidad, promedio de notas en el promedio o superior al grupo curso, proactividad, entre otras. Este tutor es capacitado por profesionales del equipo del PIANE UC, pues es relevante que tenga claridad sobre su rol, las tareas a desarrollar (y límites asociados), y que conozca el funcionamiento del Programa. También es relevante que tenga ciertas nociones sobre la inclusión y la experiencia de la UC en este ámbito.

TUTOR

El equipo del Programa hace seguimiento de su labor a lo largo del semestre. El tutor permanece como mínimo un semestre, y su continuidad dependerá de su desempeño en dicho período y la evaluación, realizada por el tutorado, el profesional del PIANE UC y el propio tutor.

El equipo del Programa hace seguimiento de su labor a lo largo del semestre. El tutor permanece como mínimo un semestre, y su continuidad dependerá de su desempeño en dicho período y la evaluación, realizada por el tutorado, el profesional del PIANE UC y el propio tutor.

Su rol puede variar de acuerdo a las distintas carreras, e implica actividades presenciales y no presenciales que se distribuyen en un máximo de 3 horas a la semana. Aunque existe cierta diversidad, el rol del tutor habitualmente contempla actividades o funciones como las siguientes:

- a. Apoyo en la ubicación de espacios, infraestructura y servicios de la Universidad y su carrera.
- b. Efectuar seguimiento de la experiencia del alumno con discapacidad, para detectar posibles necesidades relacionadas con aprendizajes en condiciones de equidad.
- c. Apoyo en la adaptación del material; en algunas unidades académicas el tutor puede apoyar o mediar entre los docentes, los alumnos y el programa en la tarea de adaptar material para que éste responda a las necesidades y características del curso.
- d. Orientación en el seguimiento de la malla curricular y toma de ramos, junto con realizar seguimiento académico del estudiante.
- e. Apoyo en contenidos generales de la carrera. Cuando la solicitud es más específica o no corresponde a un contenido que el tutor domine previamente es importante sugerir dónde buscar dicha información.
- f. El tutor también cumple un rol relevante como mediador y contacto entre el Programa, los profesores y el alumno que presenta discapacidad mediante actividades como:

- Acoger o derivar solicitudes o requerimientos presentados por la unidad académica.
- Apoyar u orientar en la implementación de adecuaciones curriculares.
- Informar a docentes sobre los servicios del PIANE-UC.

La labor que realizan los tutores pares con estudiantes que presentan discapacidad cumple un rol de gran relevancia, especialmente en los primeros años de universidad.

APOYO PEDAGÓGICO

En la medida que los estudiantes que presentan discapacidad han ido avanzando en sus carreras, han ido planteando al Programa necesidades cada vez más diversas y a la vez más específicas. Ya no basta con el apoyo general del tutor par, pues los contenidos son cada vez más específicos y complejos. Esto, junto con las características propias del tipo de discapacidad que ellos presentan, hace que surjan nuevos requerimientos y desafíos al Programa.

Para responder a lo anterior, el área de apoyo pedagógico tiene como objetivos:

- potenciar las habilidades y competencias de los estudiantes con discapacidad de manera que puedan rendir académicamente en condiciones de equidad respecto a sus pares.
- mejorar los sistemas de acceso a la información y a la construcción de conocimiento.

Para esto, se ofrecen los siguientes servicios:

- a. Apoyos Específicos: sistema de ayudas en materias de mayor complejidad para la propia carrera como por ejemplo Cálculo, Química, Economía, entre otras. También se ofrecen apoyos frente a ciertas temáticas que, de acuerdo a la discapacidad que presente el estudiante, puedan generar más barreras, como por ejemplo cursos de alto contenido gráfico para estudiantes con discapacidad visual, o de alta complejidad en cuanto al lenguaje, para estudiantes con discapacidad auditiva. Este apoyo lo realizan alumnos mayores que tengan experiencia en el tema, profesionales, cuando el nivel de experticia a nivel de contenidos así lo requiera, o un educador diferencial cuando es necesario un mayor dominio de estrategias para la enseñanza de acuerdo al tipo de discapacidad.
- b. Digitalización de textos: consiste en el traspaso de textos a formato digital y audio (mp3) en la medida que un



En la medida que los estudiantes que presentan discapacidad han ido avanzando en sus carreras, han ido planteando al Programa necesidades cada vez más diversas y a la vez más específicas.

alumno presenta dificultad para realizar la digitalización. Como Programa, además, se capacita al alumno para que el mismo pueda hacerlo, para así favorecer su autonomía.

- c. Adaptación de material a Braille, Macrotipo y Relieve: Consiste en la transcripción a Braille de guías, apuntes o evaluaciones de cualquier asignatura, así como también la adaptación de material a relieve para estudiantes ciegos y la adaptación a macrotipo (ampliación) de textos e imágenes para estudiantes con baja visión.

2. PARA LOS DOCENTES

Como se ha señalado en el capítulo anterior, los profesores tienen un rol insustituible para que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad. La literatura señala que existiría una relación entre el conocimiento sobre las adecuaciones curriculares y la disposición de los docentes para implementarlas (Vandewiele, 2009).

Es por esto que el PIANE UC ofrece a los docentes de la UC- información y asesorías, especialmente cuando en sus cursos está participando algún estudiante con discapacidad. Junto con asegurar la entrega de esa información, es muy importante que los docentes sientan que pueden contar con el apoyo del Programa, frente a dudas o inquietudes a lo largo del semestre.

Los servicios que el Programa ofrece a los profesores son los siguientes:

Entrega de información: Al iniciar cada semestre y cuando la carga académica del alumno ya está definida, el Programa, a través de una carta, informa y entrega orientaciones generales a los docentes que tendrán a un estudiante con discapacidad en sus cursos. Esta carta se envía vía mail o la entrega el mismo alumno, siempre que él esté de acuerdo, es decir haya dado su consentimiento al Programa.

Asesorías: Los docentes, pueden solicitar asesoría individual para resolver dudas puntuales en relación a cómo llevar a cabo las adecuaciones curriculares apropiadas a su curso. Habitualmente las asesorías se realizan de manera presencial, pero también se pueden entregar sugerencias de manera telefónica o dando respuesta a correos electrónicos.

Talleres o reuniones informativas: Estos talleres se ofrecen especialmente al iniciar el semestre, pero también las UA lo pueden solicitar de acuerdo a sus necesidades. A los talleres se invita a los profesores, y también a los ayudantes, quienes cumplen un rol fundamental en el apoyo a la inclusión.

DOCENTES

El PIANE UC ofrece a los docentes de la UC información y asesorías, especialmente cuando en sus cursos está participando algún estudiante con discapacidad.

Tanto en los talleres como en las asesorías, el tema más relevante a tratar con los docentes son las adecuaciones curriculares, pues son ellos quienes finalmente deben llevarlas a cabo. También se entrega información sobre el Programa, los servicios para docentes y alumnos, y también información sobre la Inclusión en la UC.

Capacitaciones para ayudantes: Adicionalmente, se ofrecen capacitaciones sobre el desarrollo de adecuaciones curriculares, específicas para ayudantes. Los ayudantes son actores muy importantes en el proceso de inclusión, ya que muchas veces son ellos los que tienen un contacto más directo con los alumnos, tanto en actividades de evaluación como de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adecuaciones del material pedagógico: Los docentes pueden solicitar que se adecúe material de estudio y las evaluaciones. Por ejemplo digitalizar material de estudio, adaptar pruebas en Braille, o poner en relieve información gráfica para usar en clases. También pueden solicitar la revisión de la compatibilidad de materiales de estudio u evaluaciones con el software lector de pantalla.

III. OTRAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Difusión y sensibilización

Como se ha señalado en apartados anteriores, la existencia de un programa como el PIANE UC, ha sido clave para avanzar en hacer de la UC una universidad más inclusiva. Pero es importante recordar que es la institución la que poco a poco debe avanzar en ser inclusiva y accesible en cuanto a sus servicios, infraestructura, sistemas informáticos, entre otros. Por esta razón que es tan relevante mantener contacto permanente con los distintos actores y unidades que conforman la comunidad universitaria. De esta forma, es posible mencionar el trabajo realizado en:

Colaboración con Sistema de Bibliotecas: Las bibliotecas son un recurso importante para el aprendizaje, y por eso es relevante que sean cada vez más accesibles. Con el tiempo, se ha generado una alianza con el Sistema de Bibliotecas que incluye actividades como charlas informativas desde el PIANE UC para funcionarios de la biblioteca, privilegiando aquellos administrativos con mayor contacto y atención de alumnos; talleres básicos de Lengua de Señas y conocimiento de las necesidades de las personas que presentan discapacidad auditiva. El Siste-



La existencia de un programa como el PIANE UC, ha sido clave para que la Universidad avance hacia ser más inclusiva.





Avanzar en la inclusión en contextos universitarios, es un tema sobre el que aún existe muy poca información en países como el nuestro. Es por esto que es relevante sistematizar la experiencia que se ha ido adquiriendo, y promover la investigación para aprender y poner a disposición de otros estos aprendizajes.

ma de Bibliotecas ha hecho un esfuerzo por contar con información accesible sobre horarios y reglamento de Bibliotecas en Braille. Además, cada biblioteca ha destinado espacios accesibles para alumnos que usan sillas de ruedas.

Una actividad interesante de mencionar, es la campaña “*Si tu subrayas yo no leo*” para sensibilizar a los alumnos en evitar subrayar los libros, pues eso impide la digitalización y lectura fluida usando software lectores de pantalla, dificultando el acceso a los textos por parte de los estudiantes con discapacidad visual. Esta campaña se ha realizado anualmente, desde hace tres años.

Trabajo con Funcionarios UC: en la vida universitaria, los estudiantes sostienen regularmente contacto con funcionarios administrativos, especialmente con las secretarías de las UA y de los servicios. Por esta razón es fundamental, que estos miembros de la comunidad UC, cuenten con información sobre el Programa y algunas nociones básicas sobre la comunicación y contacto con personas con discapacidad. Desde el 2011 se ha comenzado con un plan para entregar información de forma más personalizada al mundo no académico, a través de desayunos, reuniones almuerzo, después de almuerzo, entre otras iniciativas.

Investigación

Avanzar en la inclusión en contextos universitarios, es un tema sobre el que aún existe muy poca información en países como el nuestro. Es por esto que es relevante sistematizar la experiencia que se ha ido adquiriendo, y promover la inves-

Aula de recursos PLANE UC.



tigación para aprender y poner a disposición de otros estos aprendizajes. Así, desde el PIANE UC se han desarrollado investigaciones en las siguientes temáticas:

El Programa de Tutores Pares: La investigación permitió dar cuenta del proceso experimentado por los alumnos que se desempeñaron como tutores de estudiantes con discapacidad y de los aportes del Programa de Tutorías para facilitar el proceso de inclusión de ellos en la UC. Un resultado a destacar es que la experiencia de participar como tutor tendría impactos en la percepción respecto de las personas con discapacidad y en el desarrollo personal de los estudiantes que se desempeñan como tutores (Lissi et al., 2012).

La visión del proceso de inclusión desde distintos actores de la UC: En dicho estudio se indagó sobre las vivencias e historia de vida de estudiantes con discapacidad sensorial y motora, buscando identificar facilitadores y obstaculizadores del proceso de inclusión. Los principales resultados muestran la importancia del rol y apoyo de la familia en el ingreso y permanencia en la universidad, junto con las altas expectativas académicas de los estudiantes (Medrano, 2009).

En cuanto a los docentes, se indagó sobre la experiencia, creencias y actitudes acerca del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC, y su disposición para hacer adecuaciones. Se observan actitudes generales positivas hacia la inclusión y se destaca el rol de la experiencia de haber enseñado a estudiantes con discapacidad en las actitudes hacia la inclusión. Es decir, aquellos docentes que habían tenido la experiencia de enseñar a estudiantes con discapacidad en sus cursos, mostraban mejores actitudes hacia la inclusión, las que a su vez se asociaban con una mayor disposición a realizar adecuaciones (Hojas, 2009).

Sistematizar la experiencia de trabajo con unidades académicas (investigación en curso): Mediante esta investigación se busca sistematizar el trabajo desarrollado por el Programa con las unidades académicas, en la implementación de adecuaciones curriculares para apoyar la inclusión. Para esto se están realizando entrevistas a docentes que tienen en sus cursos estudiantes con discapacidad y también a los propios alumnos, para conocer sus experiencias y percepciones en relación a esta temática.



El PIANE UC ha contado con recursos centrales de la UC y recursos públicos para la compra de materiales y especialmente de computadores y software. Pero estos recursos no son suficientes para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos.

Postulación a proyectos

El PIANE UC ha contado con recursos centrales de la UC y recursos públicos para la compra de materiales y especialmente de computadores y software. Pero estos recursos no son

suficientes para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos.

Desde el año 2006 el PIANE UC postula anualmente a los fondos concursables del Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS. Estos concursos permiten acceder a recursos individuales y recursos de uso colectivo para todos los alumnos que participan del Programa. La postulación implica la elaboración de un proyecto a desarrollar, junto con las gestiones y asesoría a los alumnos que de manera individual postularán a algún recurso. Si el Programa se adjudica los recursos luego de la postulación, el PIANE se hace cargo de la gestión

de los fondos obtenidos mediante el cumplimiento de todos los requerimientos solicitados por SENADIS. Los recursos individuales a los que habitualmente los alumnos postulan son herramientas tecnológicas, transporte, intérprete de Lengua de Señas, kinesiólogo, entre otros. En cuanto a los recursos colectivos, el Programa postula a algunas herramientas tecnológicas y recursos para la realización de apoyos específicos y capacitación.

Adicionalmente, el equipo está atento a distintas postulaciones a concursos de investigación internos de la Universidad, y que impliquen recursos para los alumnos, para los servicios ofrecidos, o para la investigación y sistematización de acciones del PIANE UC. Por esta vía por ejemplo, se han podido desarrollar estudios como los señalados en el punto anterior.



Alumna en dependencias de Biblioteca de la UC.

Elaboración de reglamentos alineados con la inclusión

Durante estos años, el equipo del PIANE UC ha trabajado de manera colaborativa con la Vicerrectoría Académica de la Universidad, en la revisión de algunos procedimientos y la elaboración de reglamentos tendientes a generar mejores condiciones para la inclusión.

Exención del Test de Inglés o de Comunicación Escrita

La UC tiene como requisito para todos sus alumnos, la aprobación de un Test de Inglés y uno de Comunicación Escrita. Quienes reprobaban dicho requisito, pueden volver a rendirlo

durante su carrera e inscribir cursos de idioma. Ambos son requisitos de titulación.

Considerando que el presentar alguna discapacidad sensorial o motora, puede afectar la capacidad de comunicarse o de aprender una segunda lengua, es que los alumnos que presentan discapacidad, pueden solicitar la exención de estos requisitos, basada en criterios médicos de orden sensorial y/o neurológico.

