

DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS: EXPERIENCIA DEL PIANE UC EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

I. Introducción

Cada vez se está empleando con mayor frecuencia y en distintos contextos el término “inclusión”, distinguiéndolo de y contrastándolo con el concepto de “integración”. En contextos de educación superior (ES) se plantea que una universidad es más inclusiva en la medida en que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Un sistema inclusivo, por otra parte, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este artículo se abordará el tema de la discapacidad en contextos de ES. Más específicamente, se aludirá a las condiciones que se requieren para que una institución de ES pueda considerarse inclusiva –o al menos en vías de serlo– respecto de los estudiantes con discapacidad.

En primer lugar, se presenta una síntesis de antecedentes teóricos y empíricos sobre el tema, basada en una revisión bibliográfica y antecedentes recogidos a través de visitas a universidades extranjeras, en Europa y EE.UU., revisión de páginas web y contactos vía *e-mail* con organismos y universidades de Latinoamérica.

A partir de estos antecedentes, se plantea un modelo que da cuenta de las condiciones que deben estar presentes en una universidad para que pueda constituirse en un entorno inclusivo respecto de la discapacidad. Posteriormente, se presenta el Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales (PIANE-UC), desarrollado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El

artículo busca compartir la experiencia de este Programa que aspira a generar condiciones de equidad para los estudiantes con discapacidad física² (sensorial o motora), para así contribuir al desarrollo de iniciativas efectivas que permitan generar entornos cada vez más inclusivos en contextos universitarios chilenos.

II. Antecedentes

La educación de las personas con discapacidad ha experimentado importantes cambios en los últimos treinta años. El movimiento hacia la integración, iniciado en los países más desarrollados en los años 70, llevó a que cada vez más niños con discapacidad fueran educados en escuelas regulares. En Chile se ha estado viviendo un proceso similar en las últimas dos décadas y se han desarrollado políticas específicas orientadas en esta línea, aunque aún queda mucho camino por recorrer, para asegurar que los alumnos con discapacidad puedan recibir una educación de calidad y en condiciones de equidad. La preocupación por la integración escolar no ha ido aparejada de una preocupación por este tema en la educación superior, lo que se manifiesta, por ejemplo, en la falta de mecanismos específicos para el ingreso de estudiantes con discapacidad en gran parte de las universidades chilenas (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2005).

Sólo alrededor de los años 90 surge en Latinoamérica y el Caribe la preocupación por el tema “discapacidad y universidad”, en cuanto al acceso, permanencia y egreso a la ES de los estudiantes con discapacidad (IESALC/UNESCO, 2005). Existe un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean ser parte del mundo universitario (Konur, 2006), pero se observa que, dentro de la realidad educativa, la universidad sería una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de estos estudiantes (Moreno, 2005),

2 La vía de admisión especial que existe en la universidad está dirigida a estudiantes con discapacidad física, por lo que el PIANE-UC fue creado básicamente para atender a las necesidades de estos estudiantes, al constatarse la importancia de realizar adecuaciones que les permitieran acceder a los contenidos académicos en condiciones de equidad. A pesar de esto, el análisis que aquí se realiza considera factores que afectan la inclusión de todos los estudiantes con discapacidad, comprendidos también aquellos que presentan una discapacidad psíquica.

especialmente en los países menos desarrollados (Rama, 2005). En Europa y EE.UU. también existe un aumento del ingreso de estudiantes con discapacidad en la ES (Bowe, 1987, en West, Kregel, Getzel, Zhu, Ipsen, & Martin, 1993; Castellana & Sala, 2005; Eches & Ochoa, 2005; Konur, 2006) y aunque existen marcos regulatorios anti-discriminación, subsisten también condiciones de inequidad.

Asumiendo la perspectiva de la enseñanza inclusiva (Stainback & Stainback, 1999), son las propias instituciones las que deben tomar la responsabilidad de apoyar a todos los estudiantes en el logro de sus objetivos académicos. Desde esta perspectiva, los programas de inclusión dispuestos al interior de las universidades cumplen la función fundamental de disminuir los obstáculos y favorecer la equidad, de modo que los estudiantes con discapacidad tengan la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de la ES en igualdad de condiciones respecto de sus pares.

