



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE VISIÓN

Percepción de los y las estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre los lineamientos que propician la participación plena y en igualdad de oportunidades.

Memoria para optar al título de Profesor/a de Educación Diferencial Especialidad Problemas de la Visión.

Autora:

Camila Elena Herrera Flores.

Profesora Guía:

Prof. Mg. Erika Valenzuela.

Santiago de Chile, Septiembre 2021

Autorización (hoja de Autores)

Año 2021.

Autora: Camila Elena Herrera Flores

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento siempre que se haga referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autora.



Firma

Tabla De Contenido

RESUMEN DEL TRABAJO	8
ABSTRACT:	9
CAPITULO I	14
1. Planteamiento del problema	14
1.1. Objetivos de investigación	22
a) Objetivo general.	22
b) Objetivos Específicos.	22
1.2. Justificación del Problema	23
CAPÍTULO II	26
2. Marco Referencial.	26
2.1. Discapacidad.	26
2.1.1. Prehistoria y antigüedad.	26
2.1.2. Edad Media.	27
2.1.3. Edad Moderna.	28
2.1.4. Edad Contemporánea.	28
2.1.4.1. <i>Paradigma de la Rehabilitación.</i>	29
2.1.4.2. <i>Paradigma social de las personas con Discapacidad.</i>	30
2.2. Discapacidad Visual.	32
2.2.1. Baja Visión.	33
2.2.2. Ceguera.	34
2.3. Percepción.	35

2.4. Educación.	39
2.4.1. Educación Superior en Chile.	42
2.4.1.1. Educación Superior	42
2.4.1.2. Inclusión	47
2.4.1.3. <i>Orientaciones para la Universidad Inclusiva</i>	52
2.4.1.3.1. Gestión de la accesibilidad.	56
2.4.1.3.2. Docencia.	56
2.4.1.3.3. Sensibilización.	57
2.4.1.3.4. Unidad de apoyo a Estudiantes con Discapacidad.	58
2.4.1.3.5. Infraestructura.	61
2.5. Marco Normativo.	63
2.5.1. Marco Internacional.	64
2.5.1.1. <i>Declaración de Salamanca.</i>	64
2.5.1.2. <i>Movimiento Educación para todos.</i>	65
2.5.1.2.1. Conferencia mundial sobre educación superior de París.	65
2.5.1.2.2. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	65
2.6. Marco Legislativo en América del Sur.	66
2.6.1. <i>I Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe .</i>	67
2.7. Marco Nacional.	68
2.7.1. Constitución Política de la República de Chile 1980.	69
2.7.2. Ley general de Educación.	69
2.7.3. Ley sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad.	70

2.7.4. Ley Antidiscriminación.	72
2.7.5. Ley de Educación Superior.	72
CAPITULO III	75
3. Marco Metodológico	75
3.1. Paradigma y tipo de la investigación.	75
3.2. Enfoque Metodológico de la investigación.	76
3.3. Diseño.	78
3.4. Categorías de análisis.	78
3.4.1. Gestión de la accesibilidad.	78
3.4.2. Docencia.	79
3.4.3. Sensibilización.	79
3.4.4. Unidad de apoyo a Estudiantes con Discapacidad.	79
3.4.5. Infraestructura.	80
3.5. Escenario.	80
3.6. Sujetos.	83
3.7. Instrumentos.	84
3.8. Análisis e interpretación de la información.	85
3.9. Criterios de Rigor.	86
3.10. Ética.	87
CAPITULO IV	88
4. Resultados y análisis de datos.	88
4.1. Análisis General.	90
4.2. Análisis por lineamientos.	93

4.2.1. Gestión de la Accesibilidad.	93
4.2.2. Docencia.	103
4.2.3. Sensibilización.	114
4.2.4. Unidad de apoyo a Estudiantes con Discapacidad.	120
4.2.5. Infraestructura.	135
4.3. Análisis por vinculación con otros lineamientos.	140
4.3.1. Docencia – Unidad de apoyo a la discapacidad.	141
4.3.2. Sensibilización y Docencia.	141
4.3.3. Docencia - Gestión de la Accesibilidad.	142
4.3.4. Docencia – Infraestructura.	142
4.3.5. Infraestructura - Unidad de apoyo a la discapacidad.	143
4.4. Resumen Análisis.	143
CAPÍTULO V	146
5.1. Conclusiones	146
5.2. Limitaciones	152
5.3. Proyecciones	153
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXOS	163
Entrevistas	163

Resumen del trabajo

En Chile, a raíz de la Convención de Derechos Humanos para Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, la promulgación de la ley 20.422/10 que indica a las instituciones de educación superior sobre la realización de ajustes razonables y la Ley 21.091/18 que indica la promoción de la inclusión, eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación, se ha incrementado fuertemente el ingreso de Personas con Discapacidad visual a instituciones de educación superior.

Generando la necesidad dentro de las instituciones de educación superior, de contar con un insumo que pueda entregar lineamientos que faciliten estos procesos académicos dentro de las mismas. Puesto que el ingreso, permanencia y/o egreso pueden verse entorpecidos por no identificar las barreras presentes en el contexto académico de personas con discapacidad visual.

Teniendo en cuenta lo anterior, se lleva a cabo una investigación que reúne información teórica y práctica mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre aspectos claves para su inclusión, entregando un insumo valioso con respecto a la validación de estos aspectos dentro del contexto y cultura de educación superior para la población con discapacidad visual.

Palabras Clave: Educación Superior, Inclusión, discapacidad visual.

Abstract:

In Chile, the admission of people with visual disabilities to universities has increased strongly as a combined consequence of the Convention on Human Rights for Persons with Disabilities (ratified in 2008), the enactment of Law 20.422 / 10 that dictates to universities the realization of reasonable adaptations, and Law 21.091 / 18 that indicates the promotion of the inclusion, and prohibits all forms of discrimination,

Since admission, permanence and graduation can be hampered by not identifying the barriers present in the academic context of people with visual disabilities. Those norms have generated the need of the adequate knowledge that can give guidelines to facilitate these academic processes within the universities.

Taking into account the above, an investigation was carried out that gathered theoretical and practical information through semi-structured interviews with students with visual disabilities of the University of Santiago de Chile on key aspects for their inclusion, providing a valuable input regarding the validation of these aspects within the context and tertiary culture for the visually impaired population.

Key Words: Higher Education, Inclusion, visual impairment.

Introducción

En la actualidad el sistema de educación superior está viviendo cambios importantes, uno de ellos es con respecto al perfil de ingreso, el cual se ha cambiado en consideración a los movimientos sociales y culturales, articulado por una serie de políticas que permiten que poblaciones antes excluidas puedan ingresar a instituciones de educación superior. En Chile, desde la implementación de la Ley 20.422/10, se busca la incorporación de colectivos que han estado históricamente segregados, por lo cual, esta ley trabaja en pro a la eliminación de las barreras presentes en el entorno que puedan afectar a personas con discapacidad (PcD), para efectos de esta investigación, particularmente discapacidad visual.

En este contexto académico, las cifras indican que el 20% de la población adulta en Chile, sin discapacidad ha concluido estudios superiores. En cambio, el porcentaje de población adulta chilena con discapacidad que termina estudios en Educación Superior alcanza solo al 9% (SENADIS, 2016). Aún así, este número se ha incrementado fuertemente gracias a un conjunto de leyes y asignación de becas arancelarias y de manutención que posibilitan la postulación y permanencia. En los últimos diez años el número de personas con discapacidad en Educación Superior, ha aumentado considerablemente y se sostiene que esta cifra seguirá en ascenso (Abu-Hamour, 2013; Konur, 2006).

Un indicio de esto son los “Informes de participación de Personas en Situación de Discapacidad en el Proceso de Admisión 2020¹ de la Prueba de Selección Universitaria”, el cual indica que el porcentaje de personas con discapacidad visual que postularon y fueron seleccionadas fue de un 18%, es decir, el doble que el año anterior, ya que en el 2019 fue de un 9%. Según información entregada por Valenzuela (2017), en Chile existen aproximadamente 19 programas de apoyo institucional dentro de diferentes instituciones de educación superior de un total de 36 y una de las características de todos estos programas es

¹ Información basada en: Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2020 de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). (DEMRE, 2020)

que no cuentan con criterios unificados dentro de su actuar, existiendo un bajo nivel comunicativo entre ellos.

La autora también destaca la necesidad de repensar las formas de ingreso de las y los estudiantes con discapacidad, potenciando el “trabajo colaborativo” entre instituciones, dando énfasis al seguimiento de estos y estas dentro del contexto académico y no remitiéndose solo al ingreso.

En base a lo anteriormente expuesto, esta investigación fue realizada durante los años 2020 - 2021, durante los cuales se ha recabado información de tipo bibliográfica para sustentar las líneas de trabajo. Esta se divide en lo siguientes apartados:

En el primer capítulo se realiza una reconstrucción de la problemática de investigación, en pro a una contextualización del objeto de investigación, identificando el estado actual y hacia dónde se quiere llegar con la misma, junto con ello se especifican los objetivos a desarrollar.

En el segundo capítulo se expone el marco referencial, el cual desarrolla la teoría que da sustento a la investigación, con información sobre discapacidad visual, en un contexto histórico, educación superior como agente de cambio social, inclusión, educación inclusiva, enfoque de derecho y normativas vigentes en torno a los derechos de personas con discapacidad visual en Chile.

En el tercer capítulo se explica la metodología mediante la cual se lleva a cabo la investigación, especificando enfoque y paradigma, es decir, se explica el mecanismo mediante el cual se realiza el análisis de los datos obtenidos del objeto de estudio, el cual está en relación con el capítulo anterior.

El cuarto capítulo, expone los resultados de la investigación que se han obtenido mediante el proceso metodológico. Estos datos mostrarán la importancia que le otorga el

grupo de muestra a una serie de medidas identificadas como lineamientos, durante el desarrollo de la vida académica, destacando las categorías que pueden incidir o que inciden significativamente en la mejora del acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad visual a instituciones de educación superior.

Mediante el presente estudio se espera que la población de estudiantes con discapacidad visual, puedan entregar en base a las características de su vida estudiantil, las percepciones que tienen sobre los lineamientos expuestos.

Por último, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones y sugerencias que se desprenden de la investigación en pro a la respuesta de las preguntas de investigación expresadas en el primer capítulo, identificando el nivel de impacto obtenido.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

En la actualidad las personas con discapacidad en el mundo se presentan como una de las poblaciones con mayor índice de vulnerabilidad. Esta población presenta bajo acceso a la atención primaria oportuna, poca cobertura sanitaria, obtienen resultados académicos inferiores, participan menos en la economía y registran tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad (OMS, 2011)

Al respecto, el Informe mundial sobre la discapacidad (OMS, 2011) indica que las personas con discapacidad históricamente han carecido del acceso en igualdad de oportunidades en diferentes áreas como salud, trabajo, educación e información, entre otros, debido a la visión y relación segregadora que ha existido en torno a ellas.

Hoy, se concibe la discapacidad bajo un enfoque de derecho, por lo cual, las acciones realizadas para su plena inclusión están asociadas a identificar a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, es decir, con la libertad de poder decidir lo que desea, de poder acceder a todos los servicios e instalaciones tanto públicas como privadas con libertad y autonomía. Es decir, una postura inclusiva que responde ante la diferencia, no con exclusión, sino con identificación de las barreras para eliminarlas. Por esta razón se pone énfasis en la inclusión social, comprendiendo que: La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación (ONU, 2008, pág. 5).

Bajo la mirada que la educación es el medio de articulación de otros derechos inherentes al ser humano, cobra principal importancia el hecho de la formación en niveles terciarios, entregando así, opciones de movilidad social y acceso a mejor calidad de vida. Como un proyecto social en donde la educación es el camino para conseguir sociedades más justas: la educación inclusiva no es un propósito en sí misma, sino un medio para alcanzar

un fin, en este caso construir una sociedad equitativa (Barton y Armstrong 2001, citados en por (Díaz-Orozco , Ortiz-Guzmán , & Zárate-Rueda, 2017)

A raíz de este enfoque basado en el derecho y la igualdad de oportunidades, es que organizaciones de personas con discapacidad en el mundo, han liderado iniciativas internacionales, planes de planificación y unificación de políticas que han ayudado a un cambio en el paradigma acerca de cómo se concibe la diversidad. Estas iniciativas han servido para generar inclusión social en pro a la eliminación en las barreras que impiden la participación libre y en igualdad de condiciones de todas las personas, aun así, estos cambios son lentos, ya que inciden en concepciones culturales muy arraigadas, por lo cual, se ha dado paso a la construcción de una educación inclusiva en base a una serie de hitos que han guiado y mutado con respecto al momento histórico en el cual se vive. Una de estas iniciativas es la Declaración Mundial de los Derechos Humanos celebrada en 1948, en la cual se resalta el derecho de la educación a todas las personas en su artículo 26^a. Doce años más tarde, se celebró la Convención: lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, llevada a cabo en 1960, en la cual se destaca el valor de las políticas nacionales de acceso a la educación elemental y su importancia. Finalmente en el año 2006 se realiza la Convención Internacional de Derechos de las personas con Discapacidad, este documento significó un avance muy importante al ser jurídicamente vinculante al concepto de educación inclusiva y de calidad como derecho.

En base a esta serie de hitos se ha logrado la construcción del concepto de “Educación para Todos” que está contenida dentro “Diseño para Todos”. Un movimiento originado en Europa que abarca la diversidad en su expansión, quitando la etiqueta de la educación especial o diferencial para atender a un grupo determinado de personas, muchas veces segregadas. Según las palabras de la Conferencia de Rectores de las Universidades Europeas en asociación con la Fundación ONCE (2014), indican:

“El Diseño para Todos (D4ALL) tiene como objetivo conseguir que los entornos, productos, servicios y sistemas puedan ser utilizados por el mayor número posible de

personas. Es un modelo de diseño basado en la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad.” (P. 9)

No obstante, el uso de este término puede generar dudas con respecto a la aplicación de estas prácticas dentro de instituciones de educación superior, por lo cual Gil, Rodríguez, & Fundación Pilares (2015), en su informe Diseño para todos en educación, indican:

Aplicar el diseño para todos en la educación, como modelo de educación inclusiva, es, sin duda, más complejo. No se trata simplemente de que un objeto o servicio pueda ser utilizado por cualquier alumno, sino de que los conocimientos y valores que deben adquirir se realice mediante un proceso en el que se tengan en cuenta las necesidades de cada individuo en un entorno de igualdad y no discriminación. (p. 7)

Comprendiendo la complejidad de llevar a cabo estos cambios que afectan de manera directa en la cultura interna, la Fundación ONCE ha elaborado y publicado una serie de guías universitarias para que una veintena de títulos de grado y máster puedan incluir el diseño para todos y la accesibilidad en sus currículos académicos. Este se da comienzo con el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (2006), el cual se presenta como piloto para poder empapar los currículos universitarios, indicando que:

Teniendo en cuenta que los entornos contruidos (espacios, productos y servicios) están diseñados por personas para ser utilizados por personas, se hace patente la necesidad de que los profesionales que estarán directamente implicados en la construcción de dichos entornos reciban la formación necesaria para generar soluciones eficaces a los problemas actuales de integración. (p.1)

Promoviendo un cambio en como se propone el modelo de educación a todas las personas que forman parte de la institución educativa, abriendo paso a la diversidad, construyéndose de forma paulatina en diversos países, aunando en una serie de lineamientos.

Los cuales se emiten cuando se requiere particularizar o detallar acciones que derivan de un ordenamiento de mayor jerarquía como una ley, un código, un reglamento, un decreto, entre otros. (Vasconcelos, 2009).

Una iniciativa similar, pero en menor escala es el caso de Chile con la Ley 20.422/10 y la Ley de Educación Superior 21.091/18. Que están orientadas a resguardar a diversas poblaciones que presentan un alto riesgo de exclusión, estas servirán de base en esta investigación la cual tiene foco en las PcD sensorial, particularmente personas con discapacidad visual, reconstruyendo paradigmas con los cuales se ha construido esta identidad en diversas áreas de desempeño, esto enfocado a las instancias de acceso instituciones específicas que puedan ayudar con la educación especializada que se requiere, ya sea en sus primeros años de vida, integración escolar o en la educación del adulto/a al ser adquirida posterior a la educación secundaria.

En consecuencia con lo anterior, en la actualidad millones de personas tienen graves deficiencias visuales y no pueden participar plenamente en la sociedad porque no pueden acceder a servicios comúnmente llamados de “rehabilitación”. Lo cual va en directa relación con la entrega en el año 2019 de la Organización Mundial de Salud (OMS), del primer informe mundial sobre visión, en el cual se indica que alrededor de 2200 millones de personas tienen deficiencia visual o ceguera, de las cuales aproximadamente la mitad pudo ser tratado y recuperado.

En el año 2006 todos los países de América del Sur, firmaron la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), comprometiéndose de esta forma a crear un sustento en base a políticas internas de los Estados Parte que aseguren acceso en todos los niveles educativos a PcD visual. A pesar de que la CDPD se abrió a la firma el 30 de marzo de 2007 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008, aún existen un conjunto de vacíos que obstaculizan el ingreso y permanencia de este colectivo dentro de las instituciones de educación superior. La Fundación Once América Latina (2017) da especial atención a las

oportunidades educativas de las PcD visual, poniendo en tensión un conjunto de acciones que en la actualidad se realizan al amparo de la ignorancia y violación de derechos inherentes al ser humano, indicando que el ingreso a Educación Superior (ES) es una barrera que presentan muchas instituciones en América Latina, lo cual limita la oferta académica de la cual pueden ser usuarios y usuarias a causa de su discapacidad sensorial, anteponiendo una mirada capacitista con respecto al desarrollo de ciertas áreas de desempeño, limitando posibilidades de proyección laboral y el libre ejercicio del derecho de ingreso a cualquier área de desempeño.

En esta identificación de las culturas internas y externas a las instituciones de educación superior con respecto a la población de PcD visual, la Fundación Once América Latina (FOAL) destaca las diferencias entre ingresos de estos y estas estudiantes a formación académica superior en otros países como España, donde existen opciones para cursar carreras que en América Latina están cerradas por no saber cómo proceder a entregar una oferta curricular bajo el diseño para todos, llevando a cabo prácticas que dificultan la titulación oportuna, desencadenando en tomar opciones con poca salida laboral y bajas expectativas económicas.

Aun así, se destacan casos de experiencias exitosas de educación inclusiva dentro de diversos países, por ejemplo, en Colombia, durante los años 70 se iniciaron variadas políticas públicas que daban mayor auge a esta población y desde el año 1886, en este país tiene ingreso para PcD visual, basado en el derecho a la educación establecido en la Constitución Política (Romero & Urrego, 2015). En la República Argentina, en el año 1993, comienza el proceso de inclusión con cinco universidades y en el año 2007, se presenta al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) el Programa de Accesibilidad que se elabora para las universidades nacionales, lo cual llevó a la problematización de esta realidad entre rectores visibilizando la temática y llevándola al plano del derecho (Grzona , 2017). Por su parte, en Uruguay existen variadas experiencias de inclusión de PcD visual, la Universidad de la República (UdelaR) en la que se forma el 90% del estudiantado superior del país, acoge a 109.563 estudiantes, presenta una población con discapacidad del 1,3%, cifra que está

constituida por jóvenes con ceguera parcial en un 21% (Ortega, 2017). Lo cual marca un gran precedente en torno a la diversidad dentro del estudiantado y el trabajo interno dentro de las instituciones de educación superior.

En Chile, en el año 2010 se aprueba la Ley 20.422 la cual vela por la participación de las personas con discapacidad y la formación a lo largo de la vida. Esta indica que las instituciones de educación superior del país deben realizar ajustes razonables para propiciar la permanencia de este colectivo. Junto con ello la Ley de Educación Superior (2018) que indica en su apartado sobre inclusión: “El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria”. El Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad, indicando en su título 3, artículo 14:

El Sistema de Acceso deberá resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal (este último, de conformidad a lo dispuesto en el art. 3 de la Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad). (Observatorio legislativo, 2017)

Por otra parte, el acceso a la educación superior, en Chile, se realiza mediante la llamada Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT), que reemplaza a la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y es un examen coordinado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile, para efectos de la selección de estudiantes a las universidades del Consejo de Rectores y privadas adscritas. (Chile Atiende, 2021)

Tanto en la PDT como la PSU, se rinden con posibilidad de ajustes razonables (servicio disponible desde el año 2015 y protocolizado desde el 2017) presentando una

solicitud con la documentación requerida que la certifique (DEMRE, 2013) o bien mediante vía de ingreso alternativo (con excepción de las carreras de Pedagogía). En una investigación realizada por Zuzulich, Achiardi, Hojas, & Lissi (2014) con las universidades que componen la Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y universidades privadas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), se alcanzó un total de 17 instituciones, de las cuales 13 indicaron que presentaban proceso de admisión especial, pero solo 4 permiten el ingreso a cualquier carrera. En las restantes existe selectividad por tipología de discapacidad, existiendo la posibilidad del rechazo a priori por esta causa, además, se destaca la importancia de algunas universidades en la entrevista personal, las notas de enseñanza media (NEM), certificado del COMPIN e informe escolar. Así, se identifica el ingreso como una barrera lo cual tiene aún más énfasis en la segregación al postular a una institución de educación superior.

Lo anterior genera una contradicción con lo expuesto en el artículo n°39 de la Ley 20.422/10, la cual indica: “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”. Lo cual, no se cumple, incurriendo nuevamente en la desventaja de las PcD visual, limitando su libertad de elección y avalando la vulneración de derechos.

Ahora bien, focalizando la experiencia en Chile, en la actualidad no existen lineamientos concretos para aplicar dentro de las instituciones de educación superior. Identificando el termino “lineamientos” como los términos mediante los cuales se puede y logran realizar acciones con características específicas. Así, distintas instituciones han llevado a cabo acciones contextualizadas y situadas en sus respectivas realidades, focalizándose en diversos ámbitos y momentos, tales como el ingreso, permanencia y/o egreso.