Sin embargo, los alumnos que presenten discapacidad, al igual que todos los estudiantes UC, deben rendir estas pruebas, pero con las adecuaciones necesarias. En caso que el alumno o alumna no alcance el porcentaje de aprobación en alguno de los tests, debe iniciar una solicitud de exención, para que esa reprobación no tenga impactos en su futuro egreso.

La implementación de los servicios y acciones aquí descritos, no pueden hacerse realidad solamente con los profesionales que trabajan en el Programa, ni con los recursos con que allí se cuenta. Cada una de las iniciativas en pro de la inclusión requieren de alguna forma de trabajo colaborativo para tener éxito. Este ha sido un importante aprendizaje para todos los que hemos estado trabajando en el Programa desde sus inicios y en el próximo capítulo nos centramos en desarrollar este tema.



REFERENCIAS

- Hojas, A. (2009). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la UC: experiencia, creencias y actitudes asociadas a la disposición de docentes para hacer adecuaciones curriculares*. Tesis de Magister no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. & Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación (CSE)*, 30, 306-324.
- Lissi, M. R., Onetto, V., Zuzulich, M. S., Salinas, M. & González, M. (2012). Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Diálogos*, 1(2), 26-29.
- Medrano, D. (2009) *Estudiantes universitarios con discapacidad: análisis de los relatos de sus vivencias en el ámbito educativo*. Tesis de Magister no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Vandewiele, N. (2009) Effects of training about academic accomodations on perceptios and intentions of health science faculty. *Journal of Allied Health*, 39 (1), 54-61.

EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE:

Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora



Foto: Plane. Alumnos en feria novata de la UC promoviendo trabajo de PIANE

CAPÍTULO 5

IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Capítulo 5

TABLA DE
MATERIAS:

IMPORTANCIA DEL TRABAJO
COLABORATIVO PARA UNA
EDUCACIÓN SUPERIOR
INCLUSIVA

| | |
|----|---|
| 77 | I. Actores relevantes en la Implementación de Adecuaciones Curriculares |
| 87 | II. Reflexiones y desafíos a partir de la experiencia del Plane UC |

Capítulo
5

IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

El propósito de este capítulo es el de describir cómo, los distintos actores de la Comunidad Universitaria o de ES, pueden trabajar de manera colaborativa y coordinada en la implementación de las adecuaciones curriculares y otras necesidades que surgen de la interacción, para que los estudiantes con discapacidad, se desarrollen académica y socialmente, en un contexto educativo inclusivo.

I. ACTORES RELEVANTES EN LA IMPLEMENTACIÓN COLABORATIVA DE ADECUACIONES CURRICULARES

En los capítulos anteriores, se describieron las adecuaciones curriculares no significativas y luego, los servicios que ofrece el PIANE UC, que constituyen un punto de partida para que el estudiante con discapacidad sensorial o motora pueda participar en la adquisición de conocimiento y otras actividades estudiantiles en igualdad de condiciones respecto de sus pares sin discapacidad. Sin embargo, es necesario considerar que la inclusión de un alumno con discapacidad en la ES, no solo está constituida por la diada compuesta por el docente y el



Es necesario considerar que la inclusión de un alumno con discapacidad en la ES, no solo está constituida por la diada compuesta entre el docente y el programa de apoyo existente, sino que requiere de un trabajo colaborativo y coordinado con otros actores claves de la comunidad universitaria.

programa de apoyo existente, sino que requiere de un trabajo colaborativo y coordinado con otros actores claves de la comunidad universitaria. Es importante además contar con canales fluidos de comunicación que permitan enriquecer la experiencia de ser estudiante de ES, siendo el propio estudiante un agente clave en todo este proceso.

Existen múltiples maneras de implementar las adecuaciones curriculares no significativas y los otros procesos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, la existencia o implementación de políticas y reglamentos estudiantiles que den espacio para que el alumno, si es que lo requiere, pueda reducir su carga en función del mayor tiempo que, en ocasiones, le demanda cursar sus ramos, de acuerdo al tipo y grado de discapacidad. Para un trabajo colaborativo con los distintos

actores es necesario considerar el estilo de trabajo y la cultura organizacional, además de la estructura y organización interna de la propia carrera o UA.



Gestionar cambios para permitir acceso a espacios de aprendizaje.

En este capítulo se ejemplificará lo que se ha descrito en la teoría, en base a la experiencia y aprendizajes del PIANE UC, por lo tanto mucho de ello guarda relación con las características y funcionamiento de la UC. Es precisamente por eso que las sugerencias sobre adecuaciones curriculares que se mencionan en capítulos previos deben acoplarse a la realidad de cada institución. De modo general, hay que considerar también, que de acuerdo al tipo de adecuaciones, se irán involucrando distintos actores. Así, los roles y el trabajo colaborativo en la implementación de adecuaciones curriculares, que

se describen a continuación, se construye en base a diversos aspectos que es necesario tener presentes. Por ejemplo:

- gestionar el cambio de sala para que un estudiante con discapacidad motora pueda llegar a clases sin tener que subir escaleras, es una coordinación entre el encargado de asuntos académicos de la UA respectiva, el programa para la inclusión en la universidad y la entidad que administra las salas en el campus, todos cumplen un rol esencial.
- imprimir o adaptar material, es algo que recae en el docente, tutor y ayudante del curso.
- hablar lento y de frente a un alumno con discapacidad auditiva, en clases, es una adecuación que le compete al docente y ayudante del curso.

Los distintos roles se enmarcan en la cultura y experiencia de cada institución, y por lo tanto guardan coherencia con su forma de funcionar. De manera más local, los roles también varían de acuerdo a la experiencia y sub-cultura de cada UA, y a las características de los cursos. Asimismo, existen variacio-

nes de acuerdo a las necesidades, experiencias y características personales del propio estudiante. Esto agrega variabilidad y particularidad al desarrollo de la inclusión, pero en especial recuerda permanentemente que entre los estudiantes que presentan discapacidad, existe la misma diversidad que se encuentra en todos los otros estudiantes, al enfrentar los desafíos propios de la educación superior.

1. Los estudiantes con discapacidad

Cuando el alumno ingresa por el SAE, el proceso incluye una entrevista realizada por profesionales del equipo del PIANE UC a objeto de detectar sus necesidades durante este proceso. El contacto posterior del alumno con el Programa, en caso de ser aceptado, dependerá de su interés y necesidad por recibir apoyo o información. Así, es posible coordinar con la escuela las acciones y adecuaciones que se deberán implementar, pues el PIANE UC se define como un programa al que se accede de manera voluntaria.

Si un alumno que presenta discapacidad ingresa por la vía ordinaria de admisión (rindiendo PSU), o si adquiere algún tipo de discapacidad durante su carrera, también puede hacer uso de los servicios del PIANE UC.

Es importante tener presente que el estudiante se reserva el derecho a comunicar en su UA o al Programa, que presenta una discapacidad.

Siempre será relevante que el alumno asuma un rol activo en su aprendizaje y en solicitar los servicios que requiere, así como también en la implementación de adecuaciones curriculares. En este sentido, es importante que conozca las adecuaciones que puede solicitar a sus docentes de acuerdo a su discapacidad. Como ya se ha expuesto en los capítulos anteriores, existen diversas recomendaciones para adaptar las metodologías y evaluaciones. Debido a la heterogeneidad de los alumnos, siempre serán ellos quienes mejor conozcan sus necesidades. Es por esto que, el ser activos en la solicitud de adecuaciones curriculares, permitirá un mejor y oportuno ajuste a sus requerimientos. De esta forma, a lo largo del semestre, el estudiante mantiene contacto activo con:



El contacto y participación del alumno con el Programa, dependerá de su interés y necesidad por recibir apoyo o información, pues el PIANE UC es un programa donde la participación es voluntaria.