En Chile, de acuerdo con las cifras entregadas por el estudio ENDISC (2005), sólo el 6,6%³ de los jóvenes con algún tipo de discapacidad accede a la universidad y el porcentaje es aún menor cuando se revisan las tasas de egreso o de titulación de los mismos, aunque en general los datos son escasos y a veces poco fidedignos. Esta realidad también se observa en otras regiones, como Estados Unidos, España o Finlandia (Poussu-Olli, 1999), y se repite más dramáticamente en países de Latinoamérica y el Caribe (IESALC/UNESCO, 2005; Lémez, 2005; Rodríguez, 2004).

Existe una multiplicidad de leyes en los distintos países, documentos oficiales de organismos internacionales e incluso en los principios básicos de los derechos humanos, que favorecen la integración de las personas con discapacidad, especialmente en el ámbito educativo (IESALC, 2005). En Chile, por ejemplo, se hace referencia explícita a estos aspectos en la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (Ley 19.284, promulgada en 1994). No obstante, estas disposiciones tienden a ser muy generales (Eches & Ochoa, 2005; Poussu-Olli, 1999), se ven poco reflejadas en la

3 Independientemente si terminaron dichos estudios. Es interesante contrastar esta cifra con el 14,2% de jóvenes sin discapacidad que ingresa a la educación superior.

realidad y en políticas institucionales concretas y son desconocidas por la sociedad (ENDISC, 2005), mostrando una cierta “invisibilidad” de las personas con discapacidad (Moreno, 2005).

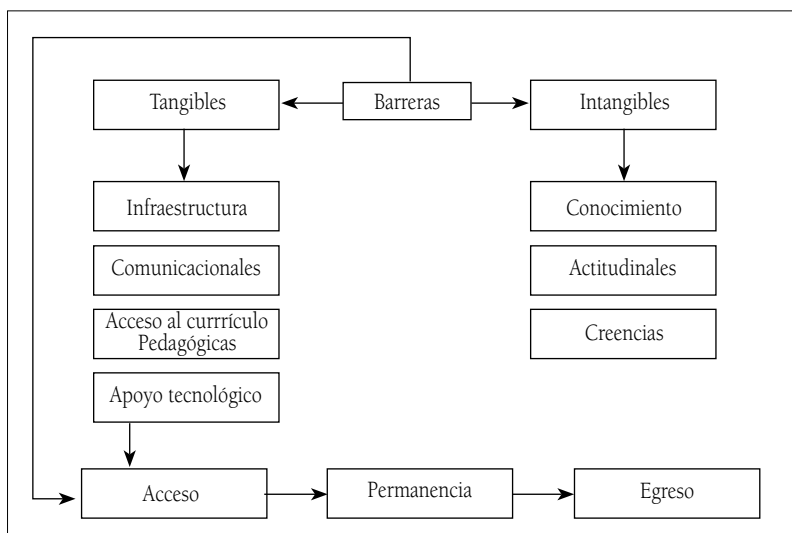
Existen además aspectos específicos que dificultan la inclusión en la forma de barreras tangibles, como son las de infraestructura, las pedagógicas, las comunicacionales y otras, como las actitudinales. En su conjunto, éstas obstaculizan el ingreso y la “supervivencia académica” de estos estudiantes, implicando que el paso desde el colegio a la ES sea “particularmente difícil para los estudiantes con discapacidad” (Manaus, 2005, en Echés & Ochoa, 2005:7).

Borland y James (1999) distinguen barreras de acceso, especialmente relativas a aspectos de infraestructura y espacios, y barreras de acceso al currículo –que serían más complejas– referidas a aquellos aspectos que dificultan el ingreso al espacio de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, no poder participar de ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impiden que un estudiante con discapacidad sensorial pueda seguirlas, las que West et al. (1993) han llamado “barreras específicas al tipo de discapacidad”. Castellana y Sala (2005), en un estudio con estudiantes con discapacidad y profesores en universidades catalanas, muestran que el 84% de los encuestados ha tenido problemas para seguir las clases y participar en las actividades de sus cursos, lo cual limitaría su acceso al currículo, tal como lo indica Konur (2006).

Es posible agregar una tercera clase de barreras, que tienen que ver con aspectos más generales, como la falta de compromiso o de cooperación de los docentes hacia las adecuaciones necesarias (West et al., 1993). Dentro de este grupo es posible incluir las barreras “actitudinales”, es decir, actitudes poco favorables hacia la discapacidad o la inclusión. Según Gitlow (2001), estas serían las de mayor relevancia, al considerarlas como una barrera previa que podría influir en las otras barreras y como una de las más difíciles de cambiar. Los docentes juegan un importante papel y hay cierta evidencia de que la experiencia con estudiantes con discapacidad ayudaría a desarrollar mejores actitudes hacia ellos (Rao, 2004). Uno de los problemas es que los docentes universitarios carecen de

formación pedagógica formal, lo que aumenta las dificultades para realizar adaptaciones curriculares (Bausela, 2002). Por esto el apoyo y capacitación a los docentes es una labor fundamental para favorecer la inclusión (Holloway (2001, en Shelvin, Kenny & Mc Neela, 2004; Vasek, 2005). La figura 1 resume las principales barreras que dificultan el proceso de inclusión.