En esta línea y en consecuencia con el respeto a las personas que reciben estas acciones, es que se busca rescatar la percepción de las y los estudiantes con discapacidad

visual que acceden a los servicios de la universidad, quienes se vinculan, vivencian y sienten esta realidad. Para avanzar en pro a la eliminación de barreras asociadas a la participación y el acceso, volviéndose importante analizar sus experiencias, emociones, es decir, sus percepciones. El mundo de la percepción es aquel que nos revelan nuestros sentidos, estos nos permiten sentir en el entorno para luego interpretar y organizar cada mundo perceptivo. (Lagomarsino, 2015). Esto fundado en el proceso humano de comprender la realidad externa como una proyección otorgando rasgos para su organización y un sentimiento asociado a esa vivencia. Definiendo para esto la percepción en palabras de Oviedo (2004) como:

Proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consiente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante (pág. 90)

De esta forma, la integración de las experiencias con respecto a las percepciones cobra mucha importancia, y se logra imprimir en su actuar cotidiano, ya que la forma en la cual se percibe la realidad configura la forma en la cual se interactúa con la misma. Las percepciones nos permiten inaugurar el conocimiento, donde debemos asumir al cuerpo como lo que nos permite comunicarnos con el mundo sensible, para de esta forma, conocernos en él (Maerleau-Ponty, 1957 citado por Lagomarsino, 2015 pág. 3)

Por lo cual, para los fines de esta investigación se entenderá por percepción como: la interacción entre estímulos externos y respuestas internas relacionadas con la conciencia, el cuerpo y las emociones que genera conocimiento de la realidad ajena al yo interno, con la finalidad de comprenderla, procesarla y valorarla brindando experiencia en la construcción de la realidad. Por lo cual nace la necesidad de entregar respuestas a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad De Santiago de Chile sobre lineamientos que propician la participación plena y en igualdad de oportunidades?

1.1. Objetivos de investigación

a) Objetivo general.

1. Analizar las percepciones que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad De Santiago de Chile sobre los lineamientos que propician la participación plena y en igualdad de oportunidades.

b) Objetivos Específicos.

1. Identificar la emoción de los y las estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre las acciones que facilitan la participación plena y en igualdad de oportunidades.
2. Identificar la emoción de los y las estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre las barreras en la participación plena y en igualdad de oportunidades.
3. Describir las experiencias que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre los facilitadores en la participación plena y en igualdad de oportunidades.
4. Describir las experiencias que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre las barreras en la participación plena y en igualdad de oportunidades.

1.2. Justificación del Problema

La presente investigación pretende realizar aportes educativos, posicionándose en el área de la educación inclusiva, con foco en estudiantes con discapacidad visual en contexto de la educación superior, en la Universidad de Santiago de Chile. Esta investigación pretende entregar el sentipensar desde la percepción de los y las personas que vivencian los procesos de inclusión educativa dentro de la institución, utilizándose estos resultados como apoyo para la unidad encargada de estas temáticas dentro de la universidad, el Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), encontrándose este vinculado a nivel de políticas, culturas y prácticas dentro de la universidad.

Pero esta investigación no solo se reduce al ámbito académico, ya que se realizó bajo el enfoque social de la discapacidad, con sustento teórico y empírico, validado en colaboración con la población con discapacidad visual de diferentes carreras de la Universidad de Santiago de Chile. Brindando evidencia para permitir la mejora de la respuesta institucional para los y las estudiantes con discapacidad dentro de la universidad, con especial alerta en las barreras que se presentan en el mundo académico respecto a la falta de estrategias para asegurar la permanencia. En este contexto, Plancarte (2017) indica que la inclusión educativa se posiciona como una arista importante al momento de abogar por una educación de calidad e igualdad para todos y todas. De aquí la pertinencia del enriquecimiento de la literatura sobre el tema, siendo de vital importancia la aplicación de este sustento teórico para la población que ingresa a las instituciones de educación superior, coordinándose con la estructura de políticas públicas que actualmente permiten este proceso de inclusión.

En consideración de lo anteriormente expuesto, las temáticas abordadas en el sentipensar tienen que ver con, una serie de lineamientos expuestos por (Díez, y otros, 2011) en su libro Estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. De este se rescataron los siguientes aspectos:

(1) Gestión de la accesibilidad que abarca las políticas institucionales inclusivas, tanto las vías de ingreso de esta población y los procedimientos internos, (2) Docencia, que se relaciona con las indicaciones respecto la enseñanza de PcD visual, coordinación en adaptación de material académico y revisión curricular, (3) Unidad de apoyo a la discapacidad, que abarca las indicaciones respecto la enseñanza de PcD visual, coordinación en adaptación de material académico, (4) Sensibilización, tiene que ver con las orientaciones en relación a la capacitación y formación a estamentos universitarios tales como finanza, área de salud, registro curricular, etc. Y la entrega de información accesible. Y finalmente (5) Infraestructura, que abarca las orientaciones generales de los espacios accesibles, distribuciones espaciales, abarcando la accesibilidad web en plataformas institucionales.

La justificación práctica presenta especial relevancia puesto que la investigación contextualiza los lineamientos entregados por Diez y otros de forma empírica en el territorio, reconociendo los momentos por los cuales el o la estudiante debe transitar en su vida académica, permitiendo identificar de mejor manera las barreras que se podrían presentar, evitando posibles procesos legales en torno a la Ley Antidiscriminación 20.609/12 por no dar una respuesta institucional adecuada a lo convenido en la misma.

La contribución entregada por esta investigación también tiene énfasis en el conocimiento, de manera práctica con los actores y actrices que vivencian, pudiendo rescatar de sus discursos cuales son las mejores respuestas educativas, evitando posibles abandonos o fracasos académicos, ayudando a la reducción de costos con respecto a los servicios que deben entregar las instituciones de educación superior al amparo de lo indicado en la ley 20.422/10.

Con respecto a la relevancia social, las instituciones de educación superior son lugares claves para eliminar procesos de exclusión debido a su carácter formador, ya que entrega herramientas bases para procesos de innovación, generando un cambio desde las plataformas que estructuran la sociedad. Resultando importante valorar la diversidad, para lo cual se han

desarrollado acciones en pro a la generación de entornos inclusivos, con posibilidad de apertura de espacios a otras poblaciones segregadas, alejando el concepto de educación como privilegio, y posicionándola como derecho. Sin embargo, se puede identificar que la mayoría de la población que integra las instituciones de educación superior no presenta una percepción objetiva de lo que supone la inclusión educativa, por lo tanto, resulta importante entregar conocimientos y herramientas esenciales que les ayuden a conservar el enfoque que se propone mediante la presente investigación, el enfoque de derecho.

Así, se recalca que la relevancia social abarca tanto las prácticas, culturas y políticas dentro de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), no quedándose en el reduccionismo en torno a cómo se entregan los contenidos dentro de las clases (relativo a la metodología y estrategias), sino viendo esta institución, como un universo. Lo cual ayudará a identificar cuales son las áreas en las cuales se debe prestar mayor atención para generar procesos de inclusión para todas y todos, esto en palabras de Suárez, León, Morales, & Curbeira (2019):

La universidad inclusiva afronta y responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes con mayor participación en el aprendizaje y basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo (pág. 79).

Capítulo II

2. Marco Referencial.

2.1. Discapacidad.

Para comprender el concepto de discapacidad, se hace necesario realizar una reconstrucción histórica, puesto que este es un concepto que ha mutado en el tiempo, al servicio del momento histórico en el cual se posiciona afectando culturalmente tanto el territorio como las costumbres. De esta forma, se realiza una objetivación del significado de este concepto.

2.1.1. *Prehistoria y antigüedad.*

La serie de hallazgos que se han podido encontrar sobre personas con discapacidad en este momento de la historia, datan de situaciones contrarias dependiendo del territorio. Siendo consideradas en algunos lugares, cargas por no poder realizar actividades de supervivencia ni poder desempeñar labores asociadas a la explotación de la mano de obra, estar ligados a actos pecaminosos e impuros por lo cual se estilaba realizar infanticidios. Un ejemplo de estas situaciones nos muestra Valencia (2014), quien indica: En el Antiguo Egipto existía el abandono e infanticidio de niños y niñas con discapacidad, pero también hay evidencia de que se intentaban diversos tipos de tratamiento. (pág. 3)

Sin embargo, en otras culturas y territorios las PcD eran muy valoradas por la comunidad. tal como indica Ipland García & Parra Cañadas (2009):

En Egipto se trataron con más benevolencia, debido a que existía una gran cantidad de afectados de tracoma, enfermedad endémica. Aunque muchos de ellos tuvieron

que vivir de la mendicidad y otros ejercieron oficios de músico. La flauta y el arpa fueron los más utilizados, es por ello que la profesión de arpista se considerara propio de ciegos (sexta dinastía). También trabajaron como alfareros, panaderos, cesteros o fabricantes de hojas de papiros. (p. 454)

2.1.2. *Edad Media.*

La influencia histórica manifestó repercusiones sobre el enfoque social y cultural de la población de PcD y esto conllevó cambios ante la percepción de esta población. La caída del imperio Romano dio facilidades para este cambio y facilitó ayuda en ciertos casos, con miras a la integración a una sociedad con cimientos cristianos y que accionaba bajo un enfoque caritativo, teniendo fuertes efectos en la vida de estas personas, ya que la religión fue un pilar fundamental de dicho imperio. Así, Valencia (2014) lo grafica de la siguiente manera:

La posición frente a la discapacidad durante este periodo, fuertemente influenciada por la Iglesia, fue ambivalente. Por un lado, se condenaba el infanticidio, mientras que por otro las personas consideradas “deformes”, “anormales” o “defectuosas” eran víctima de rechazo y persecución por parte de las autoridades civiles y religiosas. (p. 8)

Con la llegada del Renacimiento se evidencia un cambio en la concepción de este colectivo, de esta manera, se comienza a pensar en la educabilidad de personas con discapacidad visual. Girolamo Cardano (1517)² diseñó un procedimiento que consistía en el

² Estas letras ayudaban a que las y los estudiantes pudiesen identificar de manera táctil el relieve pudiendo crear palabras al juntar las letras formando un texto más complejo. También se utilizó la técnica de grabar sobre papel en relieve, realizándolo, marcando la silueta con un estilete en un papel.

<http://www.tiflocerem.com/105339149>

uso de letras del alfabeto en madera para que las personas ciegas aprendieran a leer y escribir. De esta manera se comienza a concientizar la importancia de la educación.

2.1.3. *Edad Moderna.*

El siglo XVIII marcó un gran cambio actitudinal, el cual se dio gracias a la influencia de grandes pensadores como Voltaire y Rosseau, así, las personas con discapacidad comenzaron a ser vistas como responsabilidad pública en la naciente sociedad industrial. Al considerárseles como responsabilidad del Estado, es que nace el término discapacidad, lo que se traducía en la incapacidad de realizar labores asociadas a la manutención económica propia, autónoma en base a goce económico de la sociedad en torno a las acciones individuales en un sistema donde las personas son consideradas capital. (Valencia., 2014).

2.1.4. *Edad Contemporánea.*

Siguiendo la corriente de la edad anterior, en el año 1784 se funda el Institut National de Jeunes Aveugles³, a cargo de Valentín Haüy en París, orientada a la atención educativa de personas con discapacidad visual, en la cual se trabajaba el método Girolamo Cardano, proceso sumamente lento, hasta el año 1829 en el cual aparece la primera versión del Sistema Braille, inventado por Louis Braille, estudiante de dicho instituto. Bajo el Imperio Alemán también comenzó la atención por parte del Estado a aquellos obreros con discapacidad como consecuencia de las condiciones laborales a partir de las leyes de Accidentes de Trabajo (1884)⁴ y de Enfermedades, Jubilación y defunción (1889)⁵.

³ Este instituto se posiciona como la primera escuela “especial” para personas con discapacidad visual en el mundo, este fue el modelo a seguir para otras escuelas y institutos que siguieron el modelo de educabilidad de esta.

⁴ Información basada en: Breve historia de las personas con discapacidad: De LA Oposición a la Lucha por sus derechos (Valencia, 2014)

⁵ Información basada en: Breve historia de las personas con discapacidad: De LA Oposición a la Lucha por sus derechos (Valencia, 2014)

Los trabajos realizados por Haüy y Klein⁶ facilitaron la figura de un nuevo profesor, de una nueva especialidad en la Educación. En ella emerge la necesidad de que los estudios tengan una fuerte base pedagógica, enfocada a las enseñanzas especiales, indicándose según Ipland García & Parra Cañadas (2009):

En cuanto a los deficientes visuales, en 1908, en Londres se creó una clase específica para éstos, conocida como la Myope School dado que se consideró que estos niños no debían estar en clase con niños ciegos, ni con videntes. (p. 456)

2.1.4.1. Paradigma de la Rehabilitación.

Dentro de las consecuencias de la guerra mundial, en 1919 se creó la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual desarrolló programas de Rehabilitación dando paso inicial a la reinserción social de esta población. Aun así, las prácticas ejercidas en los cuerpos de estas personas fueron y son opresivas, a causa de la baja valoración de la diversidad, de esta forma, prácticas como la eugenesia⁷ positiva fueron muy populares hasta el término de la Segunda Guerra Mundial (1945). En palabras de Gomes, Moio, Bovkalovski, Chizini, & Corradi-Perini (2019):

En Estados Unidos (1917), la legislación eugenésica se basaba en tres pilares: esterilización obligatoria de “inadecuados”, prevención de matrimonios no eugenésicos y control de la inmigración. (p. 14)

⁶ Johan Wilhelm Klein (1765-1848), fue el fundador del Blinderziehungsinstitut de Viena, la cual tenía como meta derribar las barreras en torno a comunicación de estudiantes con ceguera y sus padres, también fue el creador de la Pauta de Klein. <http://museo.once.es/home.cfm?id=42&nivel=1&detallep=130>

⁷ Se define como eugenesia positiva la acción que fomenta la reproducción de los autoconsiderados “más aptos”.

Este momento histórico también se caracteriza en la atención de esta población desde una base alejada de religioso o lo divino, enfocándose en la mejora médica y normalización de este colectivo para un aporte social. En palabras de Palacios (2008):

“... En este periodo se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización.” (p. 66)

Así, el posicionamiento de la PcD como sujeto de derecho es desplazado, dándose el foco a las barreras presentadas en el contexto y la no superación de estas, generando estándares de jerarquización dentro de la sociedad, en donde las personas con discapacidad ocupan un escalafón más bajo a causa de la clasificación de sus capacidades físicas, sensoriales, intelectuales o sociales, en palabras de Palacios (2008):

En consecuencia, las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, centrada en los déficits de las personas que —se considera— tienen menos valor que el resto —las válidas o capaces—. En lo relativo a los modos de subsistencia, la apelación a la seguridad social y al empleo protegido son casi los medios obligados para las personas con discapacidad. De este modo, la asistencia social pasa a ser el principal medio de manutención, siendo ello en ciertos casos consecuencia de la imposibilidad de realizar ningún tipo de tarea, pero en otros muchos debido a que la subestimación de la que son objeto genera la exclusión del mercado laboral. (p. 67)

2.1.4.2. Paradigma social de las personas con Discapacidad.

A diferencia del paradigma anterior, el presente no se basa, en un modelo centrado en la diferencia, sino de manera social, enfocado en la aportación que todas las personas hacen, en base a un enfoque de derecho, en palabras de Victoria (2013):

Este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, que pone en la base principios como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. La premisa es que la discapacidad es una construcción social, no una deficiencia que crea la misma sociedad que limita e impide que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades. (p. 1093)

Nacido a causa de sucesivos movimientos sociales originados en la década de los 70, bajo el concepto de “vida independiente” y junto al actuar de la Unión of the Physically Impaired Against Segregations (UPIAS), se marcó un hito en la transformación cultural y social de este colectivo, ya que se establece la diferencia entre insuficiencia (asociada al modelo médico) y discapacidad (asociada a la limitación del que hacer social). Tomando así mayor cuerpo el modelo social de discapacidad (Valencia., 2014). Por lo cual destaca el enfoque de derechos dentro de este paradigma, ya que Carballada (2016), indica:

El enfoque de derechos puede ser abordado desde diferentes puntos de vista. Desde una mirada orientada hacia la intervención en lo social, otorga posibilidades tal vez más amplias para comprender y explicar los problemas sociales, aportando a su vez línea de análisis que logran sostener las prácticas, especialmente desde la idea de interrelación que se presenta en el sentido de su definición. (pág. 1)

Y como todo cambio social conlleva una connotación diferente dentro del vocabulario utilizado para referirnos a estos colectivos que no se sienten representados con las formas en las cuales se les identifica, se comienza a utilizar el término “Persona con Discapacidad” dando énfasis al concepto de sujeto de derecho dentro de la construcción social, bajo el lema “Nada sobre nosotros, sin Nosotros”.

A modo de resumen y para efectos de esta investigación se comprenderá la discapacidad con un enfoque de tipo comunitario, en pro al movimiento social levantado por los y las ciudadanas con discapacidad, bajo el llamado “Modelo Social de la Discapacidad” basado en el reconocimiento de la corporalidad diversa, la vida independiente y la separación del concepto de discapacidad del modelo clínico. Identificando este concepto como un proceso identitario de la persona con discapacidad, creando culturas diferentes por percibir la realidad de forma diversa.

2.2. Discapacidad Visual.

Según cifras de la OMS (2018) en la actualidad a nivel mundial existen más de 1300 millones de personas que presentan algún tipo de afectación a su función visual, indicando que:

Con respecto a la visión de lejos, 188,5 millones de personas tienen una deficiencia visual moderada, 217 millones tienen una deficiencia visual de moderada a grave y 36 millones son ciegas. Por otro lado, 826 millones de personas padecen una deficiencia de la visión de cerca.

La Organización Mundial de la Salud (2018) determina que la función visual se subdivide en cuatro niveles: (1) visión normal; (2) discapacidad visual moderada; (3) discapacidad visual grave; (4) ceguera. La discapacidad visual moderada y la discapacidad visual grave se reagrupan comúnmente bajo el término “baja visión”, y el total de casos de discapacidad visual están representados conjuntamente por la baja visión y la ceguera.

En esta línea se hace necesaria la identificación de conceptos que ayudarán en la identificación de los parámetros para identificar cada uno de estos niveles indicados por la OMS, esto en palabras del MINEDUC (2007):

a) Agudeza Visual: Distancia a la que la persona evaluada puede discriminar objetos, figuras o caracteres impresos, cobrando importancia la claridad con que es capaz de percibir lo que ve, ya que hay muchas personas que tienen una “visión borrosa” a una cierta distancia y no logran distinguir los detalles de la figura en cuestión. (p. 13)

b) Campo Visual: Porción de espacio físico en la que un objeto puede verse cuando se mantiene la mirada fija en un punto. El campo visual del ojo normal es de 180° en el plano horizontal y 140° en el vertical. Los campos visuales de cada ojo se sobreponen y permiten una visión binocular. Hacia las regiones más laterales, la visión es monocular. (p. 12)

Ahora bien, mas allá de los parámetros con los cuales se puedan identificar los distintos tipos de afecciones visuales, es importante destacar que la discapacidad es un fenómeno complejo y contextualizado en el entorno de la persona, así lo define el Ministerio de Educación de Chile MINEDUC (2007) el cual indica:

La discapacidad visual se define como la dificultad que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona. (p. 7)

2.2.1. Baja Visión.

Al hablar de baja visión, se abarcan las barreras para interactuar con la información visual del medio, por lo cual existe una diversa variedad de percepción de la realidad, aun así, Aquino, García, & Izquierdo (2012), indican sobre la conceptualización de esta características de la función visual:

Se presenta cuando una persona acusa una percepción visual disminuida o insuficiente, la cual, a pesar de las ayudas ópticas, sigue estando bajo el promedio de una visión normal (p. 9)

Las causas por las cuales se genera este tipo de percepción visual son muy variadas, por lo cual, existen diversos perfiles sobre “cómo ven” las personas con baja visión, siendo las comunes la visión borrosa, de túnel parcheada ceguera nocturna, deslumbramiento, visión, pérdida de contraste, alteración en la visión de colores, entre otras. Aun así dentro de las escalas utilizadas para medir el grado de agudeza visual (AV), indican que una persona con baja visión es aquella que presenta una AV igual a o inferior a 0,3 en el mejor ojo y con corrección.

En el aspecto pedagógico, es muy importante saber cuáles son las características visuales de los y las estudiantes con las que se desarrollan actividades de tipo enseñanza-aprendizaje, puesto que permite entregar múltiples formas de representación de la información en consecuencia con las características que presentan.

2.2.2. *Ceguera.*

Se puede definir el concepto de ceguera desde perspectivas diferentes, dependiendo al aspecto que apunte. De acuerdo con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) se considera que una persona es ciega cuando sólo logra distinguir entre luz y oscuridad o no ve absolutamente nada. La agudeza visual presentada varía desde 0,05 hasta la no percepción de la luz, o una restricción del campo visual inferior a 10° alrededor del punto de fijación. (OMS, 2018)

Desde una perspectiva funcional, Barraga (citada por Martín, s.f) distingue entre:

1. Ceguera total: ceguera total o sólo percepción de luz que el individuo no puede utilizar para la adquisición de ningún conocimiento o información.
2. Ceguera parcial: percepción de bultos. (p. 5)

En esta línea Evangelina (citada por Rodríguez, 2017), identifica la ceguera total o Amaurosis como la pérdida total de la visión, o solo teniendo percepción de luz, sin proyección (p. 8). La autora establece esta definición desde el punto de vista de la oftalmología, de esta manera, se puede indicar que las personas “Ciegas Legales” son aquellas que presentan restos visuales, es decir, conservan un remanente de visión, pero este no se encuentra dentro de los parámetros de medición.