Equipo docente (sus profesores y ayudantes), ya que serán estos los encargados de realizar las adecuaciones.

Encargado de asuntos académicos, quien cuenta con amplio conocimiento de la carrera, manejando elementos que van desde las posibles acciones que favorecerían el avance curricular del alumno, hasta aquellos aspectos de accesibilidad que puede otorgar la misma UA.

Tutor Par, es quien acompaña al estudiante en diversos aspectos de la vida universitaria, manteniendo con él o ella un contacto frecuente. El tutor, es además el nexo entre el PIANE UC y la UA, encargado de informar y levantar necesidades desde ambas partes y resolverlas en conjunto.

El equipo del Programa. La labor del PIANE UC es asesorar y acompañar al encargado de asuntos académicos de la carrera y a los equipos docentes en lo referente a la implementación de adecuaciones.

En la experiencia del PIANE UC, los alumnos que presentan discapacidad, tienen requerimientos distintos en cantidad y cualidad, es decir existe una alta personalización en las adecuaciones. Es por eso que el contacto con diferentes actores, también puede variar de acuerdo al estudiante.

2. Encargado Académico

El *encargado académico*, o la persona que él o la UA designe para mantener el contacto con el equipo del Programa, cumple un rol muy relevante en la promoción de la inclusión, pues es el nexo entre el Programa, el alumno, sus profesores y la Escuela en general. Ya desde la etapa de postulación del alumno, el encargado académico recibe información relativa a las adecuaciones curriculares que se requieren durante el proceso de postulación. Por ejemplo, si un alumno con discapacidad visual postula por SAE a una carrera que cuenta con un test de conocimientos o habilidades específicas, requisito para cualquier alumno que postula a través de esa vía (extranjero, o de otra institución de ES), el encargado académico apoya la gestión para que el test se encuentre en un formato inclusivo (Braille o digitalizado).

Más adelante, cuando ya se sabe si el alumno fue seleccionado, es recomendable que el encargado académico mantenga contacto permanente con el estudiante, especialmente al inicio de clases y durante todo el semestre de manera que conozca las características particulares de las adecuaciones curriculares no significativas y como esta funcionando la implementación de éstas. Asimismo, durante cada período académico, puede sugerir al alumno que solicite alguno de los servicios del PIANE UC, o hacer de nexo con otros servicios de apoyo dispuestos en la institución.

ENCARGADO ACADÉMICO

El encargado académico, o la persona que él o la UA designe para mantener el contacto con el equipo del Programa, cumple un rol muy relevante en el funcionamiento de la inclusión, pues es el nexo estable entre el Programa, el alumno, sus profesores y la Escuela en general.

El encargado académico tiene un rol relevante en realizar o gestionar con el administrador de salas, aquellas adecuaciones que impliquen cambios de sala u otros, de modo que los espacios sean accesibles al estudiante.

El rol que cumple el encargado académico en relación a los docentes también es crucial, porque conoce el funcionamiento de su UA y habitualmente tiene un contacto fluido con los profesores, por lo tanto puede ser un nexo valioso entre ellos.

De modo que, es recomendable que el encargado académico cuente con información acerca de la existencia del Programa, conozca su funcionamiento, las actividades y los servicios con que cuenta para asesorar a los profesores. Es deseable también que participe de las capacitaciones, que ofrece el PIANE UC, que abordan la inclusión y las adecuaciones metodológicas en contextos de educación superior. En cuanto a esto último, el encargado académico puede solicitar al PIANE UC asesorías individuales, reuniones con los profesores que enseñarán al alumno con discapacidad, o una capacitación general acerca de la inclusión en el contexto de la ES.

Por último, el encargado académico tiene un rol relevante en la búsqueda de un alumno tutor, si es que el estudiante con discapacidad así lo solicita. Si bien el Programa capacita y realiza seguimiento al tutor, este también se encuentra en constante contacto con el encargado académico de la carrera.

Para monitorear el trabajo del tutor con el alumno, se pueden implementar diferentes modalidades, como reuniones o elaboración de informes, lo que queda a juicio del encargado académico y del tutor. Además, es recomendable que el equipo del Programa también pueda entregar información recopilada en el seguimiento de la labor que el encargado académico desempeña.

3. El Profesor

Tal como se ha señalado en apartados anteriores, el rol del profesor es muy importante en el adecuado desarrollo de la inclusión y especialmente en la implementación de adecuaciones. Pero aun cuando él es uno de los protagonistas en la implementación de las adecuaciones, debe saber que cuenta con el apoyo de personas como el encargado académico, y el equipo de profesionales especializados del Programa junto con el tutor par del alumno, y con el ayudante del curso.

El docente además puede solicitar al programa capacitación específica en tecnologías de inclusión.



Es recomendable que el encargado académico cuente con información del Programa, su funcionamiento, las actividades y los servicios que ofrece para alumnos y docentes.



Profesores en taller sobre adecuaciones curriculares.

Se ha indicado previamente que siempre que el alumno esté de acuerdo, el profesor recibirá una carta informándole que habrá un estudiante con discapacidad sensorial o motora (especificando el tipo de discapacidad) en su curso. Pero de todos modos es deseable que el docente pueda complementar y enriquecer dicha información contactándose con el mismo estudiante, al comenzar el semestre. Es recomendable que el profesor pregunte al mismo alumno sobre sus necesidades específicas y posibles adecuaciones que requiere, pues existe gran diversidad incluso entre quienes presentan el mismo tipo de discapacidad. Eso le permitirá conocer las dificultades en el acceso a la información o el formato en que producirá sus respuestas durante las evaluaciones. Además, es la oportunidad para conocer los recursos y experiencia con que el estudiante cuenta y aclarar con el o ella las dudas que el profesor pueda tener. Esta instancia puede permitir derribar mitos o incluso temores, especialmente cuando no se ha tenido experiencia de contacto con personas o alumnos que presenten discapacidad. Por ejemplo, en el caso de un alumno que presente baja visión, se puede indagar qué tipo y tamaño de letra le acomoda más; si tiene problemas auditivos, si logra comprender lo que dice el profesor en clases; si tiene discapacidad motora, aclarar si presenta dificultades para leer, escribir o para articular el habla. Hay que recordar además que en muchas ocasiones, la discapacidad no es necesariamente notoria, por lo que siempre es mejor contar con información lo más específica posible para la implementación de adecuaciones.

El proceso de llevar a cabo las adecuaciones curriculares para un estudiante con discapacidad, puede ser una experiencia muy valiosa para un profesor, sobre todo si esta es una experiencia exitosa. Es por esto que constituye un aporte que los mismos docentes intercambien experiencias, adecuaciones realizadas y, en caso de requerirlo, solicitar asesoría a lo largo del semestre.

EL AYUDANTE

El ayudante es un agente clave en la implementación de adecuaciones, pues tiene un rol más cercano a los estudiantes.