Figura 1: Barreras tangibles e intangibles y su impacto (adaptado de Borland & James, 1999).



Componentes de las universidades inclusivas

- Aspectos generales de las universidades inclusivas. En primer lugar, se debe contar con políticas al interior de las universidades que promuevan la inclusión y que consideren medidas antidiscriminatorias que favorezcan el desempeño y permitan revisar normativas y reglamentaciones que velen su cumplimiento. A su vez, las políticas visan el desarrollo de programas y compromisos específicos en pro de la equidad con sus pares, como por ejemplo velar por un acceso igualitario a la información y servicios.

Dentro de los aspectos transversales que deben contener las instituciones inclusivas está también el acceso a todos los programas de estudio dispuestos en la universidad y el desarrollo

de actividades permanentes de sensibilización en la comunidad universitaria que promuevan la inclusión y equidad de los estudiantes discapacitados. Otro aspecto es que las instituciones cuenten con censo de estudiantes, docentes y personal administrativo con discapacidad, información escasa de encontrar en las universidades de Latinoamérica.

- Aspectos relativos a la docencia. Para apoyar la enseñanza en contextos inclusivos se debe orientar y asesorar a los docentes acerca de las necesidades, adecuaciones metodológicas y adaptaciones curriculares que se requieren, así como ofrecer capacitación en herramientas tecnológicas (TICs) que favorecen el proceso de aprendizaje y de evaluación que demanda el estudiante con discapacidad (ED).

Además, incorporar la temática de discapacidad dentro de la malla curricular de las carreras podría contribuir a la formación de profesionales íntegros y facilitadores de inclusión en el futuro.

- Aspectos relativos a la infraestructura. La accesibilidad física implica no sólo que los estudiantes puedan acceder a los espacios más independientemente, sino también a todos los servicios y apoyos tecnológicos necesarios para su buen desempeño académico. La accesibilidad y la señalética deben considerar desde los servicios básicos como ascensores, baños y casinos, hasta los más específicamente académicos como bibliotecas, salas de clases y laboratorios. Asimismo, es importante disponer de adaptaciones que permitan la participación de los estudiantes con discapacidad en todos los eventos de la vida universitaria, para beneficiar la convivencia, adaptación e integración con sus pares con y sin discapacidad.
- Aspectos relativos a los estudiantes con discapacidad. El apoyo directo a estos estudiantes puede materializarse a través de la existencia de un centro dispuesto físicamente dentro de la universidad. Dependiendo de la discapacidad y las características de cada estudiante, los apoyos específicos pueden implicar la disposición de recursos humanos, materiales y tecnológicos, tales como: intérprete de lengua de señas, tomadores de apuntes, asistencia en biblioteca, materiales en *Braille* u otro formato alternativo y, en general, tecnología adaptativa y accesible. Debe contemplarse también la capacitación en el uso de TICs y el

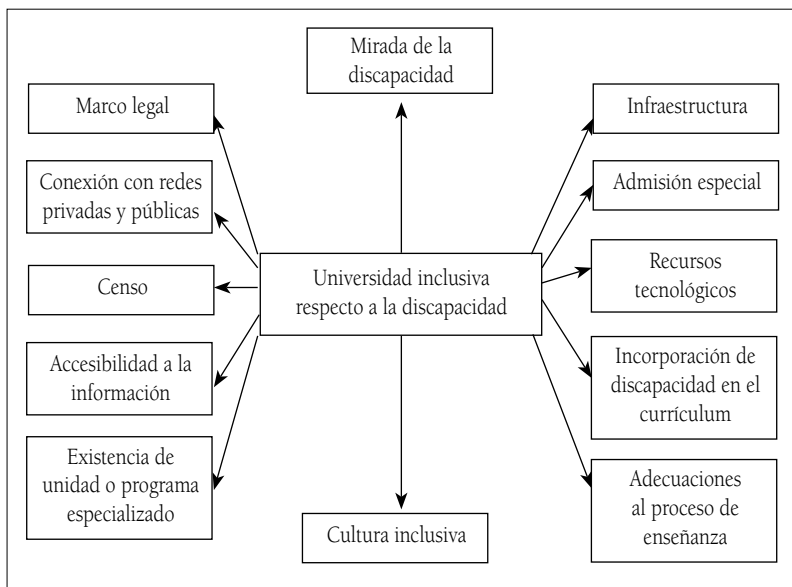
apoyo psicoeducativo, psicológico y médico que los estudiantes requieran de acuerdo con su discapacidad.