2.3. Percepción.

Dentro de las últimas décadas el posicionamiento de las personas con discapacidad dentro de instituciones de educación superior ha dado un vuelco radical, existiendo mayor representación dentro de estos espacios históricamente segregadores. Esto, debido a grandes cambios en base a iniciativas estatales que ayudan en la instauración de espacios inclusivos con ayudas técnicas que permiten el desarrollo académico óptimo, en este caso, de todas y todos. Siempre en busca de autonomía personal, la no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil (Victoria, 2013 pág. 1093) lo cual contribuye a generar mejores condiciones en la calidad de vida, identificando este concepto como “tamaño de la brecha entre las expectativas individuales y la realidad a menor intervalo, mejor calidad de vida” (Martin & Stockler, 1998, citado por Urzúa, 2012)

Esta mediación entre la expectativa y realidad genera experiencia, que es un estado de conocimiento importante ya que “la experiencia es una percepción comprendida como una forma de conocimiento” (Kant, citado por Amengual, 2007). De esta forma tienen mayor relevancia las palabras de Oviedo, quien indica que la percepción:

Es el proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consiente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante (Oviedo, 2004, pág. 90).

Es por esta razón que la integración de las experiencias personales con respecto a las percepciones cobra mucha importancia, puesto que se generan estados emocionales, es por esta razón que el valor de las percepciones con respecto a las vivencias está íntimamente relacionado a la fenomenología, en la cual se destaca que la experiencia da un significado connotativo a las vivencias según el sistema en el cual estemos inmersos, construyendo a partir de esto el concepto de calidad de vida (CV).

Esto tiene mucha relación con los orígenes de la palabra “percepción”, la cual viene del latín perceptio, donde el prefijo -per, significa por completo, el verbo –capere, capturar y el sufijo –tio, que indica acción y efecto, de aquí que se entienda como la acción y efecto de capturar en forma completa. Para fines de esta investigación se tomará este termino enfocado a dos ámbitos que se complementan entre si, la experiencia y las emociones.

Ya que se comprende este término mas allá de la concepción de algunos autores, autoras o movimientos, quienes lo reconocen como un proceso de mera identificación de estímulos externos. En esta investigación, se comprenderá que la percepción es el análisis profundo que da paso a la experiencia para desenvolverse en el medio, y junto a ello, ayuda en el reconocimiento de sentimientos causados por estas experiencias, es por esta razón que ambas se complementan.

En este punto, la vivencia en sí misma genera la construcción de una realidad personal que puede compartirse con otros y otras, lo cual cimenta de manera progresiva la percepción guardada con respecto a la cotidianidad vivida. Esta construcción queda mucho mas clara en palabras de Garcia F (2008):

En esta compleja realidad de la vida cotidiana compartimos experiencias e informaciones con otros, y en ese compartir construimos nuestras propias representaciones mentales, imágenes, percepciones e impresiones sobre lo que nos rodea, es decir, somos capaces de comprender e interpretar las experiencias y el cúmulo de informaciones de la vida cotidiana, lo que incluye el comportamiento y las actitudes de los demás (pág. 75).

En este punto es importante indicar que la composición de la percepción según Rivera (2000, citado por Arteaga F & Negrete R., 2017) está formada por 3 aspectos, el primero de ellos es la subjetividad, que se relaciona con la asimilación de la información y tiene un carácter individual, también la define como selectiva, ya que esta es seleccionada dependiendo de lo seleccionado por su campo perceptivo y está fuertemente asociada a su primera característica. Finalmente, también la denomina como temporal, ya que es a corto plazo, siendo importante recalcar que el factor experiencia cumple un importante función ya que gracias a esta se logra enriquecer el proceso perceptivo.

Ahora bien, en el proceso perceptivo existen diversos factores que se asocian a la aprehensión e internalización de los estímulos externos desde el punto de vista del perceptor, así lo indica García F. (2008), tales son:

- a) Las motivaciones.
- b) Las expectativas.
- c) La familiaridad.
- d) El valor del estímulo.
- e) El significado emotivo del estímulo.
- f) La experiencia.

En consecuencia con lo expuesto por la autora, entre las características del perceptor se dan lugar a muchos estados internos o emociones relacionadas con la dirección y ejecución de la conducta, la esperanza, la regularidad asociada a la experiencia, con énfasis en el foco de atención al cual se proponga percibir. Entonces, la percepción, al propio tiempo de estar condicionada por la experiencia, es en sí misma una fuente de fortalecimiento de ésta

(Rosales S., 2015).

Así, se hace necesario poder definir que es una emoción, para lo cual se tomarán las palabras de Mariano Chóliz (2005) quien indica que “Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo”.

Por lo que es imprescindible el carácter unificador de las emociones, las cuales actúan como mediadoras de las realidades vividas, otorgándoles a situaciones, objetos, personas, lugares, etc. Una connotación sentimental, por lo cual están en directa conexión física y corporal tanto por el cambio a nivel químico que se produce como las repercusiones que puede tener a nivel físico, como lo es la percepción de una emoción muy fuerte o impactante.

De esta forma el aspecto emocional de la percepción, se vuelve necesario para poder mediar la experiencia vivida y clasificarla, ya que “La estructura lógica del contenido de las emociones (x-como-p) exhibe un carácter intencional que presenta a objetos o situaciones del mundo particulares como portadoras de un rasgo o aspecto emocional” (Palma M., 2017).

En este sentido no son pocos los y las autoras que identifican a las emociones con dos distinciones muy claramente diferenciadas, uno de ellos es Kenny quien en 1963 (citado por Torices V., 2017) al realizar un estudio sobre las emociones distinguió en ellas:

El objeto particular y el objeto formal de una emoción. El objeto formal es la propiedad de un objeto que causa una emoción. El objeto particular es el objeto o situación misma. Por otro lado, distingue entre el contenido nominal y el contenido real de una emoción. El contenido real se corresponde con el objeto formal, con los temas relacionales centrales. El contenido nominal, aquello en virtud de lo cual

registramos o detectamos el contenido real, son los cambios corporales. (pág.13)

Es esta la razón de importancia por la cual se hace necesario identificar las emociones y experiencias de los y las estudiantes, sobre la puesta en acción de lineamientos para la inclusión, rescatando interpretaciones de tipo personal, enfocado en la forma en la cual reciben los estímulos y lo que estos significan para ellos/as, conformando un contexto en línea con esta percepción de estructuras y sistemas cada vez mas complejos y jerarquizados (Monserrat, 2010 citado por Vilatuña, Guajala, Pulamarín, & Ortiz, 2012), ya que, en la percepción se construye una espacialidad que tiene que ver con la relación de la conciencia y el cuerpo, entendido este como “cuerpo vivo”, “cuerpo propio” o “cuerpo consciente” (Lewkow, 2014, pág. 34)

De esta manera el concepto de percepción con el cual se trabajará, está en base a creación propia, definiéndolo como un proceso que ayuda en la apreciación de la calidad de vida (CV), la cual se mide entre el resultado de las experiencias versus la realidad de vivenciada en el medio, ayudando en el reconocimiento y clasificación de las emociones causadas con la mediación con el entorno, donde tanto la experiencia como el significado emotivo del estímulo son parte importante del proceso perceptivo.

2.4. Educación.

En palabras de Luengo (2004) se define educación como:

Fenómeno que todos conocemos y que hemos vivido porque es consustancial al desarrollo del sujeto, de tal forma que sin su concurso no podríamos hablar del ser humano. Por estos motivos se usa con frecuencia el vocablo educación para otorgar significado a diversos acontecimientos cotidianos que se relacionan con lo educativo (p. 30)

Así, la educación es posicionada como un suceso inseparable de la condición humana, del ser consciente, el cual aprende de sus actos y de su contexto, incorporando de forma gradual el concepto de ser social, a pesar de no ser totalmente consciente de ello, posicionando la importancia de la educación en torno al ámbito social, en palabras de Durkheim (1990) quien la define como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 63)

En consecuencia, el posicionamiento de la educación como proceso que influye cultural, social, moral y físicamente en las personas que pertenecen a una comunidad y territorio determinado, también actúa como punto de partida ante la segregación de la diferencia, en formas de discursos y prácticas identificadas como formas de ejercer poder en una sociedad disciplinada, en palabras de Castillejo (citado por Sarrañana, 1989):

La educación trata de evitar la aleatoriedad en la construcción humana, controlando las intervenciones que pueden incidir sobre dicha construcción, para así encaminarlo hacia las metas pretendidas como óptimas. Por tanto, el proceso educativo, concebido consciente y sistemáticamente, se erige en el vector más relevante de la configuración humana, que no supone otra cosa que un «hacerse» como persona. (p. 33)

En tal sentido se comprende que tanto los aspectos sociales como culturales influyen en el comportamiento cotidiano con directa incidencia en la educación y la formación como persona, como ciudadano/a, desarrollando nociones de los roles que las personas ocupan en la sociedad de acuerdo con características preconcebidas, influyendo en la forma de pensar, de elegir ante determinadas opciones, condicionando la manera de vivir. Debido a ello, el

entorno académico o educacional se configura como un ámbito de actuación determinante en la formación de estos conceptos predispuestos, es decir, la educación tiene la capacidad de liberar y romper barreras, ya que engloba al humano de manera completa, en palabras de Sarramona (1989):

Admitido el principio que la educación es una tarea integradora, que abarca al hombre en su totalidad, será lógico deducir que los fines de la educación habrán de constituir un todo coherente que lleve a la perfección del sujeto. (p. 37)

Así, la perfección e integridad buscada por la educación se podría lograr mediante el acceso a nuevos conocimientos y saberes, creándose así, la necesidad de formación y educación de todas las personas sin importar las características de su contexto, posicionándola como puente para la incorporación social, como una necesidad constante que presenta la sociedad, como un derecho, el cual debe ser asegurado y fortalecido con especial énfasis a las personas en contextos vulnerables, las cuales se ven expuestas a constantes barreras, no pudiendo valerse como sujetos de derecho. Existe una fuerte relación entre el derecho a la educación y la lucha contra la pobreza. La educación permite adquirir herramientas para posicionarse como sujeto de derecho. Entendiéndose en palabras de la UNESCO (2005):

El derecho a la educación abre las puertas a otros derechos, mientras que negarlo lleva a su vez a negar otros Derechos Humanos y, con ello, a perpetuar la pobreza. La educación es el medio principal para que toda persona, niño/a y adulto/a pueda desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad. (p. 4)

Si bien, el acceso a la educación es un derecho, para acceder a esta, se deben tener en cuenta parámetros de accesibilidad en consideración de la diversidad, lo cual también se encuentra dentro de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la

Relatora Especial, determinó 4 elementos indisolubles y elementales al respecto del apoyo de personas con discapacidad, definiendo así la accesibilidad y adaptabilidad respectivamente, en palabras de Garcia Medina (2018):

Accesibilidad: El sistema educativo en su conjunto debe ser accesible. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles para todas las personas, sin discriminación.

Adaptabilidad: «El Comité alienta a los Estados Partes a que adopten el enfoque de diseño universal para el aprendizaje, que consiste en un conjunto de principios que estructura las acciones de los maestros y demás personal para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la formación con el fin de responder a las diversas necesidades de todos los alumnos» (p.141)

Del análisis precedente se destaca la postura de la UNESCO, la cual define a la educación como un cordón articulador y vehículo para la movilidad social de las personas, la cual incentiva al desarrollo personal e individual al máximo, así también, al subrayar la importancia y relevancia de la educación como derecho, identificándola como defendible por organizaciones internacionales, las cuales a su vez han establecido niveles de competencia y logros en pro al aseguramiento de la calidad y accesibilidad de todas y todos. De esta manera, se posiciona a las a las PcD como sujetos de derecho, realizando un cambio importante en la concepción de este derecho el cual es inalienable. Por consiguiente, se toma esta propuesta teórica para la realización del análisis en esta investigación.

2.4.1. Educación Superior en Chile.

2.4.1.1. Educación Superior

El sistema educativo superior en Chile es mayoritariamente privado, indicándose que en el año 2016, tan solo el 15% de la matrícula universitaria total de estudiantes se realizó en universidades de tipo pública o estatal, contándose con un total actual de 18 instituciones de este tipo (Arancibia, 2017).

El Ministerio de Educación de Chile, en la ley 21.901/18, en su artículo segundo, identifica que la educación superior tiene un marcado rol social dentro de la comunidad, indicándose que:

La educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional. (BCN, 2018)

El Estado de Chile, adherido a la Declaración Internacional de Derechos Humanos (1984), establece que la educación superior es un derecho, y por esta razón debe estar al alcance de todas y todos, basándose en un enfoque capacitista y meritocrático, el cual no debe ser entorpecido con barreras que dificulten el desarrollo de quienes accedan a ella. (BCN, 2018). De esta forma se posiciona a la educación superior como actor clave en la búsqueda de equidad. Lo cual se vio reafirmado en la celebración de la Conferencia Regional de educación superior en América Latina y el Caribe (2008) en la cual se declara: “La educación superior es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado”.

Considerando lo anteriormente expuesto, es que estas instituciones se han vuelto un sustento importante para la resolución de problemáticas sociales, enfatizando el valor de la diversidad en la población que ingresa, ya que una de las misiones de la educación superior

es brindar formación profesional a la población, independientemente de las condiciones de esta, cobrando importancia los ajustes y modificaciones en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (2019) lo define como:

En términos sociales, las instituciones de educación superior son de los pocos espacios que permiten el encuentro de personas de contextos, orígenes, culturas y trayectorias diversas, y la construcción de redes que superan las barreras sociales que actualmente dan forma a nuestra sociedad. De la misma forma, son el espacio donde se abordan los problemas sociales desde una perspectiva holística y en beneficio de la sociedad, más que de grupos específicos. En suma, las instituciones de educación superior representan una expectativa de construcción de mejores sociedades. (p. 16)

Esto se condice con los altos índices de postulación a la educación superior en estos últimos años y junto con la promulgación de leyes y políticas que apoyan e impulsan el ingreso de personas con discapacidad a un contexto universitario (Abu-Hamour, 2013)

Pero en Chile, aun no existen estimaciones reales sobre la tasa de ingreso y permanencia, menos aun sobre el abandono de esta población (Lissi, y otros, 2009), puesto que no existen lineamientos en torno a la regularización de los momentos de la vida universitaria, tales como son el ingreso, permanencia, egreso y empleabilidad.

Juntamente con ello se destaca la creación de la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad, esta está conformada por Universidades Estatales ya que:

“Las instituciones de educación superior estatales asumen su compromiso social con los estudiantes diversos, en especial con aquellos que están en situación de discapacidad. Su propósito fundamental es compartir información y prácticas para

promover la inclusión educacional y social de personas con discapacidad en educación superior y la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria, en concordancia con los convenios internacionales ratificados por el Estado de Chile y las políticas públicas en esta materia” (Red de universidades estatales chilenas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, 2019)

Esto ha llevado a diferentes instituciones a desarrollar políticas internas en consecuencia de las necesidades que se presentan en cada institución, atendiendo a sus particularidades, y sin una regulación que pueda guiar estas acciones, en palabras de Vásquez y Alarcón (2016):

Si bien han logrado avances en la declaración de misiones y valores en torno a lo que cada institución considera como inclusión, en muchas ocasiones estas declaraciones no son coherentes con la política y práctica institucional, al existir vacíos y contradicciones tanto entre instituciones como al interior de cada una.

Estas acciones y políticas actualmente se representan mediante los Planes Estratégicos Institucionales (PEI), ya que estos plasman la relevancia que tienen sus propuestas y el sello de cada institución indicando de manera clara cual es la interacción, el beneficio social y comunitario que las instituciones de educación superior entregan a su territorio, por lo cual se le asigna un valor tanto legal como educativo. En la Cartilla para la Elaboración del Proyecto Educativo Institucional, se establece que:

El Proyecto Educativo es un instrumento que orienta y da sentido a la gestión de la institución educativa: Orienta, para que todas las acciones, normas, estructuras y procesos de la institución sean coherentes con los postulados del proyecto. Y da sentido, porque el Proyecto Educativo expresa la voluntad formativa de la comunidad educativa. Este indica el tipo de persona que se quiere formar. (MINEDUC, 2011, pág. 2)

Así, este documento se vuelve un actor principal dentro de los lineamientos para la inclusión educativa, transformándose en un documento ampliamente participativo en su elaboración, que establece formalmente la misión, visión, políticas, objetivos, valores y actividades de la Universidad en el largo plazo (USACH, 2020). Así, los lineamientos establecen las fronteras mediante las cuales se puede y logra realizar las actividades indicadas con sus respectivas características, en palabras de Kuenzler, Casanueva de Diego, Castillo, & Morán (2008):

Son normas o políticas que guían la actuación del área responsable de ejecutar el procedimiento definido a partir de las disposiciones jurídicas y/o administrativas, permitiendo describir las alternativas que pueden presentarse al operar el procedimiento y sirve para especificar algunas situaciones que requieren establecerse como obligatorias o que deban enfatizarse.

De esta forma es que las instituciones de educación superior han tomado el desafío de incorporar nuevas prácticas en pro a generar centros con mayor diversidad en los perfiles de ingreso, aspirando a estar conectadas con la comunidad en la cual se concentran sus servicios. Centrada en la supresión de barreras en ocho ámbitos primordiales de actuación: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior (Fundación Universia, 2016)

Así, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en su informe expuesto en el año 2019, en coordinación con El Grupo Operativo de Universidades Chilenas (GOP), destaca que si bien existen buenas prácticas estas se encuentran en el nivel operativo, de ahí que en el tema del acceso propone revisar la manera en que acceden y cómo las instituciones apoyan al estudiantado una vez aceptado, pues se presentan discordancias entre la política nacional impulsada por el Estado chileno en la materia y lo que sucede en cada institución respecto a las prácticas efectivas que surgen de la interpretación del modelo de inclusión que hace cada institución (CINDA, 2019)

Esto, en pro a facilitar el acceso de todas y todos, eliminando las barreras de acceso y participación, poniendo énfasis en las poblaciones con mayor índice de vulnerabilidad.

2.4.1.2. Inclusión

En el segundo semestre del año 2017 se realizó una de las primeras sistematizaciones de políticas e iniciativas de inclusión dentro de universidades estatales, abarcando las temáticas de interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual, esto en pro a que estas temáticas que se encuentran dentro del área de “inclusión” se han vuelto uno de los ejes estratégicos mas importantes para el Ministerio de Educación. Este organismo la define como:

La inclusión es un enfoque dinámico y complejo, que refleja la aspiración de avanzar hacia un desarrollo social inclusivo y hacia una visión humanista de la educación basada en principios éticos y morales que se oponen a la intolerancia, la discriminación y la exclusión. (MINEDUC, 2017, pág. 7)

Ahora bien, el termino “inclusión” por mucho tiempo se utilizó para referirse a personas con discapacidad y a las antes llamadas necesidades educativas especiales, conocidas actualmente como barreras en el aprendizaje y la participación. A este respecto, Blanco 2006 (citado por Echeita & Ainscow, 2011) revela sobre la inclusión que: uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de necesidades educativas especiales. (p. 26)

Pero actualmente este concepto se concibe de manera mucho mas amplia, ya que se asocia a la aceptación de las diversidades e incorporación de grupos antes marginados en diversas áreas, con fuerte énfasis en el aspecto social. CINDA (2019), describe la inclusión como:

La necesidad de hacerse cargo de la diversidad, no como una excepción, o una diferencia que era necesario compensar, sino desde el punto de vista de su potencial para enriquecer la formación y dar cuenta de la sociedad real en que vivimos. (p. 10)

Por lo cual, el Estado debe tomar un rol mayormente protagónico en torno a los lineamientos que facilitan la inclusión dentro de las instituciones de educación superior con fuerte base en enfoque de derechos. Avanzando desde un modelo subsidiario, concebido como un beneficio focalizado dirigido a individuos que son portadores de beneficios o becas, a un modelo que concibe la educación como un derecho social respecto del cual el Estado asume un rol garante de su provisión a través de las instituciones que conforman el sector. (MINEDUC, 2017, pág. 10)

De esta forma el Estado cumple un rol fundamental, teniendo el deber de estructurar las acciones que se lleven a cabo por medio de la regulación de las políticas puestas en marcha y aseguramiento de las acciones llevadas a cabo dentro de las mismas instituciones, a este respecto, se pueden tomar las palabras del MINEDUC (2017)

Así, el rol protagónico que encarna el Estado, es la propulsión de fondos concursables, los cuales en modalidad de proyectos, están enfocados a generar inclusión de personas con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior, en las líneas de identificación de quienes son estos y estas estudiantes, cuales son las barreras que se presentan en su entorno académico en todos los momentos que abarca su paso por la universidad, acceso a instalaciones con respecto a la infraestructura, adaptaciones necesarias dentro del currículum, bajo el concepto de ajuste razonable, así también incentivando el seguimiento/acompañamiento de los y las estudiantes de manera académica y socioeducativa/psicosocialmente y finalmente en la sistematización de acciones en torno lo realizado con la población de estudiantes con discapacidad, todo esto en pro de la búsqueda de la educación inclusiva (pág. 10)

Pero antes de seguir adelante, es necesario diferenciar entre los términos “educación inclusiva” e “inclusión educativa”, ya que muchas veces por la similitud de su composición suelen confundirse a pesar de apuntar a dos conceptos diferentes. La inclusión educativa atiende a resolver problemas de cobertura y desigualdad de PcD, haciendo los cambios para ajustarse a la institución. En cambio, al hablar de educación inclusiva, es un nivel el cual ya ha superado problemas de cobertura y desigualdad de PcD, el nuevo trasfondo es poder educar en diversidad, abarcando áreas como la académica, política interna, administrativa y financiera, comunitaria. (Cárdenas, 2017, pág. 33)

A pesar que hoy en día se han manifestado cambios con respecto a la accesibilidad de las instituciones de educación superior a personas con discapacidad, el avance se ha mostrado muy lento, Villafañe, Corrales, & Soto (2016) indican: los programas para promover la inclusión han avanzado lentamente en el logro de sus objetivos. A nivel de educación superior, las pocas cifras disponibles revelan que la inclusión es un asunto de desarrollo incipiente en las universidades. (p. 354)

Y esta insipiente muchas veces está asociada a creencias, actitudes o confusiones sobre una realidad, lo cual dificulta el acceso y permanencia de los y las estudiantes con discapacidad. De esta forma se hace necesario identificar en palabras de Darrow (2009) cuales son las barreras que tienen mas presencia dentro del contexto educativo, destacando entre ellas:

“Barreras de tipo Organizacional, actitudinal y de conocimiento. Las primeras son las referentes a la forma en que las instituciones y las clases son estructuradas, cómo se definen los objetivos propuestos para los alumnos con discapacidad, cómo son las estrategias de enseñanza y cómo son manejadas las clases. **Las barreras de tipo actitudinal** se relacionan con las creencias y actitudes que los profesores puedan tener sobre los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, incluidos los ajustes curriculares, las interacciones con los estudiantes, la participación en la

institución y actividades de la comunidad. Finalmente, **las barreras referentes a los conocimientos** se refieren a "la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de proporcionar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios y métodos de enseñanza" (Darrow, 2009, p. 30 citado por Victoriano Villouta, 2017).