4. Los Ayudantes

En su rol más cercano a los estudiantes, el ayudante es un agente clave en la implementación de adecuaciones. Por lo tanto, es muy importante que el docente le informe a sus ayudantes cuando hay un alumno con discapacidad inscrito en el curso, a objeto de facilitar la comunicación y coordinación necesaria. Más concretamente, el ayudante puede realizar actividades como las siguientes:

- Estar atento al estudiante con discapacidad durante las distintas actividades del curso, de modo que pueda asegurar, por ejemplo, que el estudiante entendió y comprendió el programa del curso y las instrucciones que dio el profesor para el semestre.
- Recordar al profesor sobre la implementación de adecuaciones curriculares en el desarrollo de las actividades del curso.
- Realizar las adecuaciones acordadas para su labor, entre ellas aquellas relacionadas con la evaluación (por ejemplo mayor tiempo); coordinar con el PIANE UC la adecuación de materiales, pudiendo incluso trabajar con el equipo del Programa en el desarrollo de materiales adaptados, acordes a las características del curso.
- Implementar adecuaciones curriculares en sus propias ayudantías.
- Recibir inquietudes del alumno con discapacidad y comunicárselas al profesor de modo de resolver situaciones que puedan estar interfiriendo en el desarrollo del curso.

Por todas estas razones, es importante que los ayudantes reciban capacitación desde el Programa en la implementación de adecuaciones curriculares.



5. Los Tutores

ROL DEL TUTOR

El rol que este desempeña, se encuentra definido de una manera flexible para ir recogiendo la particularidad del alumno, esto significa que tiene una serie de posibles tareas, que además pueden ir variando a lo largo del semestre, dando más o menos énfasis a algunas. Por ello, mucho de su quehacer se construye junto al estudiante.

Como se ha indicado, todos los servicios que el PIANE UC ofrece son voluntarios, y en esta misma línea, es el mismo estudiante quien puede manifestar al Programa la necesidad de un Tutor Par. El rol que este desempeña, se encuentra definido de una manera flexible para ir recogiendo la particularidad del alumno, esto significa que tiene una serie de posibles tareas, que además pueden ir variando a lo largo del semestre, dando más o menos énfasis a algunas. Por ello, una parte importante de su quehacer se construye junto al estudiante. En función de esto, el tutor se reúne inicialmente con el *tutoreado*, para informar sobre sus funciones y definir aquellas tareas que serán centrales respecto a las necesidades del alumno y las características de su carrera. En base a este primer acercamiento también se definen los modos de trabajar, como los lugares de reunión, horarios, frecuencia, principales vías de comunicación, entre otros. Esta situación es mediada por el encargado del Programa de Tutoría de Pares, perteneciente al equipo del PIANE UC.

También puede suceder que la misma UA reconozca la necesidad de un tutor, o que el PIANE UC lo sugiera, pero la selección de esta figura corresponde al encargado académico.

En relación a todo lo anterior, es crucial que el tutor mantenga un contacto permanente y fluido con el encargado académico y con el PIANE UC, en tres instancias:

- capacitación inicial del tutor entregada por el Programa
- seguimiento del trabajo del tutor por el Programa y la UA
- evaluación al finalizar el semestre realizada por el Programa, la UA y el *tutoreado*.

Es relevante que el tutor cuente con la información necesaria, para poder promover el uso de otros servicios del Programa y de la Universidad. Por esto es importante que dentro del Programa un profesional del equipo coordine el programa de tutorías.

LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes pueden ser voluntarios de los programas de inclusión, colaborando en la adaptación de material, prestando apoyo específico en algún curso (tomando apuntes o asistiendo a un compañero para ir de una sala a otra).

6. Los estudiantes

Los estudiantes en general, son otro de los actores claves dentro del desarrollo de la inclusión. Para que un estudiante con discapacidad pueda desarrollar sus actividades académicas en condiciones de equidad es fundamental que sus compañeros tengan también actitudes favorecedoras de la inclusión. Esto se ve facilitado cuando en la institución hay conciencia del significado de las NEE y, por tanto, del sentido de las adecuaciones curriculares. La calidad de la experiencia en la educación

superior del estudiante con discapacidad, tal como en el caso de todos los alumnos, dependerá en buena medida de las relaciones que establezca con sus compañeros. A su vez, estudiar o hacer trabajos en grupo con compañeros con NEE, puede ser una oportunidad para derribar barreras actitudinales que se asocian al desconocimiento del otro y de sus capacidades. Por otra parte, de manera más singular, pueden ser voluntarios de los programas de inclusión, colaborando en la adaptación de material, prestando apoyo específico en algún curso (tomando apuntes o asistiendo a un compañero para ir de una sala a otra).

Hasta ahora, en el PIANE UC las tareas en que principalmente se ha contado con el apoyo de voluntarios, han sido en la digitalización o grabación de textos y como tutor de alumnos con discapacidad.

Hay que considerar además que cualquier alumno podría ser ayudante de algún curso al que asistan estudiantes con discapacidad, de la misma forma que podría ser compañero de un estudiante con discapacidad.

Es por esto que es recomendable estar disponible para acceder a dudas e inquietudes de alumnos de la institución, pues ellos constituyen un actor relevante en el desarrollo de la inclusión.

7. Otros actores

Trabajar para que los estudiantes que presentan discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad en relación a sus compañeros, necesariamente implica involucrar a otros actores de la comunidad universitaria, que aun cuando no estén directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son esenciales para ello.

Administración del campus:

Mantener un contacto permanente con la Administración es relevante por varios aspectos. Uno de ellos, es el asegurar la accesibilidad a las salas de clases, la disponibilidad y actualización de las señaléticas, mantención de ascensores, baños de uso universal, entre otros.

Infraestructura:

Si bien los cambios en infraestructura no dependen de un programa para la inclusión, es importante estar en contacto con la Dirección de Infraestructura de la institución, para fomentar que las nuevas construcciones y las remodelaciones, sean accesibles para estudiantes con discapacidad y se desarrollen de acuerdo a los principios de Diseño Universal.



Trabajar para que los estudiantes que presentan discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad en relación a sus compañeros, necesariamente implica involucrar a otros actores de la comunidad universitaria, que aun cuando no estén directamente involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son esenciales para ello.



Al igual que cualquier alumno de la UC, los estudiantes que presentan discapacidad pueden tener inquietudes vocacionales, de rendimiento académico o la necesidad de abordar temáticas a nivel personal. Y es por esto que es importante trabajar en red, para poder derivar a otros servicios de Salud Estudiantil.

Asistencia Social:

El equipo del Programa recibe inquietudes de estudiantes que presentan discapacidad, asociadas a dificultades económicas. Por lo tanto esta es otra temática importante en la cual se trabaja en red, aquí el rol del programa es el de derivar al Departamento de Asistencia Socioeconómica.

Sistema de Admisión Especial (SAE):

Al no existir aun , a nivel nacional, pruebas adaptadas o construidas en base a principios de diseño universal para la admisión a la ES, que puedan ser rendidas por cualquier estudiante con discapacidad en condiciones de equidad, un sistema de admisión especial es el único canal que permite la postulación de personas con NEE a estos contextos.

Para su buen funcionamiento, requiere de un trabajo coordinado entre los encargados del proceso, el Programa para la inclusión y las UAs. Este proceso tiene como objetivo:

- brindar información oportuna
- realizar las adecuaciones necesarias para que el postulante pueda dar la entrevista y/o rendir las pruebas de admisión en las condiciones de equidad.

Hay que asegurar que todos los involucrados cuenten con la información de las necesidades del postulante y se realicen las adecuaciones que se requieran. Para el caso de la UC, durante el proceso mismo, una vez que se certifica que el joven no está en condiciones de postular vía admisión ordinaria, el postulante es entrevistado por profesionales del equipo PIANE UC, para conocer sus necesidades y adecuaciones que anteriormente han funcionado para él o ella. El Programa informa a las UA respectivas sobre la necesidad de adecuaciones curriculares a implementar en el proceso de postulación.