- Programa de pares. Estudiantes voluntarios o ayudantes financiados por las facultades o carreras, que apoyen la inclusión de los compañeros con discapacidad, pueden cumplir el papel de soporte académico y contribuir a sensibilizar a la comunidad universitaria.
- Aspectos relativos a la investigación. Por último, las intervenciones realizadas con estudiantes requieren del conocimiento de la propia población o comunidad universitaria y de los resultados que tengan las acciones realizadas en o con los estudiantes discapacitados. Por lo tanto, la investigación constituye uno de los pilares para la mantención y optimización de las intervenciones.

Considerando todos estos componentes de una universidad inclusiva respecto de la discapacidad, es fácil ver que estos aspectos no se pueden articular sin la existencia de un programa cuya misión y objetivos sean los de proveer condiciones que favorezcan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario. Las universidades inclusivas abordan la problemática de la discapacidad, la diversidad y la accesibilidad a través de un programa específico, dotado de recursos tecnológicos y humanos. Entre otras cosas, éste debe brindar apoyo y capacitar a la comunidad docente para que los cursos, actividades y materiales cumplan con los requisitos básicos de inclusión.

Finalmente, una universidad es realmente inclusiva cuando todas estas medidas se toman desde una mirada de la discapacidad en que las personas son valoradas y reconocidas como cualquier otro miembro de la comunidad universitaria. Una mirada desde la cual la discapacidad es vista como un problema o carencia no permitirá que se vaya constituyendo una cultura inclusiva, independiente de todas las medidas específicas que se puedan tomar. La figura 2 presenta un modelo que resume los puntos que se han presentado más arriba.

Figura 2: Modelo de componentes de universidades inclusivas (basado en el “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2004).



III. La realidad de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)

Desde hace 18 años la PUC dispone de un sistema de admisión especial para el ingreso de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, hasta hace unos años no existía un programa que favoreciera la inclusión y otorgara igualdad de oportunidades para estos alumnos, tal como lo sugiere el informe “Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en Chile” (IESAL/UNESCO, 2005).

Por una parte, en la Dirección General Estudiantil-Salud (DGE Salud), en 2004, se inició un proceso de caracterización y detección de necesidades, lo que permitió diseñar un programa que articulara diversas áreas y niveles en los cuales era necesario intervenir para favorecer la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades universitarias (Informe de Detección de Necesidades de Alumnos con Discapacidad DGE Salud, 2005). Por otra parte, desde 2002, la Escuela de Psicología desarrollaba actividades de apoyo a los

estudiantes de la carrera con discapacidad visual. Es así como surge la alianza entre profesionales de la DGE Salud y la Escuela de Psicología, constituyéndose un equipo de trabajo multidisciplinario en 2006. Se crea así formalmente el PIANE-UC, cuyas primeras acciones se orientan hacia la elaboración de proyectos y al acceso a fondos centrales de la universidad y a fondos concursables del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). Esto significó la adquisición de recursos tecnológicos individuales para los estudiantes y de recursos colectivos para el Programa, imprescindibles para el desarrollo académico. Durante 2007 se iniciaron actividades sistemáticas dirigidas a los alumnos y docentes, así como también actividades de sensibilización y difusión, entre las más importantes. A comienzos de 2008 se instaló un aula de recursos tecnológicos, espacio que ha permitido articular las acciones desarrolladas y hacer visible la existencia de estudiantes con discapacidad en la PUC.

El objetivo del PIANE-UC es promover la inclusión de estos alumnos, buscando otorgar condiciones de equidad e igualdad de oportunidades⁴ para los 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 nuestra universidad. Los ámbitos de acción del Programa son: (1) apoyo a los estudiantes con discapacidad en aspectos académicos y tecnológicos; (2) asesoría a los docentes en adecuaciones curriculares; (3) capacitación en el uso de recursos tecnológicos especializados; (4) sensibilización en la comunidad universitaria respecto del proceso de inclusión de alumnos con discapacidad, y (5) investigación en el área de la inclusión en la ES.