Con la anterior definición se puede comprender en su magnitud cuales son las áreas en las cuales es importante identificar los obstaculizadores para lograr el diseño universal de aprendizaje dentro de las instituciones de educación superior, puesto que la eliminación de estas barreras se vuelve crítica al estar en constante vulneración el derecho a educación de calidad y en igualdad de condiciones, es por esta razón, y con énfasis en las prácticas docentes dentro de las barreras identificadas, es que esta comunidad tiene un rol muy importante dentro del proceso educativo, en palabras de G. Calvo (2013):

Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente. (p.10)

De esta forma el vinculo que puede realizar un o una estudiante con un/a profesora está ligado a las percepciones que puedan tener tanto el/la estudiante como el/la docente, justamente esta dualidad es una acción que puede ayudar u obstaculizar el proceso académico de un/a estudiante, en palabras de Victoriano Villouta (2017):

Los profesores pueden tener ideas erróneas sobre el trabajo con los estudiantes que tienen discapacidades o pueden tener el temor de que no van a ser maestros eficaces en un ambiente inclusivo. Los docentes también pueden estar preocupados por la forma en que la inclusión afectará el clima del aula y la educación de los estudiantes

que no tienen discapacidades... Las actitudes negativas pueden derivarse de la falta de información, experiencias previas y las situaciones difíciles que siguen sin resolverse o sin éxito (pág. 354)

Tanto en palabras de Victoriano Villouta como de Calvo, se identifica la necesidad de formación y sensibilización del plantel docente, para poder enfrentar el desafío que implica considerar las características individuales de todas y todos los estudiantes, en palabras de Tejada (2019):

Como principales barreras de acceso los estudiantes identifican al personal universitario, quien desconoce la discapacidad del estudiante, y al profesorado en su falta de voluntad para realizar ajustes razonables y formas de evaluación de acuerdo con sus requerimientos pedagógicos (Kendall, 2016; Holloway, 2010 citado por Tejada, 2019, página 170- 171).

Esta situación afecta de manera directa la forma en la cual se realiza la transposición didáctica al grupo curso, lo cual sin duda se puede ayudar de los principios del DUA, brindando una perspectiva mucho mas amplia para que las y los docentes que no han tenido acercamientos previos tanto a las estrategias de enseñanza para todos y todas, en palabras de Gomez M. (2013):

Los docentes aun necesitan aplicar una diversidad de estrategias para atender la diversidad educativa de la mejor manera, es por tal razón que los docentes deben comprometerse a aplicar estrategias innovadoras y motivadoras para lograr un aprendizaje de calidad. (Pág. 8)

Por esta razón se hace necesario considerar estos aspectos en la construcción del concepto inclusión, por lo cual las autoras Villafañe, Corrales, & Soto (2016) citan a la

Conferencia Internacional de Educación (2008) y Ainscow y Milles (2008), quienes definen el concepto de inclusión en un nivel más amplio, caracterizándolo en 5 aspectos diferentes, estos elementos son

1. La inclusión es un proceso, por lo que puede concebirse como una búsqueda de las mejores formas de atender la diversidad del estudiantado.
2. La inclusión implica la búsqueda de la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes.
3. La inclusión precisa de identificación y eliminación de barreras.
4. El concepto de barreras es clave en tanto son estas barreras las que impiden el ejercicio del derecho a la educación inclusiva.
5. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. (p. 355)

2.4.1.3. Orientaciones para la Universidad Inclusiva

Al hablar sobre universidad inclusiva, se debe tener en consideración las palabras de Lissi, 2009 (citado por CINDA, 2019):

“Se entiende entonces como universidad inclusiva aquella que se hace cargo de la diversidad de los estudiantes, asegurando que el sistema los favorezca a todos por igual. Este sistema inclusivo no considera la diversidad como un obstáculo o problema sino como una realidad que complejiza y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 32)

Lo importante de este posicionamiento es que la diversidad es considerada como centro del valor humano, independizando a la persona de necesitar apoyos específicos y especiales por presentar características poco frecuentes, por el contrario, el contexto debe responder de manera adecuada a la diversidad presente con un servicio integral. Esto implica,

que la educación inclusiva supone un cambio social en la manera de concebir las prácticas, culturas y políticas educativas (Vásquez & Alarcón, 2016)

Es por esta razón que se toman las palabras de Ainscow, Booth y Dyson, 2006 (citados en (García-Cano, Buenestado, Gutiérrez, López, & Naranjo, 2017), quienes entregan indicadores de los ámbitos bases que se deben tener en perspectiva como institución de educación superior con respecto a la inclusión educativa:

1. Presencia. La diversidad se muestra en la comunidad universitaria misma. Los rasgos de diversidad se demuestran en la composición demográfica en cada uno de los colectivos de la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
2. Participación. Toda la comunidad universitaria toma parte en las diversas experiencias o actividades propuestas en la universidad. Es una forma de dar voz y favorecer la cohesión de todos y todas.
3. Progreso. La atención educativa va dirigida a la mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional óptimo. (p. 15)

De esta forma, uno de los puntos fundamentales dentro de la inclusión educativa es que se considere la participación comunitaria de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior, ayudando a evidenciar cuales son las vivencias de ellos y ellas en sus vidas universitarias, en pro a la mejora de las condiciones académicas y extracadémicas. Esta temática se ha abordado en países de Europa, resaltando la figura del Ombudsman, en palabras de Valladares (2010):

Es así que, hace un poco más de 200 años, nació en Suecia esta figura del Ombudsman, palabra cuya traducción es a veces ambigua, pero que se define como el funcionario que media e intercede, es un mensajero y mediador entre el ciudadano que siente que sus derechos han sido violados por una autoridad y esta autoridad, para

buscar que esa situación se arregle y se mantenga de acuerdo con la defensa de los derechos de los ciudadanos. Es muy importante entender esto porque la posición del Ombudsman es intermedia entre el ciudadano y la autoridad. (pág. 34)

Existe un acercamiento de este personaje, el cual realiza una mediación entre el plantel estudiantil, docente y jefaturas, realizando una serie de funciones, las cuales se pueden agrupar e identificar en palabras del Departamento de Formación Integral e Inclusión (2019) como:

- Difusión de tips metodológicos al plantel docente de estudiantes con discapacidad.
- Rescatar dudas de docentes y necesidades de apoyo por parte del Departamento de Formación Integral e Inclusión.
- Promover en los y las docentes el envío temprano de material bibliográfico u otros recursos para adaptarse.
- Facilitar el aviso temprano de las fechas de evaluaciones que requieren ser accesibilizadas.
- Trabajo conjunto con el equipo del Departamento de Formación Integral e Inclusión para el ajuste de evaluaciones.
- Apoyar la elección del servicio de asistencia personal y de tutoría, entre estudiantes de su facultad.
- Ayudar en la difusión de la existencia del Departamento a estudiantes y docentes de la carrera.

De ahí que la inclusión educativa nazca como mecanismo para abordar la diversidad que se presenta dentro de las instituciones. En palabras de CINDA (2019):

Para poder sustentar la preeminencia del concepto de diversidad en los variados sistemas culturales donde la educación inclusiva es determinante, una de las bases fundantes es la dignidad humana y los postulados de la justicia social, la cual se centra en que las personas que viven situaciones de exclusión son personas con plenos derechos y es la sociedad y sus instituciones, en especial las educativas, las que tienen la obligación de generar una cultura y una práctica justa y equitativa hacia ellos.

Ahora bien, cabe señalar que para lograr mayor equidad dentro de las instituciones de educación superior es necesario pasar de la inclusión educativa a la educación inclusiva, tomando las palabras de Ainscow, Booth y Dyson, 2006 (citados en García-Cano, Buenestado, Gutiérrez, López, & Naranjo, 2017), se debe dar énfasis a el desarrollo de una serie de dimensiones, tales como:

1. Culturas, se refiere a la creación de culturas inclusivas, lo cual sin duda debe afectar tanto a las políticas como a las prácticas institucionales, por lo cual se debe dar espacio a la reflexión con las personas que constituyen la comunidad educativa.
2. Políticas, se refiere a las gestiones que generan una organización adecuada de la instauración de prácticas tanto en el aspecto estructural, metodológico, de servicios, y las relaciones que se establecen en los estamentos.
3. Prácticas, se refiere al repensar de las acciones bajo el concepto de equidad, igualdad y diversidad, en pro a generar espacios respetuosos. (p.16)

Por esta razón es importante identificar cuáles son las prácticas adecuadas en la inclusión en universidades, ya que:

La denegación de ajustes razonables a una persona con discapacidad constituye una forma de discriminación puesto que se implementan con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades. De acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las

Personas con Discapacidad los Estados deben adoptar las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables para promover la igualdad y eliminar la discriminación (Asociación Empresarial para el Desarrollo AED , 2015)

Para los fines investigativos, se tomarán los Estándares e Indicadores de Buenas Prácticas para la Atención a Estudiantes Universitarios con Discapacidad (Díez, y otros, 2011). Este informe presenta una serie de ámbitos, los cuales se dividirán en 5 lineamientos identificados como categorías:

2.4.1.3.1. Gestión de la accesibilidad.

1. Confidencialidad de la información: Referido a resguardar y sistematizar procesos de entrega, mantención y traspaso de información brindada por postulantes mediante el “consentimiento informado” a otras unidades que componen la institución y personas adecuadas para su recepción.
2. Políticas y procedimientos de admisión y matrícula: Referido a políticas que, procesos y procedimientos de admisión y matrícula, de entrega de información en las entrevistas de admisión y el feedback del mismo.
3. Políticas y procedimientos de evaluación: Políticas que regulen la igualdad de condiciones en torno a la no discriminación en los instrumentos evaluativos.

2.4.1.3.2. Docencia.

Referida a las acciones realizadas por los y las docentes de la institución de educación, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas dentro del contexto académico, esta categoría tiene mucha relación con los ajustes razonables y los ámbitos de estos, los cuales se expresan en palabras de Garcia Medina (2018):

los ajustes pueden dividirse en materiales e inmateriales, consistiendo en cualquier caso en una medida concreta que protege la igualdad material de la persona con discapacidad en atención a su específica demanda. Por tanto el elemento discriminatorio sería la específica situación a resolver y la acción correspondiente, sin necesidad de que intervenga una persona en su ejecución (la ubicación de un aula; ofrecer diferentes formas de comunicación en clase; aumentar el tamaño de letra, facilitar los materiales e/o impartir las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo....).

Es por esta razón que las subcategorías de Docencia son las siguientes:

1. Métodos de enseñanza: Referido a la accesibilidad de las clases, seminarios y talleres, su aplicación en actividades de tipo prácticas, aplicado a la enseñanza – aprendizaje y comunicación.
2. Actividades prácticas: Capacitación en torno a la accesibilidad de actividades de tipo práctico, asegurando ajustes con respecto a la temporalidad del cumplimiento de objetivos y las formas como se realizan, resguardando la seguridad del estudiantado con discapacidad en el logro de estos.
3. Evaluación: Referido a entregar evaluaciones accesibles al estudiantado, asegurando que existe compatibilidad de softwares, diferentes formatos y atendiendo a la individualidad del estudiantado con discapacidad.

2.4.1.3.3. Sensibilización.

En consecuencia de lo indicado en la categoría anterior, es importante la sensibilización y capacitación por la percepción que se pueda tener del conocimiento en áreas identificadas como críticas, esto se evidencia en el aspecto docente. Es necesario conocer como los

docentes enfrentan esta situación en su labor cotidiana, y a partir de allí proveer información para el diseño de procesos y estrategias de capacitación pertinentes (Gómez Galeano, 2012).

De esta forma, la categoría de Sensibilización se divide en las siguientes subcategorías:

1. Formación, información y sensibilización: Referido a la capacitación constante en aspectos relativos a la discapacidad, tanto en estamentos docentes, funcionarios, asistentes, auxiliares, seguridad, estudiantes etc.
2. Divulgación de información relevante: Referido a la entrega de información relevante dentro del contexto de la institución debe ser accesible, ya sea que abarque, aspectos relativos al servicio, criterios de admisión, becas, créditos etc.

2.4.1.3.4. Unidad de apoyo a Estudiantes con Discapacidad.

Esta nace en Chile a causa de la ley 20.422, la que indica en su artículo n° 39 que:

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

Entre los antecedentes encontrados en la literatura científica, dan cuenta de la dificultad de los estudiantes con discapacidad al enfrentarse al proceso pedagógico, no obstante, la evaluación educativa es aquel proceso que mayores demandas presenta (Tapia y Manosalva, 2012 citado por Tejada, 2019). Demostrando el desconocimiento y la importancia de la formación para dar mas formas de respuesta a la diversidad encontrada dentro de las instituciones de educación, este desconocimiento que muchas veces actúa de forma negativa, a pesar de tener un objetivo positivo como meta, evitando que se pueda alcanzar el objetivo final, que es que todas y todos puedan comprender el contenido entregado

en clases. Los estudiantes señalan que sus principales solicitudes se encuentran en la adaptación curricular, adaptación de materiales, procedimiento de evaluación, recursos utilizados en clases y medios tecnológicos como apoyo en el aula (Rodríguez y Álvarez, 2014; Álvarez, Alegre y López, 2012 citado por Tejada, 2019).

En este contexto en Chile existen diversas unidades que trabajan en pro a la eliminación tomando áreas de tipo académico y no académico. Por lo cual parece importante identificar cuales pueden ser algunas áreas de trabajo, y para ello se tomaron algunas definiciones del Departamento de Formación Integral e Inclusión (2019)⁸:

Apoyo académico: Sesiones individuales de trabajo y asesoría. Adaptación de material educativo; pruebas, apuntes de clases, tutorías académicas mediante becas de trabajo: corresponde al apoyo en el desempeño de asignaturas generales o específicas de las carreras, mediante horas de estudio extras al currículo con tutores par gestionados por las unidades académicas financiados por el Departamento.

Orientaciones técnicas de apoyo directo: A las unidades académicas, respecto a ajustes razonables en la didáctica y estrategias metodológicas para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad.

Apoyo Socioeducativo: El equipo apoya el acceso a beneficios sociales dentro de los cuales se destacan la Beca Discapacidad, Asesoría para la postulación a fondos de apoyo a la educación superior ofrecida por el Servicio Nacional de la Discapacidad

Servicios de apoyo: a través de asistentes personales para los estudiantes se permite disminuir las brechas de participación, apoyando la independencia en actividades

⁸ Basado en información de la página web del Departamento de Formación Integral e Inclusión <http://dfii.usach.cl/apoyos/>.

vinculadas al mundo universitario. Intérpretes de lengua de señas chilena. (DFII, 2019)

Es importante mencionar que no sería posible realizar adaptaciones de material escrito, si no fuera por el tratado de Marrakech, el cual elimina la barrera de acceso con respecto a los derechos de autor, con respecto a personas con discapacidad tanto visual como las que imposibilitan el acceso al material escrito, como se indica en el informe Implementar el Tratado de Marrakech para personas con dificultades para acceder al texto impreso (Coates, y otros, 2018), impulsado por la Unión Mundial de Ciegos, la Universidad de Toronto, la IFLA y la Asociación Canadiense de Bibliotecas de Investigación (CARL), el cual indica:

El Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso ofrece una oportunidad sin antecedentes a esta población. Bibliotecas de todo tipo desempeñan un papel clave para facilitar tal acceso y por eso se concibió esta guía, a fin de que el personal de estos centros pueda dar los pasos prácticos y necesarios finales para poner los materiales en manos de los lectores que los necesitan. (pág. 4)

Con respecto a lo anteriormente dispuesto, la categoría de Unidad de apoyo a Estudiantes con Discapacidad, se divide en las siguientes subcategorías:

1. Características del servicio: Referido a la sistematización de lineamientos en torno al qué hacer en el procedimiento de permanencia, ingreso y egreso de estudiantes con discapacidad que encuentran mayores barreras en su camino académico, organizando variados estamentos de la institución de educación superior en este proceso.

2. Accesibilidad de documentos y materiales: Referido a la sistematización de lineamientos en torno al qué hacer con material y documentación de laboratorios, prácticas, materiales, formato, diseño de material accesible, de herramientas accesibles.
3. Medidas de apoyo para discapacidad visual: Referido a la sistematización de lineamientos en torno a la movilidad dentro del campus, comunicación oral adecuada, medidas de asistencia dentro y fuera del aula.
4. Productos de apoyo: Referido a los recursos y estrategias que dan acceso de personas con discapacidad acceder a los recursos, los espacios, las relaciones o al desarrollo de actividades.

2.4.1.3.5. Infraestructura.

Esta categoría se divide en 2 áreas, la infraestructura material, utilizada en presencialidad abalada por el artículo 9º de la Convención de personas con Discapacidad, en la cual se declara que:

Las medidas a las que este artículo se refiere incluyen la **identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso**. Estas medidas aplican a la accesibilidad física... Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.

Comprendiendo la accesibilidad como una norma, sin realizar una diferenciación de lo que puede ser utilizado por una parte de la población, pero por otra no, así, lo propendido se relaciona con lo invisible que debe ser la arquitectura al momento de utilizarla, es decir, que esta no se transforme en una barrera. Una buena accesibilidad es aquella que pasa desapercibida a los usuarios. Esta “accesibilidad desapercibida” implica algo más que ofrecer

una alternativa al peldaño de acceso: busca un diseño equivalente para todos, cómodo, estético y seguro (Corporación Ciudad Accesible, 2010)

De esta forma la accesibilidad física forma parte importante de las características con las cuales los y las estudiantes con discapacidad interactúan con el medio, ya que la vivencia de la arquitectura no solo se vive dentro de la sala de clases, si no también al momento de comenzar el viaje para llegar al recinto universitario, enfrentando barreras de diverso tipo, según la Corporación Ciudad Accesible (2010)

Barreras urbanísticas Aquellas que se encuentran en las vías y espacios de uso publico. Barreras arquitectónicas Aquellas que se encuentran en el acceso e interior de los edificios públicos o privados. Barreras en el transporte Aquellas que se encuentran en los medios de transporte terrestre, aéreo y marítimo. Barreras de comunicación Todo impedimento para la expresión y la recepción de mensajes a través de los medios de comunicación o en el uso de los medios técnicos disponibles. (pág. 17 -18)

La segunda área tiene que ver con el acceso a las instalaciones web de las instituciones, en consecuencia de la presente realidad virtual en que se vive, esto también asociado a lo indicado por la Convención, la cual en su artículo n°9 resalta que se incluyen los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, dentro de las medidas de accesibilidad de las personas con discapacidad, así se vuelve mucho mas crítico, en palabras de Cabero (2000)

“La importancia de las tecnologías no se encuentran en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas. Será necesario realizar un análisis para evaluar no tanto sus potencialidades tecnológicas como sus potencialidades para crear entornos educativos y comunicativos diferenciados” (pág. 107)

Esto debido a que las medias de acceso estarán muy asociadas a las tecnologías de acceso. Sin lectores de pantalla, las personas ciegas, baja visión grave o moderada dependerán de terceros para realizar tareas tan cotidianas como acceder a Internet, consultar el correo electrónico o utilizar un procesador de textos, agudizando de esta manera la brecha digital entre personas con y sin discapacidad (Villalobos, Machado, Bolaño García, & Bustamante, 2018)

De esta forma se divide la categoría de Infraestructura en las siguientes subcategorías:

1. Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo: Referido a asegurar que las aulas de laboratorio, clases e informática del campus sean accesibles, con equipamiento específico y accesible.
2. Accesibilidad Web: Referido a la sistematización de lineamientos en torno a la accesibilidad de entornos virtuales, accesibilidad web y diseño accesible.

2.5. Marco Normativo.

La educación inclusiva se ha convertido en un tema de interés tanto a nivel nacional como internacional, es por esta razón que en las instituciones de educación superior, crece la necesidad de adaptarse al nuevo perfil de ingreso, ya que la discapacidad está posicionada como uno de los perfiles que históricamente se han excluido de estos espacios. Este concepto ha alcanzado gran relevancia hasta llegar a un consenso internacional, por lo que a continuación se realiza un resumen del marco normativo que ha permitido poner este tema en las políticas que en la actualidad reconocen y regulan el ejercicio del derecho a educación.

2.5.1. Marco Internacional.

2.5.1.1. Declaración de Salamanca⁹.

La aprobación de la Declaración de Salamanca, realizada en España en junio de 1994, fue una histórica conferencia organizada por el gobierno español colaborativamente con la UNESCO. En dicha cumbre participaron 300 representantes, de 92 gobiernos y 25 Organizaciones Internacionales dónde se firmaron principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en torno a las necesidades educativas especiales (NEE). El objetivo de la declaración de Salamanca fue:

Reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos. (pág. 4)

Esto fue un momento muy importante puesto que se reconoce el derecho, la necesidad y urgencia de todas las personas con discapacidad a recibir una enseñanza de calidad y con especial énfasis en que accedan a educación para desarrollarse. Ahora bien, la particularidad de la Declaración de Salamanca es que fue esta quien entregó un plan de acción para poder alcanzar las metas propuestas.