El PIANE UC no tiene injerencia en que un alumno sea aceptado, pero sí es relevante que entregue la información necesaria para que durante el proceso de postulación y selección, se implementen las adecuaciones necesarias.

Otros Servicios de Salud Estudiantil:

Al igual que cualquier alumno de la UC, los estudiantes que presentan discapacidad pueden tener inquietudes vocacionales, necesidades de mejorar su rendimiento académico o la calidad de aprendizaje, o la necesidad de abordar temáticas a nivel personal. Es por esto que cuando es necesario, se deriva a los estudiantes para que hagan uso de otros de los servicios que dispone la Universidad como, el CARA UC (Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y Exploración Vocacional) o a la UAP (Unidad de Apoyo Psicológico).

II. REFLEXIONES Y DESAFÍOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL PIANE UC

Los servicios, trabajo colaborativo y prácticamente todos los temas que se han abordado a lo largo de estas páginas, muestran que la existencia de un programa dentro de la institución de la ES, es crucial en el proceso de inclusión (ver capítulo IV) y primordial para la articulación de todos los actores clave involucrados en dicho proceso. Además de cumplir su rol de estar atento a los apoyos específicos que requieren los estudiantes con NEE y los docentes que imparten los cursos, también cumple un rol transversal, dentro de la institución, que es el de sensibilizar acerca de la inclusión y detectar las barreras presentes en la institución.

La existencia de importantes restricciones, tales como barreras de infraestructura, pedagógicas, comunicacionales y las actitudinales dificultan no solo el ingreso de los alumnos, sino principalmente su permanencia y egreso. Borland & James (1999) las describen como barreras de acceso, especialmente las relativas a aspectos de infraestructura y espacios físicos, y por otra parte, las del currículo como aquellas que afectan al espacio de enseñanza aprendizaje, por ejemplo el no poder participar de actividades prácticas o metodologías que impiden que un alumno con discapacidad sensorial pueda seguirlos. Sin embargo, este tipo particular de barrera es posible abordarla con tecnologías para la inclusión y con adecuaciones prácticas propuestas por el docente y el programa para la inclusión. Las barreras más complejas y difíciles de derribar son aquellas denominadas barreras intangibles. Dentro de este grupo es posible incluir las barreras actitudinales, que se refiere a actitudes poco favorables hacia la discapacidad o la inclusión, lo que puede traducirse en la falta de adecuaciones o adecuaciones incompletas que afectan notablemente el rendimiento académico de los estudiantes con NEE. En opinión de Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en otras barreras.

Este punto ha sido un área que ha contado con una amplia gama de investigaciones en actitudes y creencias respecto de la discapacidad y la inclusión. Pueden existir creencias de que las personas con discapacidad están imposibilitadas de ingresar a ciertas carreras o de poder realizar algunas asignaturas o cursos, ya que su “deficiencia



Las barreras más complejas y difíciles de derribar son aquellas denominadas barreras intangibles. Dentro de este grupo es posible incluir las barreras actitudinales, que se refiere a actitudes poco favorables hacia la discapacidad o la inclusión.

Alumnos de la UC en dependencias del Programa.

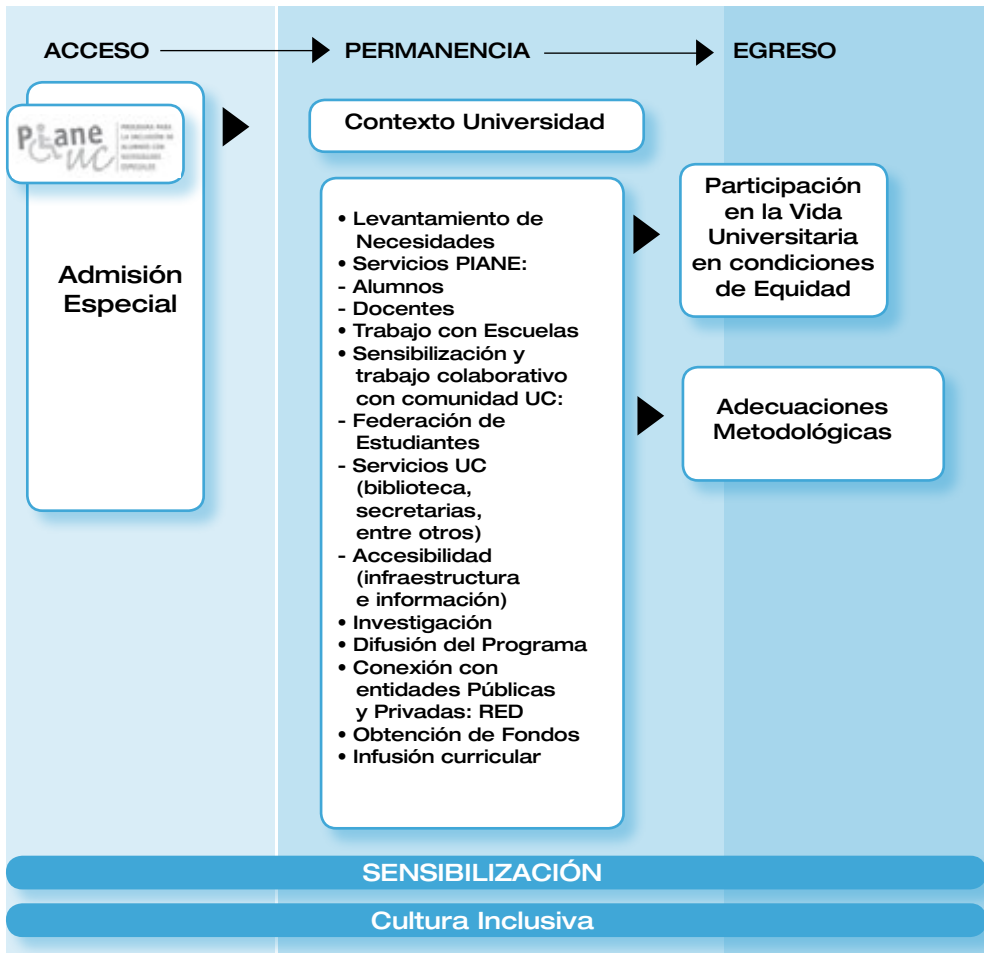


física” imposibilitaría el estudio o la práctica profesional. También puede existir la creencia de que los alumnos con NEE, no pueden cumplir con los objetivos de un curso, o incluso que no podrán completar su carrera, ni insertarse en el mundo laboral. Por lo tanto, un programa para la inclusión y los docentes como actores claves en el proceso, juegan un importante rol, el que además impactaría en las actitudes existentes en relación a la discapacidad en la ES (Rao, 2004).

A modo de síntesis, la Figura 5 ilustra de manera sintética los componentes que se han señalado en este capítulo. Así, aun cuando se trata de una experiencia que se focaliza en la realidad de la UC, rescata elementos que se consideran esenciales también para otras realidades. Especialmente, que el apoyo para los estudiantes con discapacidad, junto con involucrar un trabajo

Figura 5:

El apoyo de la UC a los estudiantes que presentan discapacidad



colaborativo entre distintos actores de la institución, debe focalizarse tanto en el *ingreso* como en la *permanencia y egreso* de la ES, donde es crucial conocer la cultura institucional existente.

Es posible observar también otras barreras, además de las actitudinales, culturales y de infraestructura ya descritas; también están presentes las económicas, sociales y administrativas. La Figura 6 resume las posibles barreras presentes y muestra algunas acciones concretas que la UC, a través del PIANE

Figura 6:

Perspectiva de acciones para eliminar o disminuir barreras y fomentar la equidad en la vida universitaria, u otros contextos de educación superior.