4 “Igualdad de oportunidades” significa que los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puedan tener acceso a los establecimientos educativos (en este caso a la universidad) y encuentren allí condiciones de recursos humanos, pedagógicos e infraestructura que les permitan progresar en ellos y egresar del sistema educativo (MINEDUC, 2008).

Las asesorías efectuadas a los docentes constituyen un aspecto esencial y se orientan básicamente a apoyarlos en la realización de adecuaciones curriculares⁵, para que los estudiantes estén en condiciones de equidad y accedan a los mismos objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluaciones que sus compañeros sin discapacidad. En estas asesorías se entregan lineamientos generales y se los apoya en el diseño de adaptaciones específicas, las que deben surgir de los mismos docentes, dado que ellos son los expertos en los contenidos de sus cursos. Ejemplos de estas adaptaciones pueden ser diversos y particulares según la discapacidad que presente el estudiante:

- a) Si el alumno presentara una discapacidad motora, con dificultades en su desplazamiento, se sugiere ofrecer y describir con anticipación los materiales, recursos de apoyo y contenidos que se impartirán en el taller práctico o de laboratorio, lo que posibilitará al alumno, por ejemplo, revisar los materiales, realizar la ruta y recorrido del entorno en compañía de alguien, a una velocidad adecuada a su ritmo, y se asegurará el acceso a la información, a observar y a la adquisición de conocimiento. Estas adaptaciones se refieren a aspectos organizativos y de recursos técnicos, para asegurar la equidad y acceso al contenido específico de la asignatura.
- b) Si el alumno presentara discapacidad auditiva y se comunica a través de lengua de señas, con el apoyo de un intérprete, se sugiere que en las clases se ubique el alumno frente o cerca del profesor. Así el alumno podrá observar al intérprete y también en ocasiones los recursos de apoyo utilizados por el docente.
- c) Siempre que sea posible, utilizar el mismo instrumento de evaluación que se aplique a los demás estudiantes, en el formato entregado a todos. Sólo se sugiere considerar la modalidad oral si el estudiante presentara dificultades en la escritura (electrónica o en *Braille*). Y en el caso de que, por la naturaleza de la evaluación (cálculo o geometría) o por dificultades motoras y de habla del

5 En el ámbito universitario, a diferencia de lo que ocurre en la educación escolar, se intenta siempre que el currículo como tal no sea modificado más allá de lo necesario, para generar condiciones que permitan al estudiante con discapacidad física acceder a los contenidos en equidad respecto de sus compañeros. Se debe tener especial cuidado en que las acomodaciones que se realicen no modifiquen el grado de dificultad de las instancias de evaluación ni afecten esencialmente los objetivos de aprendizaje que se buscan medir.

alumno, las preguntas no puedan tomarse oralmente, solicitar a un ayudante, o a quien se considere pertinente, para apoyar en la transcripción de las respuestas, que el alumno dictará a un ritmo más lento y que se registrarán por escrito.

Dentro de las acciones específicas para los estudiantes se encuentran: (1) “tutorías por profesionales especializados”, que permiten la identificación de necesidades y la implementación y evaluación de intervenciones psicoeducativas; (2) consejería y orientación en problemáticas propias de los jóvenes y de la vida universitaria, y (3) capacitación en el uso de *softwares* especializados: Jaws, Dragon Naturally Speaking, entre otros. El ámbito tecnológico es un aspecto central del apoyo que brinda el Programa a los estudiantes, ya que este tipo de herramientas facilita enormemente el acceso a los contenidos y posibilita una participación más plena del estudiante en las actividades académicas.

Se mantiene además una red de trabajo con otras entidades y servicios de apoyo dispuestos para todos estudiantes, tales como Unidad de Apoyo Psicológico; Unidad Médica; Servicio de Asistencia Socioeconómica; Centro de Apoyo al Rendimiento Académico; Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión; unidades académicas y facultades.

IV. Evaluación del Programa PIANE-UC

El PIANE-UC ha generado algunas políticas en la institución que apuntan a lo general y a lo específico, así como acciones directamente relacionadas con aspectos académicos y tecnológicos en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la PUC. Entre las primeras, podemos mencionar la disposición de un espacio físico para la realización de las actividades del Programa y de adecuaciones de infraestructura en espacios comunes, y la revisión de procesos de ingreso a la UC.