⁹ Información basada en: Declaración De Salamanca y Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales

http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf

2.5.1.2. Movimiento Educación para todos.

2.5.1.2.1. Conferencia mundial sobre educación superior de París¹⁰.

Conferencia celebrada en París en el año 1998, de la cual resultó la declaración final de la conferencia mundial de educación superior de 1998.

Esta declaración garantiza igualdad de grupos que no están representados de manera inmediata, dentro de 100 instituciones de educación superior, es decir, poblaciones excluidas tales como trabajadores, grupos socioeconómicos vulnerables, grupos minoritarios, personas con discapacidad, migrantes, entre otros.

2.5.1.2.2. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹¹.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la asamblea general de las Naciones Unidas el 13 de diciembre del 2006 en su sede en Nueva York. Ayudó en el aseguramiento de los derechos de las personas con discapacidad. Esta indica su propósito en el artículo 1:

Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

¹⁰ Información basada en: Reseña de "conferencia Mundial sobre educación Superior" **Fuente especificada no válida.**

¹¹ Información basada en Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad **Fuente especificada no válida.**

Para la presente investigación, es de particular interés resaltar el artículo 24°, n° 1, el cual indica que:

Los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Esto debido a que la educación es un derecho humano indispensable y articulador que permite el ejercicio de otros Derechos Humanos, por lo tanto, se posiciona como una herramienta fundamental para lograr un desarrollo completo y total del ser humano de manera íntegra.

Particularmente la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas Con Discapacidad, viene a reivindicar los derechos de este grupo que no ha podido acceder en igualdad de condiciones u oportunidades tanto a sistema de salud, educación y/o empleo, esto en comparación con personas de su mismo grupo etario.

Lo anterior evidencia que debe realizarse un cambio con respecto a la concepción de la diferencia dentro de una sociedad, en búsqueda de que el Estado asegure la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, evitando actos discriminatorios de rechazo o segregación. Junto con ello la eliminación de barreras para que las PcD sean respetadas puedan acceder libremente y desarrollarse de manera autónoma en el contexto que elijan.

2.6. Marco Legislativo en América del Sur.

En América del Sur, en el año 2009 alrededor de 100 universidades se reunieron conformándose la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Esta red tiene el fin de crear un espacio de encuentro para propiciar la

reflexión, el debate, el intercambio de experiencias y posiciones teóricas con el fin de construir conocimientos y fortalecer las políticas respetuosas del derecho a la educación superior vinculadas a la docencia, extensión e investigación generando un compromiso colectivo ante la responsabilidad social que implica. (Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos., s.f.). En la actualidad esta red está compuesta por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, lo cual ha significado un gran avance a nivel de representatividad y movimiento de personas con discapacidad en América del Sur.

*2.6.1. I Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*¹².

Este seminario realizado en Caracas, Venezuela, el 14 y 15 de diciembre del 2005, convocó a Costa Rica, Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Chile, Perú, República Dominicana, Panamá y Venezuela. En esta instancia, diversos expertos y expertas expusieron situaciones actuales de estudiantes con discapacidad, lo cual dio como resultado diseños de planes de acción estratégicos con foco en la integración de términos tales como diferencia y diversidad respeto a la dignidad e igualdad.

Asumiendo que existen aún barreras importantes para el ejercicio libre y autónomo de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, con especial énfasis en el ingreso, permanencia y egreso a instituciones de educación superior, se entregan una serie de lineamientos a los gobiernos de América Latina y el Caribe, resaltando 4 puntos importantes, mencionados por Moreno (2007):

¹² Información basada en: Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe. (Moreno, 2007)

1. Crear una Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Superior para la Inclusión y la Diversidad, como espacio estratégico para el intercambio de experiencias y conocimientos, la realización de investigaciones conjuntas, la asesoría y el desarrollo de propuestas de la comunidad universitaria regional.
2. Promover la creación de redes similares en cada uno de los países o contribuir para fortalecer las existentes.
3. Llevar a cabo un Plan de Acción conjunto que abarca las siguientes acciones inmediatas:
 - a) Elaboración de propuestas para el fortalecimiento del marco legal para la inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.
 - b) Elaboración de una guía de evaluación de las condiciones de inclusión y accesibilidad para las personas con discapacidad en la educación superior.
 - c) Realización de un programa regional de formación de docentes de educación superior en las áreas de diversidad, discapacidad y derechos humanos.
 - d) Recopilación y sistematización de los registros estadísticos sobre personas con discapacidad en la educación superior en la región.
4. Recomendar a los países y a la UNESCO la creación de una Convención Internacional sobre las Lenguas de Señas. (p. 155).

2.7. Marco Nacional.

El estado de Chile al realizar la firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad comenzó el camino para regularizar el acceso de personas con discapacidad en el ámbito educativo, caminando hacia un enfoque de tipo inclusivo en base a la participación social.

Es importante recalcar que esta Declaración no otorga nuevos derechos legales, pero puede ser usada con otras leyes particulares de cada país que se ha adherido a la misma y de esta forma generar un cambio en condiciones de salud, empleabilidad y educación de las

personas con discapacidad. Particularmente en Chile en el año 2008, luego de 2 años de la Convención, se ratifica la adhesión a la misma, pasando a constituir una Ley de la República.

2.7.1. Constitución Política de la República de Chile 1980.

Dentro de la constitución, se destaca el derecho a educación, la cual pretende que las personas busquen su pleno desarrollo, fomentando esta en todos sus niveles. Dentro de este ámbito, aun es bastante ambigua la orientación manifiesta sobre la educación en el nivel superior, ya que no la identifica como obligatoria, indicando en su artículo 19, inciso 19:

“ Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.”

2.7.2. Ley general de Educación¹³.

La ley 20.370 promulgada en el 2009 se orienta a que las y los estudiantes accedan en igualdad de oportunidades a la educación en sus diversos niveles, con énfasis a las poblaciones estudiantiles que requieran apoyo específico, identificando estas acciones como promotoras de la diversidad dentro de las instituciones. Entregando valores que fomentan la integración de grupos minoritarios.

¹³ Información basada en:

www.senadis.gob.cl/descarga/i/5756/documento+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl&client=safari

2.7.3. *Ley sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad*¹⁴.

El año 2010 se promulga la ley número 20.422, la cual busca regular en distintas áreas el acceso en igualdad oportunidades, propiciando de esta forma la inclusión social de personas con discapacidad, buscando inclusión social. Esta ley actúa como garante de derecho para eliminar cualquier forma de discriminación que pueda existir en el libre ejercicio de sus derechos, destacando una serie de artículos que son muy importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas, tales como:

Artículo 3°, se declara que:

En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social.

Artículo 4°, se declara que:

"Es deber del Estado promover la igualdad oportunidades de las personas con discapacidad."

Artículo 7° declara que:

“Se entiende como igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientada a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social.”

¹⁴ Información basada en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Artículo 8° se declara que:

“Con el fin de garantizar el derecho a la igualdad oportunidades de las personas con discapacidad, el Estado establecerá medidas contra la discriminación, las que consistirán en exigencia de accesibilidad, realización de ajustes necesarios prevención de conductas de acoso.

Los ajustes necesarios son las medidas de adecuación de ambiente físico social y de actitud a las carencias específicas de las personas con discapacidad que, de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos.”

Artículo 24° se declara que:

“Toda persona o institución, pública o privada que ofrezca servicios educacionales, capacitación y empleo, exigiendo la revisión de exámenes u otros requisitos análogos, deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos.”

Artículo 39° se declara que:

“El Ministerio de Educación cautelará la participación de personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.

Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos en el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar diferentes carreras.” (BCN, 2010)

2.7.4. *Ley Antidiscriminación*¹⁵.

La ley 20.609 promulgada el 12 de julio del 2012, tiene por objetivo resguardar los derechos de igualdad de todas y todos, con vinculaciones legales al Código Penal. En esta se declara en su Artículo 2º:

Para los efectos de esta ley, se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad. (BCN, 2018)

2.7.5. *Ley de Educación Superior*.

La ley 21.091 promulgada el 29 de mayo del 2018, reafirma las obligaciones del sistema de instituciones de educación superior en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad en los distintos programas de estudio.

¹⁵ Información basada en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

Esta tiene por objetivo abarcar las áreas en las cuales las personas con discapacidad identifican mayores barreras. El objetivo de esta ley se puede identificar en el art. 1° en el cual se declara que:

La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. (BCN, 2018)

En el art. 2°, se declaran los principios del sistema de educación superior entre los cuales se encuentra el principio de inclusión:

"El sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria.

En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad." (BCN, 2018)

En este sentido, cabe preguntarse ¿cual es el rol del ajuste razonable? para lo cual se vuelve sobre la Convención, ya que el ajuste razonable es un derecho, esto en palabras de J. García Medina (2018)

El apoyo es una obligación vinculada a la persona» y, en el mismo sentido, «el derecho a ajustes razonables es distinto, aunque complementario, de la obligación de proporcionar apoyo.

Aunque en estricto rigor el ajuste razonable aparece cuando el diseño universal no da las respuestas de manera efectiva, o bien, no se logra llegar a lo establecido en ella, por lo cual se define según La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo n°2 indica que:

Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Este último se relaciona con el artículo n°8 de la ley 20.422 citado con anterioridad a los llamados “ajustes necesarios”, los cuales, para fines de esta investigación solo se mencionarán.

En el artículo n° 13 se habla sobre sistema de acceso, en el cual se deberán contemplar vías alternativas de acceso, las cuales deben tener una orientación de acuerdo con el principio de inclusión, buscando por objetivo final reivindicar las poblaciones históricamente excluidas dentro de espacios de formación Universitaria.

El artículo 14 declara que los instrumentos de acceso que utilizan las instituciones de educación superior deben estar sustentados en los principios de no discriminación, transparencia, objetividad y accesibilidad la cual está en concordancia con el artículo 3 de la ley n° 20.422.

Capítulo III

3. Marco Metodológico

Este capítulo reúne todos los procedimientos y técnicas que se llevan a cabo en esta investigación, de forma clara y ordenada en pro a la sistematización del proyecto. Para profundizar el conocimiento existente sobre áreas de inclusión de estudiantes con discapacidad visual dentro de la Universidad de Santiago de Chile.

3.1. Paradigma y tipo de la investigación.

La presente investigación se ha llevado a cabo mediante el paradigma cualitativo, por lo cual es importante aclarar antes de comenzar y definir qué se entiende por paradigma. Según Martínez & Ríos (2006):

Un paradigma vendría a ser una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos, constituida por creencias metodológicas y teóricas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos. (p. 117)

Con respecto a la investigación de tipo cualitativa, dentro de este tipo de estudio se pueden rescatar las percepciones sobre una determinada realidad social. En palabras de (Monje, 2011):

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre

sus propias experiencias, opiniones, valores. (p. 32).

El alcance de la investigación es de tipo exploratoria, ya que no existe mucha información sobre este tema en específico en el territorio donde se estudiará, ya que es una población relativamente nueva dentro del contexto universitario. Los estudios exploratorios se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso (Hernández Sampieri, 2014, pág. 91)

Así también, se posiciona como una investigación de tipo correlacional, ya que se desea encontrar la relación entre la percepción que presentan los y las estudiantes de la universidad con respecto a los lineamientos que propician la participación plena presentes en la Universidad de Santiago de Chile. Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular (Hernandez Sampieri, 2014, pág 93)

3.2. Enfoque Metodológico de la investigación.

El término metodología se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema (Wentz, 2014, citado por Hernández Sampieri, 2014, pág. 128). En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación. (Hernández Sampieri, 2014, pág. 470).

En la presente investigación se utilizará el diseño de tipo descriptivo o fenomenológico, ya que aspira a rescatar experiencias cotidianas dando sustento para el estudio de fenómenos particulares y colectivos muy en base a la experiencia y percepciones, en palabras de Hidalgo, (2009):

La fenomenología estaría a mitad de camino entre el representacionismo radical y el constructivismo radical y parte de la idea de que el sujeto por medio del proceso de percepción del objeto hace surgir la realidad; por tanto, la realidad sería una realidad percibida, que no podría existir sin la interacción entre el objeto y el sujeto. Así pues, la realidad ni es representada, ni es construida por el sujeto, sino que es percibida por éste. (p.10).

Su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. (Hernández Sampieri, 2014). Por lo cual, este método permitirá recabar información en torno a la experiencia universitaria, aunando las mismas en diversas categorías de análisis para tratar de comprender la realidad de la población de estudio, enfocándose en las experiencias individuales subjetivas de los y las participantes. Responden a la pregunta ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?, el centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes. (Salgado, 2007, pág. 72).

Para esto, las etapas del método fenomenológico se dividen en 3, las cuales se describen a continuación:

- a) Etapa Descriptiva: Se debe realizar una descripción de lo estudiado, con respecto a su vivencia y sus características mas cercanas, esta recolección de información se realizará mediante la entrevista coloquial. Se debe realizar una descripción protocolar en la cual se destaque: el fenómeno o la realidad tal como se presentó; que sea lo más completa posible y no omita nada que pudiera tener relevancia para el estudio; que no contenga elementos “proyectados por el observador”. (Trejo, 2012)

- b) Etapa Estructural: Se basa en las descripciones realizadas en los instrumentos protocolares en torno a temáticas naturales, tema central de cada unidad, para globalizarlas y aplicar en la toma de información final.
- c) Discusión de resultados: Se realiza una reconstrucción de los resultados obtenidos y se verifican con las conclusiones o hallazgos.

3.3. *Diseño.*

El diseño utilizado para esta investigación será el estudio de caso, permitiendo obtener una mirada muy específica y de mas de un o una participante. Los registros de estas intervenciones deben llevarse a cabo mediante instrumentos que permitan la flexibilidad. Los estudios de caso tienen como características básicas que abordan de forma intensiva una unidad, esta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994, citado por Muñiz, s.f)

Para efectos de esta investigación la muestra total son 5 estudiantes por lo cual se realizan estudios de caso en profundidad.

3.4. *Categorías de análisis.*

La presente investigación esta compuesta por 5 categorías las cuales son (a) Gestión de la Accesibilidad, (b) Docencia, (c) Sensibilización, (d) Unidad de apoyo a Estudiantes con discapacidad (e) Infraestructura. Cada una de estas está compuesta por subcategorías, con las cuales se trabajará en la presente investigación, las cuales se describen a continuación:

3.4.1. *Gestión de la accesibilidad.*

Abarca políticas institucionales inclusivas, afectando el área curricular, vías de ingreso de esta población y gestiones internas. Abarca las siguientes subcategorías:

- Confidencialidad de la información
- Políticas y procedimientos de admisión y matrícula
- Políticas y procedimientos de evaluación

3.4.2. Docencia.

Abarca las indicaciones respecto la enseñanza de PcD visual, coordinación en adaptación de material académico. Abarca las siguientes subcategorías:

- Métodos de enseñanza
- Actividades prácticas
- Evaluación

3.4.3. Sensibilización.

Abarca las orientaciones en torno a la capacitación y formación a estamentos universitarios tales como finanza, área de salud, registro curricular, funcionarios, seguridad etc. Abarca las siguientes subcategorías:

- Formación, información y sensibilización
- Divulgación de información relevante

3.4.4. Unidad de apoyo a Estudiantes con Discapacidad.

Abarca los lineamientos sobre el “acompañamiento socioeducativo” y académico a docentes, estudiantes, tutores/as y asistentes, procesos de digitalización de material académico, vinculación con redes externas, nivelaciones de habilidades específicas, orientación en la vida universitaria, ayudas técnicas. Abarca las siguientes subcategorías:

- Características del servicio
- Accesibilidad de documentos y materiales

- Medidas de apoyo para discapacidad visual
- Productos de apoyo

3.4.5. Infraestructura.

Abarca los lineamientos generales de los espacios óptimos, distribuciones espaciales, incluyendo la accesibilidad web en plataformas institucionales. Abarca las siguientes subcategorías:

- Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo
- Accesibilidad Web

3.5. Escenario.

Esta investigación se lleva a cabo en la Universidad de Santiago de Chile que es una de las instituciones más antiguas y tradicionales de educación superior del país. Concentra sus actividades en la Región Metropolitana (RM) y, en particular, realiza sus labores de docencia, investigación y extensión en su propio campus de 32 hectáreas, en el tradicional barrio de Estación Central.

La institución, en reconocimiento de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, la Ley 20.422, lo establecido en la Ley de Educación Superior y su Plan Estratégico Institucional (2016-2020), da cumplimiento a su misión, propiciando el respeto a las personas, la diversidad, el pluralismo y la inclusión social a través de la docencia, investigación y en la gestión universitaria contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática, equitativa y sustentable. En palabras de la Universidad de Santiago de Chile:

La heterogeneidad de los alumnos que ingresan también es reforzada en todo momento como elemento distintivo de la universidad. En este aspecto, se señala el devenir histórico de la institución marcado por un sello de inclusividad y que el medio percibe y asocia aquello a la USACH y a sus profesionales. (USACH, 2019)

La Universidad de Santiago de Chile, ha llevado a cabo un proceso de institucionalización para apoyar el estudiantado con discapacidad en el acceso, trayectoria y egreso, incorporando en su estructura orgánica, normativas y acciones concretas en materia de igualdad y promoción de derechos, tales como la modificación del Reglamento de Pregrado, el cual incorpora el artículo 23BIS que implementa las medidas de ajuste relativas a la permanencia, avance curricular y/o titulación de estudiantes con discapacidad o la beca de arancel para estudiantes con discapacidad, en palabras de la institución:

Se destaca la impronta de sensibilidad social de la universidad. Se identifica como una universidad que abre puertas a distintos grupos sociales y que sabe como hacer que se relacionen las diversidades presentes en el territorio. (USACH, 2019)

En esta línea se crea en el año 2019 el Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), el cual contempla la identificación de los ajustes razonables y la eliminación de barreras de acceso. Estas acciones se realizan desde la perspectiva de derechos, a través de estrategias que promueven la participación plena y en igualdad de oportunidades en la formación profesional, en palabras de la Institución:

“Reconociendo la diversidad y el pluralismo de nuestra comunidad universitaria, la Universidad de Santiago de Chile -a través del Departamento de Formación Integral e Inclusión- favorece la participación plena de personas con discapacidad. Estas acciones se realizan desde la perspectiva de derechos, a través de estrategias que respondan a sus necesidades y desafíos.” (DFII, 2019)

El Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), presenta 4 líneas de acción, en primera instancia, es la relación con la comunidad y el contexto de educación superior, es decir, la USACH, por medio del DFII oficializa su proceso de participación en la RESI metropolitana y se reincorpora como miembro del comité de políticas públicas.

Como segunda línea, la comunidad USACH, se relaciona a través de la incidencia ética y política sobre la diversidad y pluralidad en la vida universitaria desde la estructura con los y las trabajadoras y estudiantes.

La tercera línea de trabajo es la académica, es decir, apoya directamente a las unidades académicas desde las autoridades hasta los equipos docentes respecto a problematizaciones en torno a la inclusión, ajustes razonables en la didáctica, el currículum y estrategias metodológicas para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad y/o dialogar sobre temáticas en la formación de su estudiantado.

Finalmente, se trabaja directamente con estudiantes con discapacidad, esto quiere decir que se apoya desde el departamento mediante una planificación construida con todas y todos los estudiantes que declaren discapacidad, dando énfasis a la autonomía del estudiantado para asegurar el ingreso la permanencia y el egreso mediante tutorías, servicios de apoyo, material adaptado, vida comunitaria y universidad, entre otros.

En la actualidad, cuentan con un registro de 120 estudiantes con discapacidad vinculadas y vinculados, 20 de ellos declaran discapacidad visual, es decir el 13% de los y las estudiantes vinculadas. Es importante señalar que el vínculo con el Departamento es un acto de voluntad, respetando el derecho de autodeterminación personal. Es así como el o la estudiante asume el protagonismo sobre su proceso y activación de apoyos.

Con el propósito de conocer y proteger la información personal de las y los entrevistados, no se expondrán los datos de las y los estudiantes muestra, los cuales se han recabado mediante una entrevista semiestructurada. Estos son un total de 3 estudiantes con baja visión y 2 estudiantes con ceguera legal de las facultades de Humanidades, Ciencias Médicas e Ingeniería.

3.6. Sujetos.

La población de estudio, para los fines de esta investigación se definirá como un conjunto de personas que deben tener una o más características en común. Para esto es importante tener en cuenta que la población de estudio sea accesible. Así, dentro del modelo cualitativo se define como muestra a grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia. (Hernández Sampieri, 2014, pág. 384)

Por tanto, el universo de esta investigación son estudiantes con discapacidad visual de la USACH que hayan ingresado y permanecido por lo menos un semestre en la universidad. Se podrá llegar a ellas y ellos, mediante las plataformas telecomunicativas, aplicándose el instrumento de recolección de información por esta vía. A continuación, se detalla la población total:

Género	Facultad	Carrera
F	Ciencias Médicas	Kinesiología
M	Ciencias Médicas	Terapeuta En Actividad Física
F	Ciencias Médicas	Terapia Ocupacional
M	Ingeniería	Ing. Civil En Química
F	Ingeniería	Ing. Ejecución En Química

3.7. Instrumentos.

Para poder analizar las subcategorías presentes en esta investigación, el instrumento de recolección de datos utilizado será la entrevista semiestructurada, ya que se busca obtener la información de la manera más profunda posible con el fin de detectar nuevas categorías que antes no estaban consideradas, resguardando la información de las y los participantes, ya que presenta bajo nivel de complejidad, tanto en la respuesta como en su aplicación. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. (Hernández Sampieri, 2014, pág. 403).