UC, ha gestionado para enfrentarlas. Desde una perspectiva inclusiva, apoyar a los estudiantes que presentan discapacidad en su experiencia universitaria, requiere de acciones generales y específicas para desafiar todas las barreras con que un estudiante con discapacidad se puede encontrar.

Al concluir este capítulo, es interesante hacer notar que los Programas para la inclusión, además de ofrecer servicios para los alumnos con discapacidad y los docentes, tienen un rol insustituible en cuanto a la difusión, sensibilización y capacitación en la comunidad universitaria. En la experiencia del PIANE UC, es posible observar cómo, en la medida que se ha ido validando el tema de la inclusión, ya no es solo el Programa quien ofrece información, sino que paulatinamente distintos actores de la comunidad universitaria comienzan a acercarse espontáneamente para solicitarla y así poder trabajar de manera efectiva con estudiantes que presentan discapacidad sensorial o motora. Eso muestra que el Programa ha ayudado a que la UC avance en aquellos aspectos que le permitan acercarse hacia ser una universidad cada vez más inclusiva en relación a la discapacidad.



Estudiantes UC en Taller de sensibilización y lengua de señas.

Por una Universidad más Inclusiva: Desafíos institucionales y para Chile

De acuerdo a la experiencia del PIANE UC, ser una universidad inclusiva implica aspectos como los que se señalan en la Figura 7. Tal como se mencionó anteriormente, un programa especializado ocupa un lugar importante, sin embargo es solo uno de los componentes en una universidad inclusiva. Se requiere de un trabajo colaborativo e interdisciplinario al interior de la universidad y fuera de ella. Es importante contar con estadísticas sobre el número de estudiantes con discapacidad en la institución, sobretodo, porque el ingreso no siempre es por admisión especial, en muchos casos es vía ingreso PSU. Es fundamental contar con un SAE, que coordine el proceso de postulación y admisión con el Programa para la inclusión y con las UA.

ACCESIBILIDAD:

Es aquí donde las adecuaciones curriculares no significativas son esenciales para permitir que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad.

Los recursos tecnológicos ocupan un lugar relevante. Por una parte son de alto costo, de uso personalizado y básicos para disminuir barreras, pero también se requiere que el equipo del programa esté capacitado, conozca de los nuevos programas y aplicaciones de modo que puedan asesorar a los estudiantes con discapacidad en la adquisición y uso de software y herramientas tecnológicas.

Por otra parte, es importante favorecer la accesibilidad en distintos ámbitos. Accesibilidad en cuanto a la información acerca de la discapacidad y las acciones que favorecen la inclusión; en cuanto a la infraestructura y al proceso de aprendizaje. Es aquí donde las adecuaciones curriculares no significativas son esenciales para permitir que los estudiantes con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad. Esto último pasa por tener docentes sensibilizados en el tema, capacitados y apoyados para que el proceso se desarrolle de manera natural.

Figura 7:

Componentes Universidad Inclusiva.



Finalmente, hay que recordar que todo lo que sucede en los contextos universitarios, tiene implicancias únicas y de gran valor. Existe la posibilidad de generar conocimiento en cuanto a la inclusión y en temáticas asociadas a la discapacidad. Además, esta la posibilidad de abordarlo como un área de estudio en sí misma, incluyéndolo en el currículum mediante cursos, módulos de clases, trabajos o tesis de grado o post grado, que exploren este tema.

Avanzar hacia una universidad inclusiva, requiere de un programa que, además de ofrecer servicios específicos para estudiantes con discapacidad y sus docentes, articule y promueva acciones que sitúen visiblemente la inclusión dentro de la misión institucional. Todo esto, va generando una cultura cada vez más inclusiva donde exista una mirada de la discapacidad que la valore y la valide. Cabe destacar que si bien este modelo ha sido pensado para el caso de una universidad, ya que parte de la experiencia del PIANE UC, es posible que sea aplicable, con modificaciones menores, tanto para institutos profesionales, como centros de formación técnica.

Describir los componentes señalados en la Figura 7, y muchas de las temáticas que se han incluido en este libro, llevan inevitablemente a pensar que estas prácticas, junto con ser necesarias para los estudiantes con discapacidad, benefician a la comunidad universitaria en general. Y es por esto que iniciativas de este tipo, aportan de manera significativa a la calidad de vida de todos sus estudiantes, constituyéndose en una universidad más saludable.

En los capítulos finales se han mencionado varios aspectos relativos al Programa PIANE UC, tales como la disposición y funcionamiento de los servicios y algunos aprendizajes luego de seis años desde su creación. Sin embargo también es necesario hacer referencia a los desafíos que presentan las instituciones respecto de la inclusión de alumnos con NEE, desafíos que han sido parte de la historia del PIANE UC, y que muchos de los cuales siguen estando presentes y forman parte del trabajo actual y futuro del Programa. Reflexionar acerca de las tareas pendientes para seguir avanzando hacia la inclusión en contextos de ES, permite dinamizar las buenas prácticas y trabajar en red con otras instituciones educativas, haciéndolo un proceso dinámico y enriquecedor para la sociedad.

DESAFÍO

El número de alumnos con discapacidad que ingresan y permanecen en la ES, sigue siendo bajo respecto de sus pares sin discapacidad. Si bien en la UC, el número de estudiantes con NEE matriculados, ha crecido en los últimos años, sigue siendo limitado el porcentaje de jóvenes que participa de esta experiencia, cuando su opción ha sido la de continuar sus estudios en la ES.

Desafíos a nivel institucional

El número de alumnos con discapacidad que ingresan y permanecen en la ES, sigue siendo bajo respecto de sus pares sin discapacidad. Si bien en la UC, el número de estudiantes con NEE matriculados, ha crecido en los últimos años, sigue siendo limitado el porcentaje de jóvenes que participa de esta ex-

perencia, cuando su opción ha sido de continuar sus estudios en la ES.

Como se indicó anteriormente la UC cuenta con un SAE, el que ha trabajado en desarrollar un proceso de postulación inclusivo. Durante el proceso de postulación existe una estrecha relación entre las UA, el PIANE UC y el SAE. Sin embargo, queda por delante el avanzar en que todas las UA desarrollen pruebas adaptadas que midan conocimientos básicos, además de la entrevista, la que forma parte del requisito de postulación a cualquier programa de estudio. Cuando la aceptación del postulante se define solo a partir de una entrevista, se limita la posibilidad de predecir adecuadamente su desempeño académico. Si bien el SAE es la puerta de ingreso para postular, la decisión de aceptar o no a un postulante, es de total autonomía de la UA respectiva, la que se basa en los resultados obtenidos en la entrevista y/o pruebas de admisión.

Con relación a la presencia de alumnos en la diversidad de programas de estudio existentes, es posible encontrar más estudiantes en el área de las ciencias sociales que en las ciencias naturales o matemáticas. Y en cuanto al tipo de discapacidad, la experiencia nacional ha favorecido el ingreso de jóvenes mayoritariamente con discapacidad visual, por sobre otros tipos de discapacidad, situación que ha ido cambiando paulatinamente. Muestra de ello ha sido la reciente posibilidad de postular a becas de estudio, para cualquier alumno que quiera ingresar a la ES, ofrecidas por el Ministerio de Educación, independiente del tipo de discapacidad. Aunque en la UC, actualmente hay alumnos con discapacidad en más de 20 carreras diferentes, tanto del área humanista como científica, se espera que en los próximos años, participen de todas las carreras impartidas en la UC. Por lo tanto el desafío a nivel nacional es el de encontrar, a través de las políticas públicas u otros instrumentos, las estrategias que promuevan la postulación y participación de estos estudiantes en la ES.