Respecto de las actividades específicas, es preciso destacar que hay un alto uso de la sala de recursos, así como de los servicios que se prestan en el Programa (con una frecuencia de 30 visitas

semanales). El aula es un espacio de uso preferencial para estudiantes con discapacidad y no de uso exclusivo, lo que posibilita el trabajo conjunto de estudiantes con y sin discapacidad en actividades académicas.

La consejería y orientación han tenido un impacto positivo en el proceso de adaptación a la universidad. Se suman a lo anterior las actividades de tutorías, que se han constituido como una actividad central para el apoyo de diversos aspectos relacionados con habilidades académicas y estrategias de estudio. Una de las acciones complementarias se tradujo en la creación de un “Programa de desarrollo de habilidades vinculadas al trabajo con estudiantes con discapacidad”, dirigido a alumnos de la PUC que se desempeñan como tutores o ayudantes de cátedra. Hasta el momento han participado 20 estudiantes de diez unidades académicas (Arte, Física, Historia, Ingeniería, Letras Hispánicas, Letras Inglesas, Matemática, Pedagogía, Psicología y Trabajo Social). La capacitación se ha desarrollado exitosamente, abordando temas de inclusión, discapacidad y adecuaciones curriculares.

Uno de los temas relevantes en este Programa es y seguirá siendo el proceso de alfabetización digital y actualización en el uso de recursos tecnológicos especializados. Por ello, es muy importante destacar que se han desarrollado 250 horas aproximadamente de capacitación, dirigidas a 20 estudiantes de diferentes carreras, en cuanto al uso de *softwares* específicos y también de asesorías técnicas, en un periodo de dos años. En síntesis, los recursos tecnológicos disponibles han permitido cubrir las necesidades de los alumnos con discapacidad visual, auditiva y motora. Dichos recursos han sido utilizados de manera sistemática, regular y efectiva por los estudiantes y los profesionales del Programa. Cabe mencionar que los recursos tecnológicos con que cuentan los alumnos y los disponibles en la sala de recursos son limitados, al igual que los que sirven para subvencionar a los profesionales expertos en capacitar en este tipo de tecnología.

Actualmente hay aproximadamente 50 alumnos con discapacidad en la PUC⁶, de los cuales 30 han participado de los servicios del PIANE UC⁷, reflejado en un significativo avance en el acceso a la información mediante un registro digital, de audio o en *Braille*; en la definición de sus necesidades y principales inquietudes; en el incremento en la autonomía para resolver dificultades y en el intercambio de experiencias y estrategias que se han generado para y entre ellos. Actualmente, se tiene registro de que en 18 carreras estudian alumnos con discapacidad. En la tabla 1 se muestra la distribución de las carreras cursadas por los estudiantes con discapacidad y en la tabla 2 según el tipo de discapacidad que ellos presentan⁸.

-
- 6 Es importante destacar que el número total de estudiantes con discapacidad física en la universidad no lo conocemos con exactitud. Esto se debe en parte a que los estudiantes no están obligados a reportar su discapacidad y un número importante de ellos ingresan por admisión ordinaria (vía PSU). Sólo los estudiantes que requieren de adecuaciones específicas ingresan por la vía de admisión especial, la que está dada principalmente por discapacidades de tipo sensorial y por las discapacidades físicas que presentan importantes alteraciones motoras.
- 7 Estos servicios se ofrecen a los alumnos y a las escuelas. Los estudiantes se han ido acercando voluntariamente y a todos ellos se les ha brindado algún servicio. Otros se han beneficiado más indirectamente, por la información y asesoría brindada a sus docentes o por la capacitación otorgada a tutores y ayudantes en sus carreras. En la medida en que se siga avanzando en la creación de una cultura inclusiva, más estudiantes se verán beneficiados.
- 8 En las tablas 1 y 2 se incluyen 37 alumnos de los que se tiene información precisa respecto de la carrera a la que pertenecen y la discapacidad que presentan.

Tabla 1. Distribución de estudiantes con discapacidad por carrera.

N°	Carreras cursadas por alumnos con discapacidad	N° de alumnos
1	Arquitectura	1
2	Arte	1
3	Derecho	2
4	Ciencias Biológicas	2
5	Geografía	1
6	Historia	2
7	Ingeniería	5
8	Letras Inglesas	1
9	Letras Hispánicas	1
10	Matemática	1
11	Pedagogía Básica	3
12	Formación Pedagógica	1
13	Bachillerato	2
14	Física	4
15	Psicología	5
16	Trabajo Social	2
17	Sociología	1
18	Medicina	2
	Total	37

Tabla 2. Distribución de estudiantes según tipo de discapacidad.