Se utilizará la entrevista semiestructurada debido a su flexibilidad en línea con el contexto y las finalidades de la investigación. Estas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, & Varela-Ruiz, 2013, pág. 163)

Se destaca que el presente instrumento de recolección de datos fue validado por las profesionales:

- Daniela Isabel Alburquerque González, Terapeuta Ocupacional de la Universidad de Chile, Diplomada en gestión de establecimientos de salud Universidad de Santiago de Chile, Magister en Terapia Ocupacional Mención Psicosocial, actual Directora del Departamento de Formación Integral e Inclusión.
- Gaby Loreto Castro Guerrero, Licenciada en Ciencia Políticas, Trabajadora Social, Magister en Ciencia Política de la Universidad Católica de Chile, actual Coordinadora del Departamento de Formación Integral e Inclusión.
- Loreto Paula Eyzaguirre Negrete, Trabajadora Social, Universidad Alberto Hurtado, profesional encargada del acompañamiento socioeducativo del Departamento de Formación Integral e Inclusión.

3.8. Análisis e interpretación de la información.

El análisis en los estudios cualitativos consiste en la realización de las operaciones a las que el investigador someterá los datos con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos en su estudio. (Monje, 2011, pág. 192). Para lo cual se debe desarrollar una estrategia para realizar el acercamiento al análisis cualitativo, pudiendo realizarse mediante; la etnografía, la teoría fundamentada, la fenomenología, el feminismo, el análisis del discurso, el análisis conversacional, los análisis semióticos y posestructurales (Grbich, 2007, y Álvarez-Gayou, 2003 citado por (Hernández Sampieri, 2014).

En esta ocasión se realiza el análisis de la información mediante un programa de análisis de información llamado Atlas.ti, el cual realiza cruce de información de forma adecuada con los objetivos de la misma, que ayudarán en el procesamiento de la información recogida, según Monje (2011) se identifican una serie de pasos para realizar el análisis de los datos recogidos mediante el instrumento en toda investigación de tipo cualitativa, las cuales se exponen a continuación:

- **Fase de descubrimiento:** Identificar el tipo de datos que se recogen de las entrevistas, repasando la información recogida, identificando palabras claves, etc.
- **Fase de decodificación:** En esta fase se desarrollan categorías de codificación, separación de los datos pertenecientes a cada categoría en forma mecánica y no interpretativa, verificación de los datos sobrantes y redefinición del análisis.
- **Fase de Análisis:** En este punto se interpreta la información recolectada y se contextualiza.

La definición de categorías está ligada a la reducción de datos una vez recogida la información de las y los sujetos de estudio. Estas nacen a partir de las tareas analíticas efectuadas, como producto de reflexiones en torno a la inmersión inicial y profunda,

contrastando los resultados de ambas inmersiones, con la finalidad de que los resultados del proceso investigativo se puedan encontrar similitudes y diferencias entre sus datos, relaciones, identificar categorías iniciales y generar sistemas de categorías con significados profundos y relaciones.

Esto enfocado en que los propósitos centrales del estudio cualitativo son: 1) explorar datos, 2) organizarlos, 3) describir experiencias, 4) descubrir conceptos, 5) comprender profundidad del contexto, 6) reconstruir historias, 7) vincular resultados con el conocimiento disponible, 8) generar una teoría fundamentada en datos. (Hernández Sampieri, 2014).

3.9. Criterios de Rigor.

Toda investigación debe cumplir con criterios básicos, los cuales deben indicar que esta se realizó bajo parámetros adecuados en torno a la ética y a parámetros de calidad, que según Hernández Sampieri (2014) se basan en la validez, confiabilidad y objetividad.

En primera instancia, se lleva a cabo el criterio de credibilidad. Se refiere a si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas con el planteamiento del problema. (Hernández Sampieri, 2014). Por lo cual se debe cuidar de que los impulsos o creencias personales puedan afectar o privilegiar algunas experiencias o relatos.

De esta manera, se cumplirá con el criterio de dependencia, ya que se busca que las interpretaciones del material suministrado por las y los estudiantes pueda ser analizado por otras y/o otros profesionales para aunar criterios de interpretación, proporcionando:

- a) Detalles específicos sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño utilizado.

- b) Explica con claridad los criterios de selección de los participantes o casos y las herramientas para recolectar datos.
- c) Ofrece descripciones de los papeles que desempeñaron los investigadores en el campo y los métodos de análisis empleados (procedimientos de codificación, desarrollo de categorías e hipótesis).
- d) Especifica el contexto de la recolección y como se incorporó en el análisis (por ejemplo, en entrevistas, cuando, dónde y cómo se efectuaron).
- e) Documenta lo que hizo para minimizar la influencia de sus concepciones y sesgos.
- f) Prueba que la recolección fue llevada a cabo con cuidado y coherencia (por ejemplo, en entrevistas, a todos los participantes se les preguntó lo que era necesario, lo mínimo indispensable vinculado al planteamiento). (Hernández Sampieri, 2014)

3.10. *Ética.*

La importancia ética de la presente investigación fue abarcada por medio de un consentimiento informado, el cual se entregó a todos y todas las estudiantes que fueron parte de la misma.

Para finalidad de la investigación no se expondrán los datos de los y las estudiantes que participaron de este proceso resguardando la confidencialidad de la información entregada.

Capítulo IV

4. Resultados y análisis de datos.

A continuación, se exponen los lineamientos bajo los cuales se realizaron las entrevistas a los y las estudiantes de la universidad. Para esto, se hace un análisis de la información recabada por el instrumento y con foco en los discursos de ellos y ellas para dar sentido a las orientaciones presentadas como parte de esta investigación.

La entrevista y los lineamientos a los cuales tributa son los siguientes:

Categoría	Subcategoría	Pregunta
1. Gestión de la accesibilidad	1. Confidencialidad de la información	1. ¿Cómo fue tu declaración de discapacidad a la Universidad? ¿Crees que esto influye en tu proceso académico?
	2. Políticas y procedimientos de admisión y matrícula	2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso y matrícula?
	3. Políticas y procedimientos de evaluación	3. ¿Qué opinión tienes sobre el protocolo de adaptación de evaluaciones?
2. Unidad de apoyo a la discapacidad.	4. Características del servicio prestado por la unidad de apoyo a la	4. ¿Qué opinas de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Formación Integral e Inclusión?

	discapacidad.	
	5. Accesibilidad de documentos y materiales.	5. ¿Qué opinas sobre las acciones llevadas a cabo por el servicio de adaptación de material?
	6. Medidas de apoyo para discapacidad visual	6. ¿Qué opinas sobre las medidas de apoyo para personas con discapacidad visual?
	7. Productos de apoyo	7. ¿Qué rol cumplen las TIC's dentro de tu proceso académico y de qué manera el proceso académico ha influido en el uso de estas tecnologías?
3. Sensibilización	8. Formación, información y sensibilización	8. ¿Qué opinas sobre las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria?
	9. Divulgación de información relevante	9. ¿Qué opinas sobre la accesibilidad de la propaganda y difusión entregada por las redes de la universidad, ya sean invitaciones, información de becas, créditos, cursos, etc.?
4. Docencia	10. Métodos de enseñanza	10. ¿Me podrías comentar sobre las adaptaciones para el acceso utilizadas en tu proceso académico?
	11. Actividades prácticas	11. ¿Cómo fueron las actividades prácticas de tu proceso académico? ¿Crees que esto influyó en tu

		desempeño académico?
	12. Evaluación	12. ¿Podrías comentarme sobre tus procesos de evaluación dentro de la universidad entorno a la accesibilidad?
5. Infraestructura	13. Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo	13. En presencialidad, ¿cuáles eran tus recorridos más frecuentes dentro de la universidad?
	14. Accesibilidad Web	14. ¿Cómo sentiste el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

4.1. Análisis General.

Antes de comenzar a realizar el análisis de datos se dará explicación sobre los pasos realizados para definir la orientación de estos, en primera instancia, se analizan las emociones de la población en cuestión, las cuales están asociadas tanto facilitadores como obstaculizadores, por lo cual se logra obtener un resultado en porcentaje de percepción ya sea positiva, negativa o neutra de los datos recogidos.

En segunda instancia, se requiere información sobre la descripción de experiencias que presentan las y los estudiantes con discapacidad visual de la universidad, al estar asociada a un facilitador o un obstaculizador al igual que los primeros objetivos, estas experiencias se pueden clasificar como positivas o negativas dependiendo al grupo del cual provengan, así,

la descripción de las mismas se basará en la mayor recurrencia del lineamiento, subcategoría o temática analizada, catalogando estas como las mas importantes dentro de la vida académica.

Dentro el análisis se recogieron variados temas que se repitieron a lo largo de las entrevistas, analizando 79 citas de un total de 5 entrevistas, los resultados se agruparon en categorías, las cuales tuvieron mayor o menor reincidencia dentro de las entrevistas, manifestándose esta recurrencia de la siguiente manera:

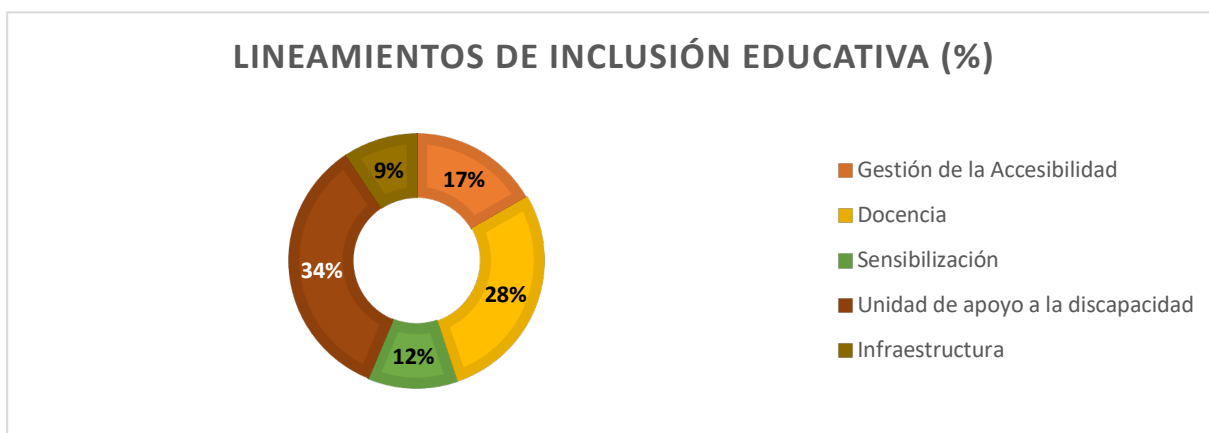


Grafico n°1: Porcentaje de reincidencia de categorías en las entrevistas.

En el gráfico anterior se puede identificar cuántas veces dentro de las entrevistas se pudieron apreciar los lineamientos de inclusión, siendo el mas presente para los y las entrevistadas la “Unidad de apoyo a la discapacidad” con un 34%, luego “Docencia” con un 28%, “Gestión de la Accesibilidad” con un 17%, “Sensibilización” con 12% y finalmente “Infraestructura” con 9%.

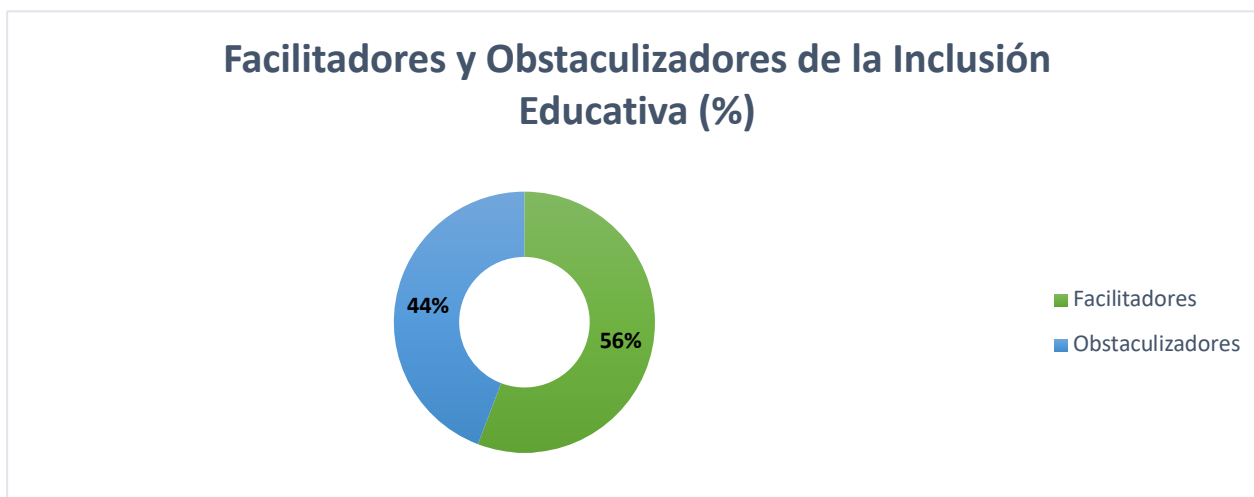


Gráfico n°2: Porcentaje de percepción de Facilitadores y Obstaculizadores.

En la línea anterior y siguiendo los objetivos del presente trabajo de investigación, es que se analiza tanto la recurrencia de facilitadores como obstaculizadores dentro de los diálogos de los y las entrevistadas, como resumen general de lo obtenido, se evidencia que los facilitadores se encuentran mayoritariamente presentes, pero estos no son considerablemente más que los obstaculizadores, por lo cual es importante poder subir el nivel de acceso a los facilitadores dentro del contexto académico.

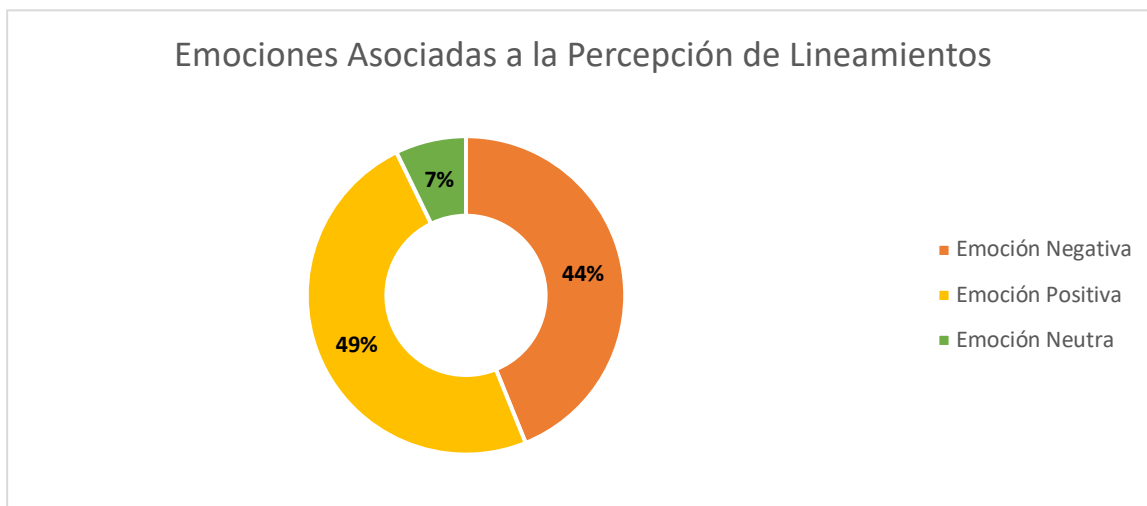


Gráfico n°3: Datos sobre la percepción de los y las entrevistadas acerca de emociones dentro de los Lineamientos.

Como se puede apreciar en este gráfico, la emoción positiva (49%) está muy cerca de su predecesora la emoción negativa (44%), es necesario aclarar que si bien estas emociones se ven muy cercanas con respecto a sus porcentajes, la emoción Neutra es parte de los Facilitadores, no asociándose a barreras, ya que no afectan de manera directa algún tipo de área académica, por lo cual, en términos finales en el gráfico Obstaculizadores y Facilitadores de la Inclusión Educativa indica que estos últimos suman un 56%.

4.2. Análisis por lineamientos.

4.2.1. Gestión de la Accesibilidad.

La gestión de la accesibilidad está compuesta por tres áreas:

1. Confidencialidad de la información
2. Políticas y procedimientos de admisión y matrícula

3. Políticas y procedimientos de evaluación.

Con respecto a la Gestión de la Accesibilidad que regula políticas institucionales inclusivas, tanto las vías de ingreso de esta población y los procedimientos internos, hay ciertas áreas que aún no se logran catalogar como facilitadoras.

Este lineamiento se repite a lo largo de las entrevistas un 17%, pudiendo identificarse de manera global más como un facilitador (53%) que un obstaculizador (47%). Aun así, la diferencia entre uno y otro es muy pequeña, por lo cual es importante analizar cuales son los lineamientos y temas con los cuales se vincula y de qué manera genera obstaculizadores para el ejercicio académico de los y las estudiantes.

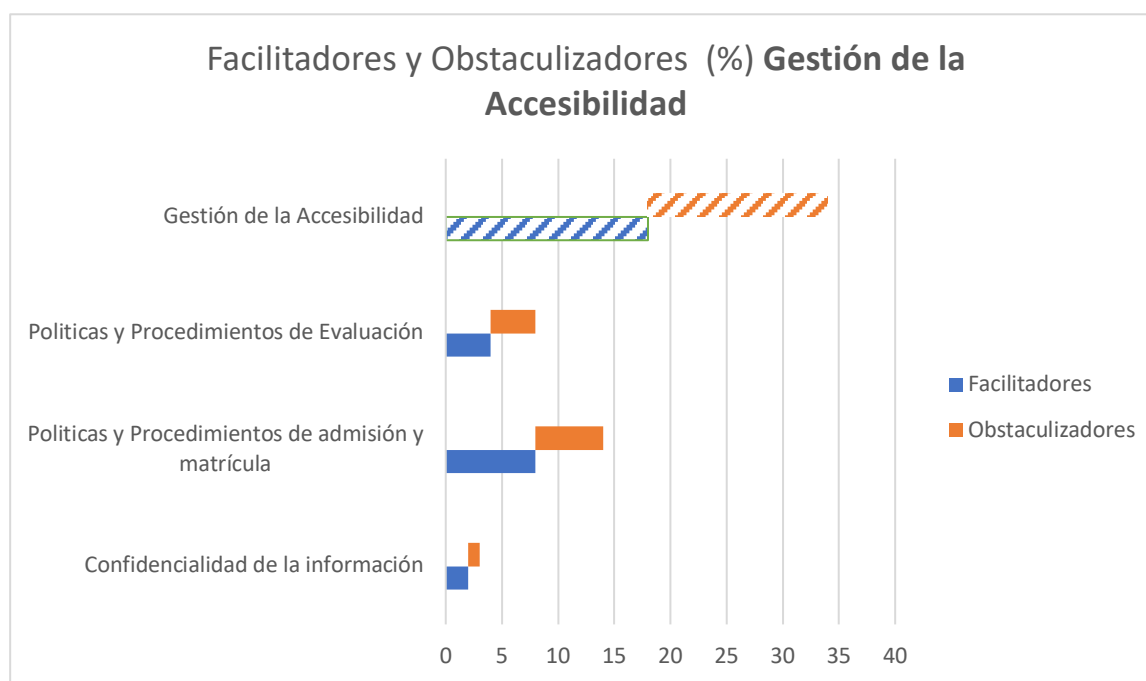


Gráfico n°4: Porcentaje de percepción de facilitadores y obstaculizadores en el lineamiento Gestión de la Accesibilidad.

Con respecto a las subcategorías que conforman la Gestión de la Accesibilidad, no variaron sobre el resultado del indicador general. Tanto la Confidencialidad de la Información, como las Políticas y Procedimientos de Admisión y Matrícula, Políticas y Procedimientos de Evaluación, se han posicionado como subcategorías reconocidas como facilitadores del proceso académico universitario dentro de la USACH.

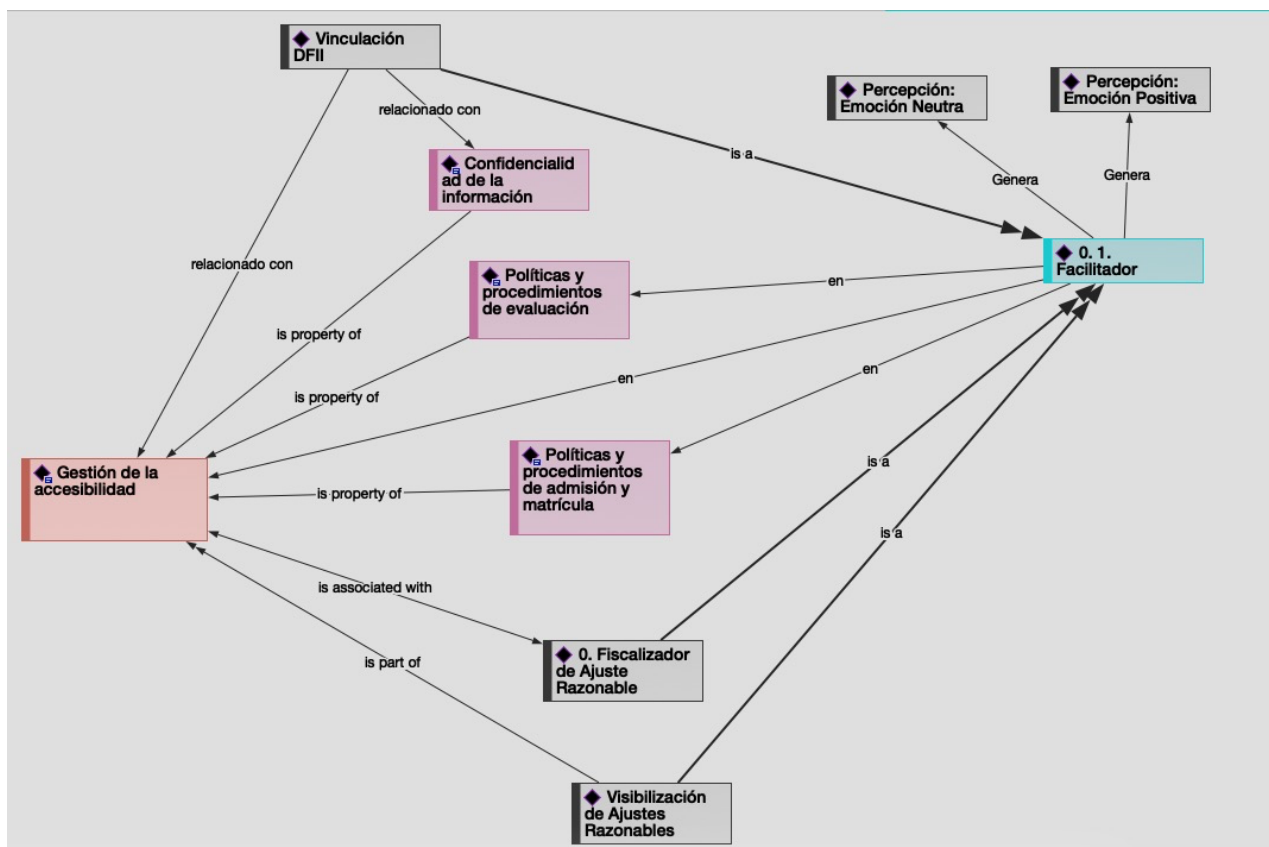


Grafico n°5: Vinculación del Lineamiento Gestión de la Accesibilidad y sus subcategorías a Facilitadores.