Aunque aún queda mucho por hacer, hasta ahora podemos decir que la UC ha avanzado de manera importante en el tema de la inclusión, no solo por la disposición de un Programa de apoyo y por el creciente número de alumnos que ingresan, sino también por el trabajo colaborativo que se ha desarrollado al interior con los otros actores claves de la comunidad universitaria. Por ejemplo, se ha trabajado con la Dirección de Registros académicos (DARA) en los reglamentos estudiantiles y en la adaptación de pruebas de inglés y castellano, ambas requisitos para el egreso de la universidad; con la Dirección de Infraestructura en la remodelación y diseño de nuevos espacios con accesibilidad universal; también ha habido un espacio interesante de trabajo con el Sistema de Bibliotecas de la Universidad, realizando campañas como “Si tu subrayas yo no leo” entre otras iniciativas que guardan relación con la



Por lo tanto el desafío a nivel nacional es el de encontrar, a través de las políticas públicas u otros instrumentos, las estrategias que promuevan la postulación y participación de estos estudiantes en la ES.



Las UA financian los tutores y algunas ayudas técnicas, sin embargo los recursos siguen siendo insuficientes, debido a que las necesidades son personalizadas y múltiples.

disponibilidad de material de estudio accesible. Otro ejemplo es el trabajo con el Centro de Desarrollo Docente de la UC, a través de este vínculo es posible capacitar a un mayor número de docentes en inclusión y adecuaciones curriculares no significativas. Esta colaboración es muy importante, considerando que la implementación de adaptaciones metodológicas y en las evaluaciones, así como la disposición de materiales didácticos y recursos pedagógicos que son fundamentales para asegurar un resultado académico en condiciones de equidad.

Pero el proceso de inclusión no termina aquí, es preciso incorporar a otros actores en la tarea de la inclusión y eliminación de barreras, como en el desarrollo de páginas web y sistemas computacionales institucionales accesibles, el transporte al interior de los campus, y la incorporación de la temática de la inclusión en cursos de formación general y también en los programas de las distintas carreras.

Como es posible imaginar, el funcionamiento de este tipo de programas está estrechamente ligado a la necesidad de recursos humanos, físicos, y materiales. En este sentido, un desafío permanente tiene que ver con este aspecto. Como se mencionó, anteriormente la UC dispone de fondos centrales para el

funcionamiento del programa y además paulatinamente las mismas UA han ido asumiendo algunos costos a fin de favorecer la equidad en el proceso académico de sus alumnos. Por ejemplo, las UA financian los tutores y algunas ayudas técnicas, sin embargo los recursos siguen siendo insuficientes, debido a que las necesidades son personalizadas y múltiples.

En este sentido, la posibilidad de contar con fondos públicos a través del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), ha sido un aporte significativo tanto en

los recursos colectivos necesarios para el funcionamiento del PIANE UC, como en los recursos individuales destinados a las necesidades personales de los alumnos. La postulación a estos fondos implica generar una propuesta cada año, que demanda un número importante de horas profesionales para su ejecución y la tensión asociada a la incertidumbre de no saber si estos recursos serán finalmente asignados, ya que la participación en el proceso no asegura la posibilidad de recibirlos.



En este punto es imprescindible que la obtención de recursos para estudiar en condiciones de equidad, sea un derecho de las personas al momento de nacer y/o de adquirir la discapacidad, de modo que desde muy temprana edad o al comienzo de dicha necesidad, el Estado provea al individuo, de las herramientas tecnológicas y ayudas pedagógicas, sin que medie el desarrollo de un proyecto para tal efecto, siendo suficiente la acreditación de la discapacidad y la certificación de alumno regular. La falta de estos recursos limita la actividad académica y aumenta la posibilidad de fracaso académico.

Finalmente, los programas de apoyo requieren de un equipo de trabajo, que posea competencias y conocimientos específicos, que faciliten el aprendizaje, canalicen la comunicación entre docente, ayudante y alumno; y orienten respecto de las tecnologías de inclusión, que permitan disminuir las barreras de acceso a la información y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se requiere por parte de este grupo de profesionales la flexibilidad para responder a la diversidad de estudiantes, y de las habilidades e iniciativas para posicionar la temática de la inclusión de manera permanente dentro de la Universidad.

Desafíos a nivel nacional

Fortalecer el trabajo en red y obtener información de los centros o programas dispuestos en las universidades, institutos o centros de formación técnica, permitirá conocer las experiencias, analizar los retos que tiene la educación inclusiva, construir agendas conjuntas y reflexionar para avanzar hacia una ES inclusiva en Chile.

En general es sabido que, las instituciones de ES necesitan desarrollar políticas, estrategias y procesos, para poder ser incluyentes y equitativas. Dentro de las políticas y reglamentos internos de estas instituciones es común no considerar dentro de sus normativas a los estudiantes con discapacidad, en lo relativo a adecuaciones metodológicas, servicios de apoyo académico, materiales educativos adaptados, apoyo económico y acceso a la tecnología.

Quizás por el reciente desarrollo que ha tenido el tema en Chile, en general no se cuenta con infraestructura adecuada, que facilite un mejor desplazamiento y accesibilidad, y promueva un ambiente adecuado a sus necesidades.

También se evidencia que no todas las instituciones cuentan con estadísticas respecto del número de estudiantes con discapacidad. Tampoco existe un censo nacional actualizado respecto al número de matriculados y egresados.

Asimismo, se advierte que no todas las IES, cuentan con asignación presupuestaria específicamente destinada al apoyo de los estudiantes con discapacidad. En cuanto a los requerimientos y necesidades para el logro de los objetivos académicos, mayoritariamente están considerados junto al resto de la población universitaria. Se sabe que la permanencia y posterior egreso, están también fuertemente asociadas a la falta de disposición de recursos económicos. Los recursos también son necesarios para la creación, puesta en marcha o mantención de los servicios o programas que brindan apoyo.

Es importante enriquecer el diálogo entre las instituciones a nivel nacional e internacional, que puedan aportar elementos generales para mejorar las condiciones de ingreso, y principalmente la permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad en la ES. Si bien, existen leyes específicas y acuerdos internacionales, que resguardan y velan por las personas con discapacidad, no siempre se logran materializar los beneficios amparados en dichas leyes, por la falta de conocimientos, difusión y posibilidad de fiscalización de los mismos. En general, la escasa implementación de las políticas existentes, deja de manifiesto que el tema de la discapacidad no está aún del todo presente, en el debate de la ES.

En suma, hay muchos desafíos por delante y líneas de acción que son comunes y posibles de trabajar colaborativamente en la ES, tales como: el desarrollo de políticas institucionales, el desarrollo de procesos de postulación adaptados que garanticen el acceso de los estudiantes con discapacidad, oferta curricular disponible según la orientación vocacional del postulante y no de acuerdo a la disposición de la institución, implementación de adecuaciones curriculares no significativas, programas o servicios de apoyo y finalmente la implementación de un programa de transición que aborde el egreso y la inserción laboral, por mencionar algunos.



REFERENCIAS

- Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14(1), 85-101
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The occupational Journal of Research*, 21, 115- 131.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal* 38 (2), 191-198.



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES
SALUD ESTUDIANTIL
PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON
NECESIDADES ESPECIALES, PIANE-UC



EN EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN CHILE

Fundamentos y adecuaciones curriculares para
estudiantes con discapacidad sensorial o motora