Tipo de discapacidad	N° de Alumnos con discapacidad
Motora	18
Auditiva	6
Visual	13
Total	37

En cuanto a las acciones dirigidas a docentes, se ha establecido contacto con las diferentes unidades académicas, de modo de construir un vínculo de colaboración permanente en la detección de las necesidades académicas de los alumnos con discapacidad y de las adecuaciones necesarias para implementar en sus cursos.

Por último, en el contexto de las actividades de investigación, se están realizando tesis de magister en Psicología Educacional relacionadas con las creencias y actitudes de los docentes y alumnos respecto de la discapacidad y la inclusión en la universidad, encontrándonos en la etapa final de análisis de resultados, lo que nos permitirá aportar a la comunidad futuros hallazgos en la temática abordada en este Programa.

Considerando que está recién en su tercer año de funcionamiento, es claro que hay muchos aspectos en los cuales aún no se han cumplido las metas y que requieren ser abordados en el futuro cercano. Entre estos está hacer un registro y seguimiento que permita analizar información respecto del desempeño, permanencia y egreso de los estudiantes que reciban, a lo largo de su carrera, los servicios del PIANE-UC.

V. Discusión y desafíos

El gran reto de la ES en el mundo de hoy consiste en responder con eficiencia a las necesidades educativas que se derivan de la heterogeneidad. Para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas. Es importante la presencia de políticas y reglamentos internos que consideren normativas para estudiantes con discapacidad, en lo relativo a lo académico, social y económico.

Asimismo, importa enriquecer el diálogo entre las instituciones del ámbito nacional e internacional, que puedan aportar elementos generales para facilitar la permanencia en la ES de los estudiantes en situación de discapacidad. En general, la falla en la implementación de las políticas existentes deja de manifiesto que el tema de la discapacidad es ignorado y se encuentra ausente como problemática en el debate de la ES (IESALC/UNESCO, 2005).

Por otra parte, el éxito de las iniciativas para la inclusión en la ES también se facilitará en la medida en que se hagan mayores avances en la implementación de una educación más inclusiva en el plano escolar. Esto favorecerá que los estudiantes con discapacidad lleguen mejor preparados a la educación superior e implicará también que más estudiantes sin discapacidad tengan la oportunidad de educarse en entornos inclusivos y, por tanto, desarrollen actitudes más favorables hacia la inclusión.

Se ha podido evidenciar que tanto los países como las universidades no tienen estadísticas respecto del número de estudiantes

con discapacidad. De igual forma, la revisión de experiencias realizada en este trabajo indica que en la mayoría de las instituciones no existe un censo respecto al egreso de este tipo de estudiantes. Tampoco hay datos exactos y precisos por tipo de discapacidad, edad, sexo –entre otros– de los estudiantes que se matriculan, de quiénes están como estudiantes regulares y de quiénes egresan. Se ha observado también que en muchos países de América Latina y el Caribe no existen restricciones para el ingreso de estudiantes con discapacidad a la ES. Sin embargo, la permanencia y posterior egreso se ven dificultados por la falta de programas de apoyo, orientados a poner a estos estudiantes en una situación de equidad respecto de sus pares. Lo expuesto está fuertemente asociado a la falta de disposición de recursos económicos, tanto estatales como privados, y también a una cierta “invisibilidad”, desconocimiento o actitudes poco favorables hacia la inclusión de este grupo de estudiantes. Estos aspectos actitudinales y la falta de información respecto del tema podrían estar influyendo incluso en la disposición y asignación de los recursos necesarios.

En suma, se advierte que las universidades públicas y privadas prácticamente no cuentan con asignación presupuestaria destinada al apoyo de los estudiantes con discapacidad, sin hacer distinciones del resto de la población universitaria en cuanto a los requerimientos y necesidades para el logro de los objetivos académicos. El ideal es identificar líneas de acción comunes a la ES, tales como: (1) realizar sensibilización, difusión y capacitación a los miembros de la comunidad universitaria que ayuden a superar las barreras para la inclusión, (2) gestionar recursos para la adecuación de infraestructura, (3) estructurar una oferta extracurricular que garantice el acceso de los estudiantes discapacitados, (4) disponer de recursos tecnológicos específicos de acuerdo con el tipo de discapacidad, (5) crear mecanismos de adecuación curricular de acuerdo con las limitaciones físicas de los estudiantes, (6) implementar un programa de egreso de la universidad e ingreso a la vida laboral, y (7) contar con un equipo específico de investigación en el tema que pueda, por ejemplo, evaluar los impactos de los programas en las tasas de egreso u otros.