Dentro de la vinculación con los facilitadores, se identifican muy pocos tales como la Vinculación al Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), la cual puede ser en dos momentos, ya sea en el ingreso o a lo largo de la carrera, por lo cual las percepciones en la vinculación pueden ser diferentes, en este caso para ambos casos se posicionaron como un facilitador, identificándose en los siguientes extractos:

“Ustedes, yo recuerdo que me tomaron al tiro, tú me hiciste las primeras evaluaciones, para ver cuánto veía, y todo genial, no tanto en el apoyo cognitivo de mi proceso universitario sino también que me dieron apoyo, apoyo verdadero ustedes a mí me escucharon, yo recuerdo que llegué allá y les conté hasta mis problemas que era lo que tanto me aporaba y ustedes me escucharon, y me comprendieron y realmente aún lo hacen” (Entrevista 4)

Ahora bien, para personas con las cuales existió vínculo desde el primer momento, se puede identificar como un facilitador, tomándose del siguiente extracto:

“Yo entré gracias en ese entonces al ingreso especial, no sé cómo se llama ahora, pero fue gracias a eso que pude entrar en la Universidad y desde entonces que me vinculé con el DFII, desde que entré a la Universidad” (Entrevista 3)

Con respecto al “Fiscalizador de ajustes razonables”, éste se posiciona de 2 formas distintas y se identifica en algunos discursos como una persona o entidad que pueda resguardar el proceso y establecimiento de ajustes razonables dentro del contexto académico, el cual se posicionaría como un facilitador, la figura del Ombudsman es descrita por Valladares (2010):

Quien se define como el funcionario que media e intercede, es un mensajero y mediador entre el ciudadano que siente que sus derechos han sido violados por una autoridad y esta autoridad, para buscar que esa situación se arregle y se mantenga de acuerdo a la defensa de los derechos de los ciudadanos. (pág.34)

Ahora, la carencia de este es un obstaculizador, de la siguiente manera:

“Acá siento que podría ser como dije más vinculante, de que los profes no tienen como alguna sanción al no hacer su trabajo.” (entrevista 5)

“Pucha el departamento un 7, pero como lo dije, a veces deberían tener acciones más vinculantes, a veces parece que a nadie le importa si se hacen o no las cosas, como que pasa por alto” (entrevista 5)

La segunda forma de concebirlo es mediante la “carta de orientación” que es un instrumento co-creado con el estudiantado que actúa como una especie de mediación entre el estudiante y la universidad, en este caso representada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, es decir, el Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), quién envía esta información a las unidades académicas en cuestión con tips para la realización de sus clases con las características académicas que el o la estudiante en cuestión requiere, conoce y acepta, ya que esta información es privada. Es decir, enfocado en la búsqueda de la accesibilidad dentro del sistema de educación, entregando los tips adecuados. El sistema educativo en su conjunto debe ser accesible. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles para todas las personas, sin discriminación. (García Medina, 2018, pág. 141)

Esta Carta es asociada a un facilitador que resguarda su proceso académico, esto se puede evidenciar en el siguiente extracto:

“Ahora yo creo que la “carta de orientación” sirve como para asustar un poco a los profes, entonces puede usarse súper bien y a mí me ha ayudó harto...” (Entrevista 1)

“Siempre está esta carta de respaldo, que te dice, en cualquier situación que... no sé, te pasen alguna prueba no adaptada, o que por alguna razón se te complique hacer una prueba o un trabajo o simplemente que no puedas haber presentado algún trabajo,

alguna presentación por mi situación, está la “Carta” que me respalda y que dice: esta es mi situación, esto es lo que tengo y aquí está mi respaldo” (Entrevista 3)

Finalmente se puede identificar que la temática “visualización de ajustes razonables”, solo está vinculada al facilitador del lineamiento “gestión de la accesibilidad”. Al hablar sobre esta temática se hace énfasis en las acciones que permiten la visibilización de ajustes que permitan la participación en igualdad de oportunidades para la comunidad en situación de discapacidad de la universidad, en palabras de AED (2015)

La denegación de ajustes razonables a una persona con discapacidad constituye una forma de discriminación puesto que se implementan con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades. De acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad los Estados deben adoptar las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables para promover la igualdad y eliminar la discriminación

Esta temática se relaciona con otras tales como la “carta de orientación” o con subcategorías tales como: Confidencialidad de la Información. Así también, se indica que esta temática en particular, no se asocia tan sólo al lineamiento analizado en este momento, sino que se vincula también con la Unidad de Apoyo a la Discapacidad con un 54% de reincidencia dentro de las entrevistas, a Sensibilización con un 8%, y también a Docencia con un 23% y al presente lineamientos se asocia con un 15%. Se puede rescatar lo que se indica de esta subcategoría con esta temática, en el siguiente extracto:

“La declaración fue la continuación obvia del proceso de ingreso que viví. Ya que yo entré por cupo, ahora no sé cómo se llama, ya no me acuerdo, creo que le cambiaron el nombre, pero yo entré por ese cupo, entonces me hicieron el acompañamiento como le llamaban, y firmamos la “carta de orientación”, y eso se lo entregaban a mis profesores y se los siguen entregando.” (Entrevista 5)

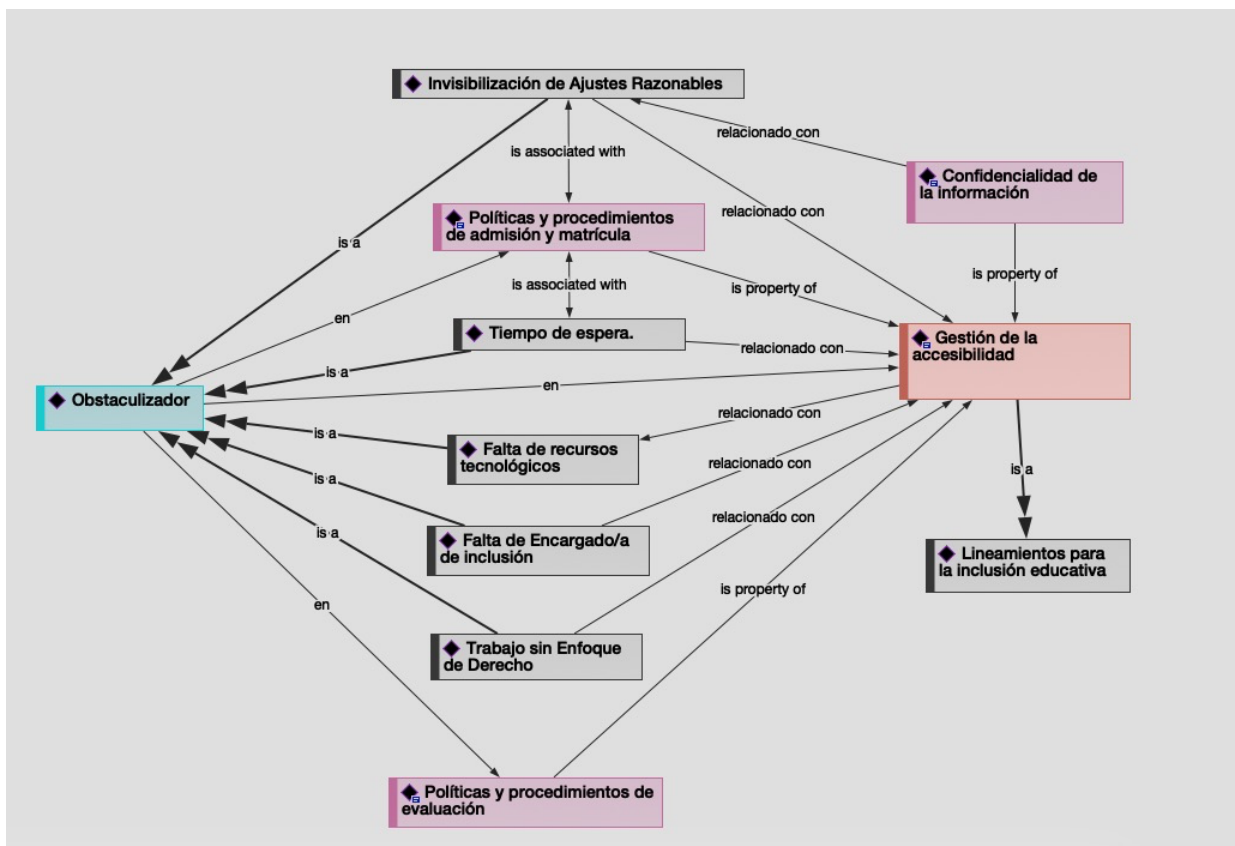


Grafico n°6: Vinculación del Lineamiento Gestión de la Accesibilidad y sus subcategorías a Obstaculizadores.

Dentro de los nexos realizados entre el lineamiento Gestión de la Accesibilidad y los obstaculizadores se identifica que se asocian a él un conjunto de temáticas tales como: “invisibilización de ajustes razonables”, esto enfocado mayormente a las acciones que pudieron marcar de manera negativa el proceso académico de los y las estudiantes por la negación o no incorporación de la accesibilidad universal dentro de la institución, esto se puede manifestar por ejemplo, dentro de la subcategoría Políticas y Procedimientos de Evaluación. Entre los antecedentes encontrados en la literatura científica, estos dan cuenta de la dificultad de los estudiantes con discapacidad al enfrentarse al proceso pedagógico, no obstante, la evaluación educativa es aquel proceso que mayores demandas presenta (Tapia y Manosalva, 2012). Esto se evidencia en el siguiente extracto:

“en el protocolo de la “carta de orientación” está el envío y adaptación de las pruebas, pero los profesores generalmente no tienen organizado el material, entonces con la capacitación, que me imagino que hacen, los profes tratan de hacerlo ellos solos, pero no entienden que las pruebas es algo más que utilizar el narrador, entonces se ponen imaginativos empiezan a hacerlo solos y eso a veces me dificulta la lectura y lo que es peor, la comprensión ¡lo peor!, por ejemplo, el otro día estaba en una evaluación y el lector me leía una sigla como temperatura y no calzaba la cosa, entonces, esas son cosas que no saben porque no tienen el uso que ustedes tienen, y eso se nota de lejos poh”. (entrevista 5)

Con respecto a la temática “trabajo sin enfoque de derechos”, basado en el no reconocimiento de la persona en su diversidad, y la negación a la realización de actividades, acciones, acceso a servicios y/o beneficios etcétera, por vivir en un cuerpo que no cumple con los parámetros determinados dentro de la “normalidad”, esto directamente relacionado al vincularse con la subcategoría Políticas y Procedimientos de Admisión y Matrícula:

“Fue un proceso violento, muy violento que me marcó, fue súper penca, yo no sabía que en ese momento me estaban vulnerando mis derechos, sí es ahora yo lo denunció.” (Entrevista 1)

Otra temática obstaculizadora vinculada a la Gestión de la Accesibilidad fue la falta de encargado o encargada de inclusión, definido este cargo como la persona que realiza la mediación inmediata y cercana con el plantel docente de destino del estudiantado vinculado a la Unidad de Apoyo a la Discapacidad de la universidad.

Dentro de la realidad de la Universidad de Santiago de Chile el o la encargada de inclusión cumple las siguientes funciones (DFII, 2019):

- Difusión de tips metodológicos al plantel docente de estudiantes con discapacidad, la “carta de orientación”.
- Rescatar dudas de docentes y necesidades de apoyo por parte del Departamento de Formación Integral e Inclusión.
- Promover en los y las docentes el envío temprano de material bibliográfico u otros recursos para adaptarse.
- Facilitar el aviso temprano de las fechas de evaluaciones que requieren ser accesibilizadas.
- Trabajo conjunto con el equipo del Departamento de Formación Integral e Inclusión para el ajuste de evaluaciones.
- Apoyar la elección del servicio de asistencia personal y de tutoría, entre estudiantes de su facultad.
- Ayudar en la difusión de la existencia del Departamento a estudiantes y docentes de la carrera.

De esta forma el aporte que realiza este cargo sin duda es de vital importancia, lo cual se rescata dentro de el siguiente extracto:

“Siento que le falta mejorar algunas cosas como que eh ... yo creo que por temas de tiempo hacer un mayor seguimiento para cada alumno de la carrera, de cada nivel y de la facultad, que hubiera otra persona más cercana los estudiantes y los profes porque ustedes no los conocen a todos” (Entrevista 2)

Otra temática recurrente dentro de las entrevistas fue el tiempo de espera asociado a la subcategoría Políticas y Procedimientos de Admisión y Matrícula, regulada por la ley 20.422 en el artículo 39, la cual indica 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.

De esta manera la vivencia del proceso de matrícula, se catalogó como un obstaculizador para algunos, puesto que tuvieron que esperar más del tiempo indicado, lo cual se rescata del siguiente fragmento:

“Hubo como un retraso ese día, pero nosotros nos fuimos a matricular como tipo temprano, nueve de la mañana, una cuestión así, y por esta cuestión con un problema, de que otros tenían que también matricularse, al final nos dejaron como los rezagados de ese mismo día, pero aparte de eso, ese fue el único problema, que fue como más administrativo” (Entrevista 3)

Con respecto a la última línea de vinculación, se destaca la “falta de recursos tecnológicos”, como un obstaculizador importante dentro del desarrollo académico, puesto que priva del acceso a parte importante del desarrollo del perfil de egreso, ya que según Cabero (2000)

“La importancia de las tecnologías no se encuentran en ellas mismas, sino en lo que somos capaces de realizar con ellas. Será necesario realizar un análisis para evaluar no tanto sus potencialidades tecnológicas como sus potencialidades para crear entornos educativos y comunicativos diferenciados” (pág. 107)

Así y con énfasis al mundo virtual en el cual actualmente se vive, se pudieron identificar las percepciones de las y los estudiantes en el siguiente fragmento:

“Siento que aun falta mejorar e invertir más en computadores, ya sea si lo entregan de manera portátil o de escritorio, porque la gran mayoría de veces siempre están ocupados ... ahí tienen deficiencia o falta más ” (Entrevista 2)

4.2.2. Docencia.

La Docencia está compuesta por tres áreas:

1. Métodos de enseñanza
2. Actividades Prácticas
3. Evaluación

Este lineamiento tiene una incidencia del 28% y se relaciona con las estrategias de enseñanza de PcD visual, la coordinación en adaptación de material académico y revisión curricular. Este lineamiento fue catalogado como un obstaculizador (55%) dentro de la vida académica por las y los estudiantes entrevistados. A continuación, se expone un gráfico con la información del lineamiento y sus subcategorías con respecto a la percepción de obstaculizadores y favorecedores por la comunidad entrevistada.

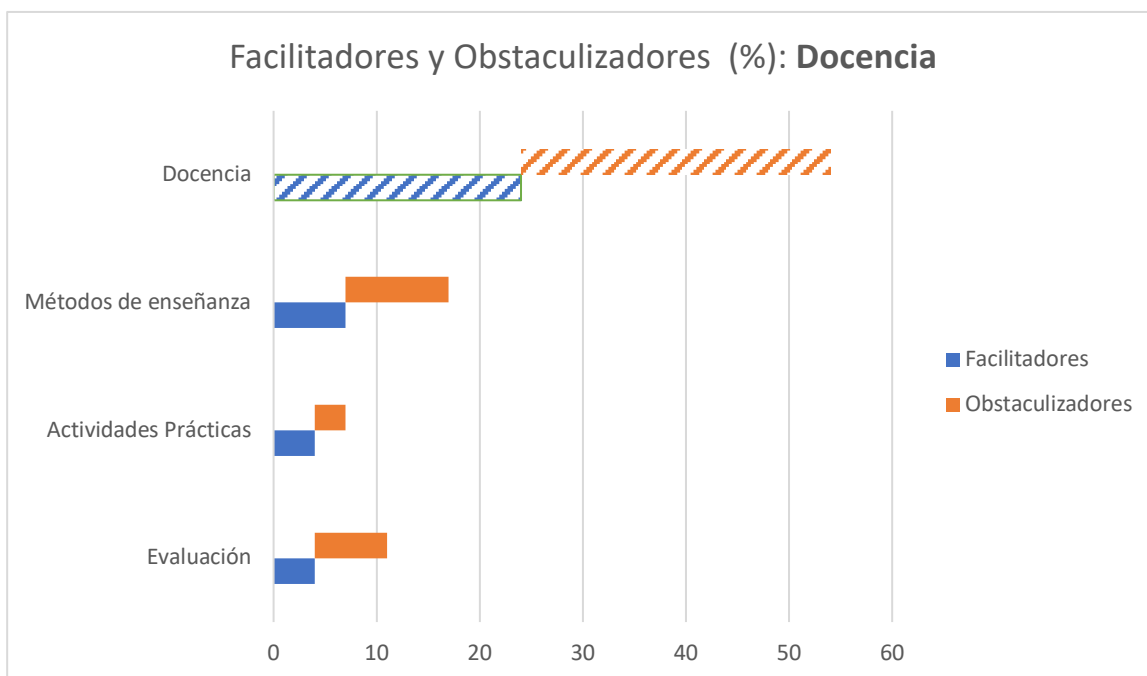


Gráfico n°7: Porcentaje de percepción de facilitadores y obstaculizadores en el lineamiento Docencia.

De esta forma se puede observar en el gráfico que la metodología de enseñanza, asociada al quehacer docente se posiciona como uno de los grandes obstaculizadores dentro de la inclusión académica de estudiantes con discapacidad, con un 59% de identificación como obstaculizador.

Con respecto a las Actividades Prácticas, estas se posicionan como parte importante dentro de las acciones académicas, por lo cual, el aseguramiento de los ajustes con respecto la temporalidad del cumplimiento de objetivos y las formas como se realizan, se posicionan como un facilitador dentro de los lineamientos que propician la participación plena y en igualdad de oportunidades con un 57%.

Finalmente, el lineamiento de Evaluación tiene fuerte incidencia en las formas de respuesta de las y los estudiantes con discapacidad visual, ya que está referido a entregar evaluaciones accesibles al estudiantado, asegurando características de accesibilidad, es decir,

que se pueda percibir por el sistema perceptivo del estudiantado, comprensible por sí mismo y operable por el sistema de elección del estudiantado. En este ámbito, este lineamiento se posiciona como un obstaculizador, por amplia mayoría, siendo esta de un 64% versus un 36%. Lo cual se abala en palabras de Kendall y Holloway:

Como principales barreras de acceso los estudiantes identifican al personal universitario, quien desconoce la discapacidad del estudiante, y al profesorado en su falta de voluntad para realizar ajustes razonables. y formas de evaluación de acuerdo con sus requerimientos pedagógicos (Kendall, 2016; Holloway, 2010).

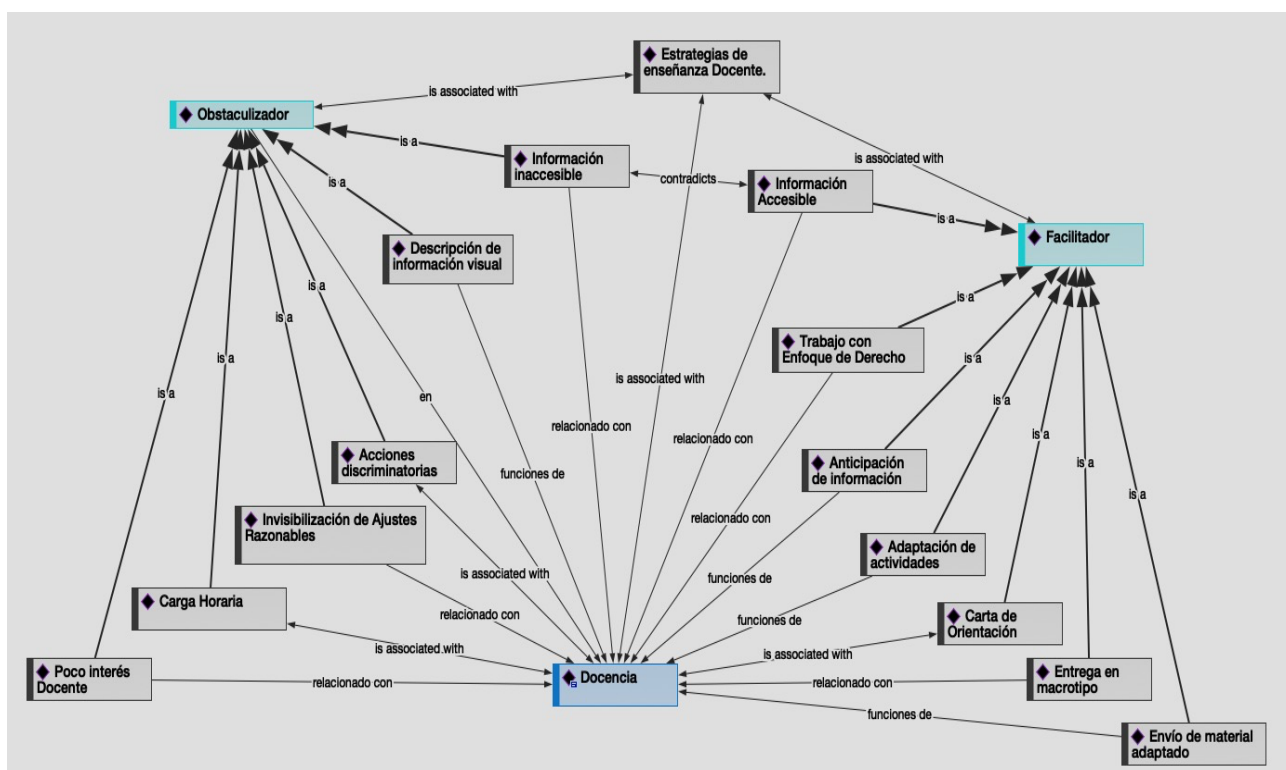


Grafico n°8: Vinculación del Lineamiento Docencia a Facilitadores y obstaculizadores.