Es importante mencionar algunas fortalezas en las iniciativas que se han implementado en otros países. Entre ellas, que

prácticamente todos los programas revisados cuentan con apoyo institucional, muchos de ellos incorporan además a distintos actores en las acciones llevadas a cabo y dentro de sus líneas de acción está contar con políticas de apoyo tanto para el ingreso, como también para la permanencia (becas, apoyos metodológicos, apoyo a profesores). Si bien existe heterogeneidad en los modos de funcionamiento, muchas de las iniciativas incluyen al menos alguno de esos componentes.

Un punto importante es la existencia de redes de universidades en el trabajo con estudiantes con discapacidad: por ejemplo, en Colombia y Argentina. Sería interesante estudiar su viabilidad en nuestro país, o incluso establecer nexos con algunas de las instituciones, abriendo la posibilidad de aprendizaje, investigación e intercambio de información. Esto podría ser fuente para la creación de redes e intercambio de experiencias entre las distintas universidades, con el fin de lograr espacios inclusivos en materia de integración en la ES. (Moreno, 2005).

Finalmente, la experiencia en la PUC ha mostrado la diferencia entre una universidad meramente integradora, como lo era hace un tiempo atrás, en que se admitían postulantes con discapacidad sin la existencia articulada de apoyo, y una universidad que incorpora un programa como el PIANE-UC para hacerse cargo de estos apoyos. Aunque aún no se puede hablar de una universidad inclusiva, se puede afirmar que está en vías de serlo y que cada día se detectan nuevas demandas que ayudan a regular acciones y procedimientos, lo que finalmente se traduce en políticas en pro de la inclusión en la ES.

Referencias bibliográficas

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2004) *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: Secretaría de Educación Pública. Sitio en Internet Disponible en www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=87
- Bausela, E. (2002) Atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Sitio en Internet. Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf.

- Borland, J. & James, S. (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society*, 14 (1), pp. 85-101.
- Castellana, M. & Sala, I. (2005) *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias*. Trabajo presentado en el I Congreso sobre Universidad y Discapacidad. Salamanca, España.
- DGE-Salud, Pontificia Universidad Católica de Chile (2005) *Informe de detección de necesidades de alumnos con discapacidad*. Documento no publicado.
- Eches, S. & Ochoa, T. (2005) Students with disabilities: Transitioning from High School to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), pp. 6-20.
- ENDISC/FONADIS. (2005) *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC-CIF, Chile 2004)*. Santiago de Chile: Fonadis-Gobierno de Chile. Sitio en Internet. Disponible en <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9¶metro=79#centro>
- Gitlow, L. (2001) Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21, pp. 115- 131.
- IESALC/UNESCO (2005) *Informe Final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Documento preparado por F. González y P. Araneda. Sitio en Internet. Disponible en <http://www.fonadis.cl/>
- Konur, O. (2006) Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), pp. 351- 363.
- Lémez, R. (2005) *La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay*. Montevideo: IESALC/UNESCO.
- Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994). Sitio en Internet. Disponible en www.mineduc.cl/biblio/documento/200810271405400.Ley_de_Integracion_Social_de_las_Personas_con_Discapacidad-19.284.pdf
- Moreno, M. T. (2005) *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Poussu-Olli, H. (1999) To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society*, 14(1), pp. 103 -113.

- Rama, C. (2005) *Las personas con discapacidades: los excluidos de la educación superior*. Trabajo presentado en el seminario "Integración de las personas con discapacidad en la educación superior". República Dominicana, 6 de mayo. Sitio en Internet. Disponible en <http://www.claudiorama.name/archivos/publicaciones/6e3252166468bf1cff451d4dc3dbb441.pdf>
- Rao, S. (2004) Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), pp. 191-198.
- Rodríguez, N. (2004) *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. IESALC Report. Sitio en Internet. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.
- Shelvin, M.; Kenny, M. & Mc Neela, E. (2004) Participation in higher education of students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 19, pp. 15-30.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Vasek, D. (2005) Assessing the knowledge base of faculty at a private, four-year institution. *College Student Journal*, 39(2), pp. 307-315.
- 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*, 59, pp. 456-467.

Recibido: 16 de abril 2009

Aceptado: 25 de mayo de 2009