Con fines prácticos se ha separado el análisis primero por el lineamiento de Docencia, identificando para esto solo los facilitadores y obstaculizadores. Como se muestra en el gráfico n° 8. De esta forma la vinculación con las temáticas identificadas como facilitadores asociados a este lineamiento podemos encontrar: “adaptación de evaluaciones”, relativo a la

ejecución de ajustes razonables de las actividades realizadas dentro o fuera del aula de clases. En este sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad. Esto se evidencia dentro de las entrevistas, en el siguiente extracto:

“La verdad no tenía tantos problemas más que nada, cuando me toca el ramo de entrenamiento, en el que más adaptación necesité, ahí me marcaban en las zonas con conos diferentes, también tenía un guía, más que nada eso, porque los demás eran de tipo teórico y no fueron un problema, pero si no hubiesen existido, yo creo que sí hubiese sido un problema, porque me hubiese visto complicada a la...a la hora de poder desarrollar cada una de las actividades”
(Entrevista 2)

La temática “información accesible”, tiene que ver con la eliminación de barreras que dificultan la accesibilidad del material de estudio o el presentado en contexto aula, que fue un tema muy reiterativo dentro de las entrevistas tomadas, puesto que según la AED:

La denegación de ajustes razonables a una persona con discapacidad constituye una forma de discriminación puesto que se implementan con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades. De acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad los Estados deben adoptar las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables para promover la igualdad y eliminar la discriminación

Esto se representa en el siguiente extracto, de las entrevistas administradas a la comunidad de estudiantes USACH:

“Lo que sí mejoró fue el tema de las presentaciones, porque los podía ver mejor, mas claro, ahora como además está en el PC, ya me puedo meter mejor.” (entrevista 2)

“...el tema de que, si necesitaba algo impreso con una letra más grande, y lo hacían y estaba a tiempo y estaba... y sé que para mí, en mi caso, lo recibí con... como con gusto” (Entrevista 3)

La temática “trabajo con enfoque de derecho”, se relaciona con el lineamiento Docencia, desde el reconocimiento de la persona en su diversidad, respecto al ajuste razonable, a la diversidad como norma y que este se aplique dentro del contexto académico. El enfoque de derechos puede ser abordado desde diferentes puntos de vista. Desde una mirada orientada hacia la intervención en lo social, otorga posibilidades tal vez más amplias para comprender y explicar los problemas sociales (Carballeda, 2016). Por lo cual, se relaciona firmemente con las barreras y facilitadores que puedan presentarse dentro del contexto de clases y las acciones relacionadas con el actuar académico pedagógico. Esto se puede desprender del siguiente relato:

“...me mostraron la “carta de orientación” ... y yo no entendía nada, ¿como yo le voy a pedir a un profesor que use un lápiz azul oscuro?, o sea para mí era algo incomprensible pero bueno ustedes hicieron valer mi derecho, me hicieron entenderlo y ponerlo en práctica así que para mí fue muy valioso y sobre todo para mi seguridad...” (Entrevista 3)

Con respecto a la vinculación de temáticas a los obstaculizadores, se encontraron “descripción de información visual”, posicionándose este como un ajuste razonable crítico dentro de la realización de las clases para estudiantes con discapacidad visual, y también como una barrera al momento de utilizarse de manera inadecuada, como se expone en el siguiente registro:

“cuando ponen inicio del título, y dice célula, y luego dice entre paréntesis final del título, cierre paréntesis, Yo sé que esos son textos antiguos, pero en su momento para mí fue demasiada información excesivo” (Entrevista 1)

“los profes se les olvida súper rápido que tienen que hacer descripción, de repente empiezan a divagar en las imágenes y yo me pierdo mucho, pero mucho, entonces, se pierde también, el sentido de la explicación que dan” (Entrevista 5)

Otra temática vinculada a los obstaculizadores son las “acciones discriminatorias”, identificando a éstas como tratos diferenciados a personas, quienes por sus características específicas, reciben un trato distinto que les perjudica. De esta forma se logran identificar dentro del siguiente extracto:

“...ellos me preguntaban de forma recurrente ¿en qué va a trabajar usted? Yo no sé si eso se lo preguntan de manera habitual al resto de las personas que les hacen clases, al resto de mis compañeros, la verdad es que no, entonces yo no sé quien les da el derecho de preguntármelo a mi.” (Entrevista 5)

La temática “información inaccesible”, tiene que ver con las barreras para acceder al material de estudio o presentado dentro del aula, contrario a lo indicado en el Tratado de Marrakech. Para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso ofrece una oportunidad sin antecedentes a esta población. (Coates, y otros, 2018, pág. 4)

Con respecto a la información relevante del medio educativo y académico para estar en conocimiento de información entregada por las redes de la universidad, fue un tema muy reiterativo dentro de las entrevistas tomadas, esto se representa en el siguiente extracto:

“...yo entré por PSU al principio, y el primer semestre yo no pasé ningún ramo, ninguno, nada... y eso fue porque en realidad yo no estaba... o en realidad no podía acceder a ninguno de los puestos que estaban en primera fila y tenía que estar preguntando constantemente a mi compañera del lado y en realidad eso va molestando, porque no veía la pizarra, quizá al principio no le molestaba pero después, molesta, entonces... luego te sientes aislado socialmente.” (Entrevista 4)

Con respecto a la temática “invisibilización de ajustes razonables”, descrita en el apartado anterior, este lineamiento se relaciona directamente a las vivencias asociadas a las prácticas docentes, esto se evidencia en el siguiente extracto:

“me sentí un mueble, te lo digo sinceramente un mueble, era una actividad supuestamente de conversación con mujeres y disidencias, fueron muy pocas, por que en la convocatoria no resultó yo creo, pero a mí me decían: vamos a hacer una actividad, y vai a poder activar acá, hacer un paleógrafo, ponerle nombre a las personas. Pero al final no me asignaron nah’ me dejaron sentado todo el rato sin hacer na’, no saben que yo en mi casa hago hasta papas fritas y solo.” (Entrevista 1)

“Mal, mal, porque imaginate si antes era difícil, ahora que ya no me ven con el bastón ni nada, se les olvida mas rápido que antes...” (Entrevista 4)

Estas vivencias están asociadas a las barreras que se presentan en las instituciones de educación, ya sea universitarias o no y tiene que ver con las barreras actitudinales por parte de la desinformación que existe, en palabras de Darrow (2009):

Las barreras de tipo actitudinal se relacionan con las creencias y actitudes que los profesores puedan tener sobre los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, incluidos los ajustes curriculares, las interacciones con los estudiantes, la participación en la institución y actividades de la comunidad (pág. 30 citado por Victoriano Villouta, 2017).

La temática “carga horaria” se relaciona con los obstaculizadores por el desgaste de los altos requerimientos horarios en la ejecución de actividades académicas fuera del aula, esto se rescata del siguiente extracto:

“Pero también hay un cambio grande de la cantidad de tiempo que hay que estar en el computador y sobre todo yo que al principio estaba viendo y asistiendo a las clases por el teléfono, entonces ahí si que no se podía acceder bien, y me dolían los ojos con el esfuerzo.” (Entrevista 4)

“Pues muy duro, porque bueno, yo creo que el común denominador de todos fue de pasar a estar dos a tres horas estudiando en una tarde, se pasa a estar todo el santo día pegado al computador y me genera más un conflicto porque he visto que aparte de que como personas estamos cansadas, estamos estresadas, estamos ansiosas, a eso le agrego que mi vista empeorado, pero en cuanto al cansancio momentáneo...” (Entrevista 3)

Con respecto a Estrategias de enseñanza, estas se posicionan como una barrera, en consideración de lo indicado por Darrow (2009) las barreras referentes a los conocimientos se refieren a "la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de

proporcionar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios y métodos de enseñanza" (pág. 30 citado por Victoriano Villouta, 2017).

Así, estas se posicionan como barrera de acceso a la información cuando no se desarrollan con efectividad, o bien, no se ponen en marcha. Esto se rescata de los siguientes fragmentos:

“...ponían imágenes que explicaran dentro de las clases, para mis compañeros era más fácil, como siempre, porque ya lo tenían claro, ya lo vieron obvio, pero para mí no, entonces... entonces la forma en la cual me evaluaban sentía que faltaba un poquito ahí, con las imágenes” (entrevista 1)

“...mi carrera es demasiado visual por lo cual la forma en la que enseñaban y enseñan actualmente los profes me dejaba muy fuera del contenido de la clase...” (entrevista 5)

Finalmente se encuentra la temática “poco interés docente”, el cual se hace referencia a la poca preocupación o la ausencia de la transposición didáctica en las actividades relacionadas con el ejercicio docente, en pro de la inclusión de estudiantes con discapacidad y de la diversidad del estudiantado en general, lo cual pone de manifiesto en palabras de G. Calvo (2013) que sin la ayuda de los y las docentes no puede existir inclusión educativa:

Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente. (pág. 10)

Esto se puede evidenciar en los siguientes extractos de las entrevistas:

“...algunos profesores de la misma carrera yo creo que ni siquiera leían la carta...” (entrevista 1)

“...Acá siento que podría ser como dije más vinculante, ¿que los profes no tienen como alguna sanción al no hacer su trabajo? ...” (entrevista 5)

Existen otras temáticas vinculadas a Docencia y a otros lineamientos y subcategorías, estas son: “carta de orientación”, “anticipación de la información”, “entrega de macrotipo”, “envío de material adaptado”, las cuales se analizarán en los siguientes apartados.

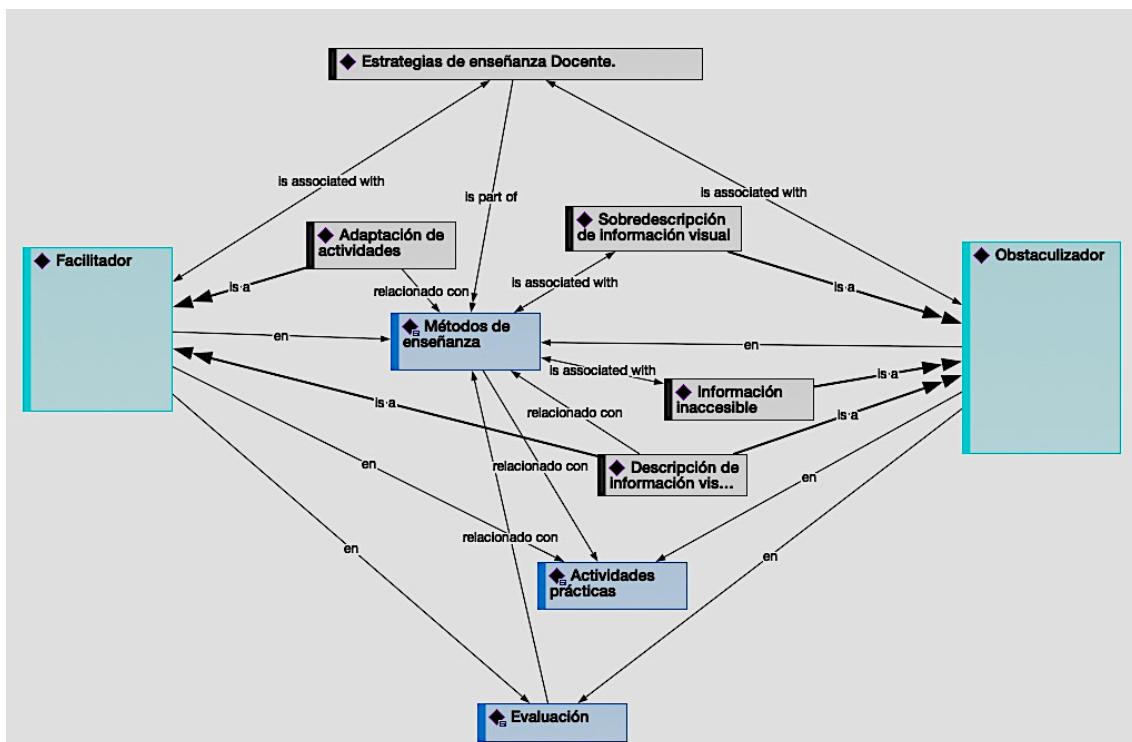


Grafico n° 9: Vinculación subcategorías del Lineamiento Docencia a Facilitadores y obstaculizadores.

Con respecto a las subcategorías de este lineamiento y en consideración en lo expuesto en el gráfico n° 9, se puede identificar que las Actividades Prácticas y Evaluación se asocian tanto a los facilitadores como a los obstaculizadores, y no presentaron otros vínculos. Por su parte la subcategoría Métodos de Enseñanza está asociada a las temáticas: “información inaccesible”, “estrategias de enseñanza docente”, “descripción de información visual”, siendo categorizadas como obstaculizadores, los cuales se describieron con anterioridad. Aun así la “descripción de información visual”, también puede ser un facilitador, relacionado a la explicación detallada que cumple con un patrón de orden para crear una imagen mental del contenido expresado dentro del aula de clases, este se posiciona como un apoyo importante dentro del contexto académico, rescatándose esta impresión del siguiente extracto:

“Bueno, debo decir que se han adaptado bien, cuando existen imágenes que no puedo ver, este material es adaptado como, poniéndole relieve o habiendo alguien que me describa la imagen, en el caso de las palabras o de algún texto se le solicita al profesor si existe la posibilidad de que me den macrotipo en las evaluaciones y bien, se ha solucionado bastante bien” (Entrevista 2)

La temática “descripción de información visual”, se posiciona como una doble vinculación, tanto en facilitadores como obstaculizadores en caso de no lograr la creación de conceptos mentales en las y los estudiantes.

Finalmente se encuentra la temática “adaptación de evaluaciones”, referida a la divergencia de estrategias para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo el lineamiento de Accesibilidad el cual se declara en la Convención de Personas con Discapacidad, citada por Garcia Medina (2018):

El Comité alienta a los Estados Partes a que adopten el enfoque de diseño universal para el aprendizaje, que consiste en un conjunto de principios que

estructura las acciones de los maestros y demás personal para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la formación con el fin de responder a las diversas necesidades de todos los alumnos» (p.141)

Particularmente en la muestra de población de las entrevistas, se rescata del siguiente fragmento:

“Ah sí claro por ejemplo en los ramos de la carrera, por lo menos, los de manera presencial, los profes, ellos han trabajado de manera adecuada y han sabido como hacerlo ya que todos han sido de manera práctica.” (Entrevista 2)

4.2.3. *Sensibilización.*

La Sensibilización está compuesta por dos áreas:

1. Formación, información y sensibilización Actividades Prácticas.
2. Divulgación de información relevante.

Área relacionada con las orientaciones en relación con la capacitación y formación a estamentos universitarios tales como finanza, área de salud, registro curricular, funcionarios, seguridad etc. Este lineamiento, con respecto a la percepción de los y las estudiantes entrevistados se posiciona como un obstaculizador (54%).

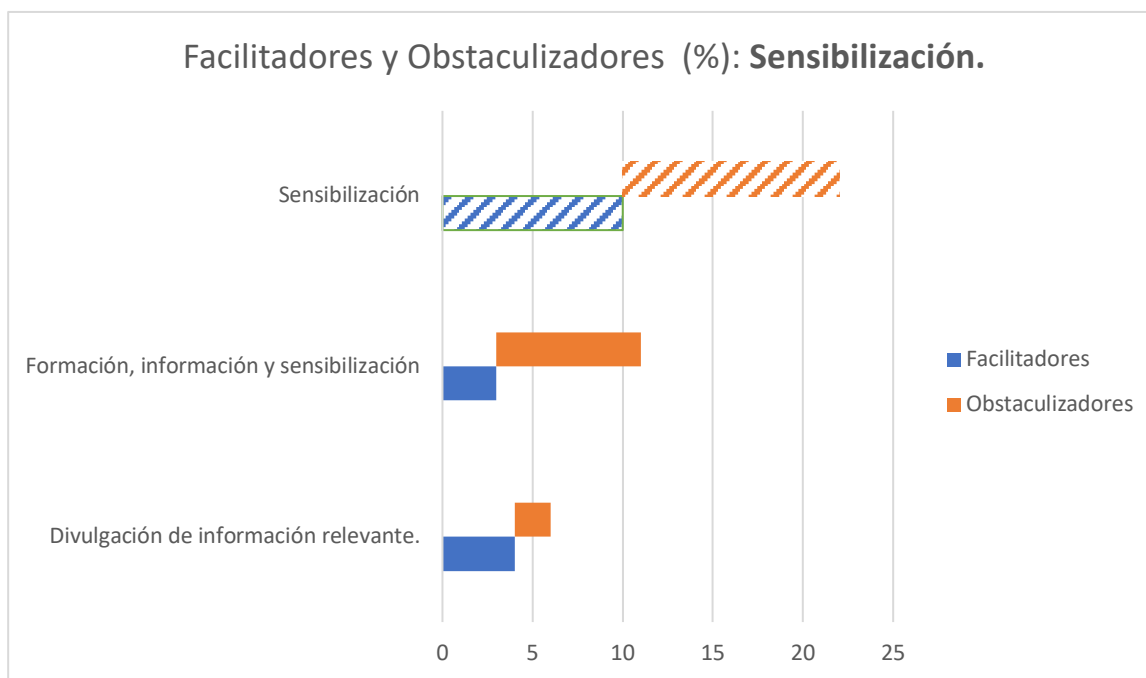


Gráfico n°10: Porcentaje de percepción de facilitadores y obstaculizadores en el lineamiento Docencia.

Ahora bien, con respecto a las subcategorías que forman este lineamiento, la Formación, Información y Sensibilización, se identifica como un obstaculizador (72%) y demuestra un déficit en relación con la comunidad, en la entrega de formación y/o capacitación en aspectos relativos a discapacidad y diversidad.

La divulgación de información relevante, está referido a la entrega de información de interés dentro del contexto de la institución, pues se supone es información que todo y todas las estudiantes deberían conocer y acceder, por lo cual debe ser accesible, ya sea que abarque, aspectos relativos al servicio, criterios de admisión, becas, créditos, etc. De esta forma, se identifica este lineamiento como un facilitador, con un 67% versus un 33% respectivamente, en pro a la Ley de educación Superior, la cual declara que "El sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. (Observatorio legislativo, 2017)

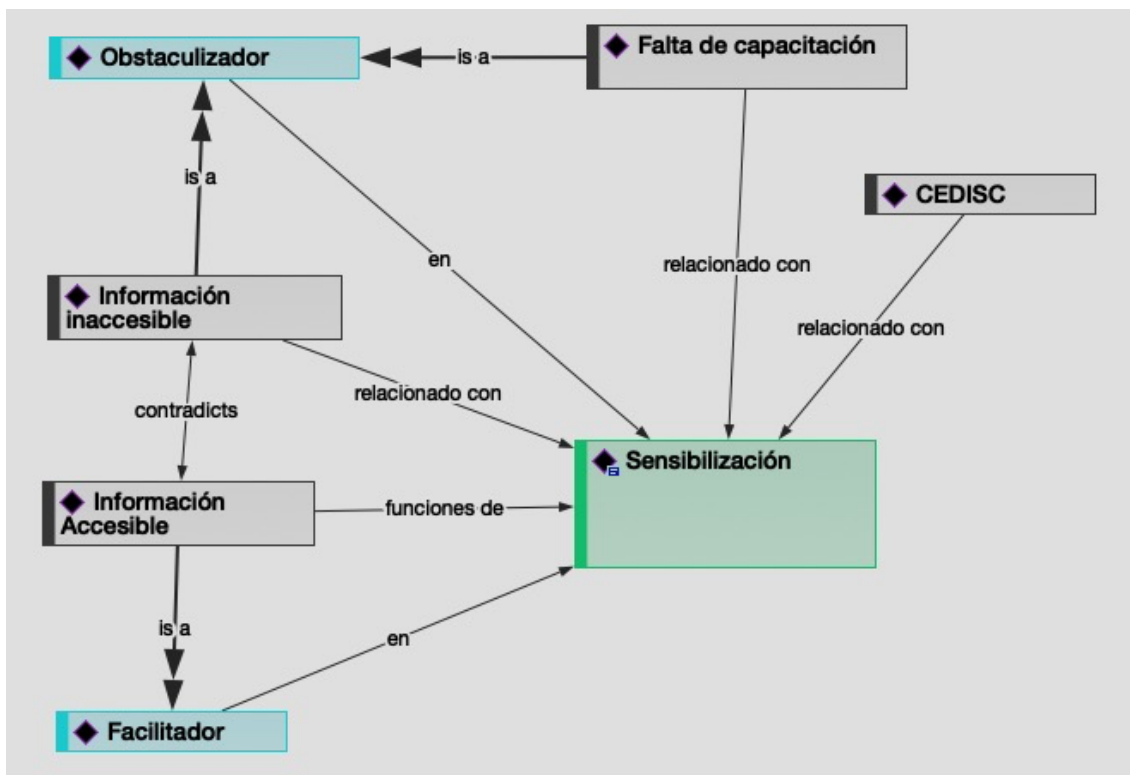


Grafico n°11: Vinculación del Lineamiento Sensibilización a facilitadores y obstaculizadores.

Para fines prácticos se ha separado el análisis, primeramente, por el lineamiento Sensibilización, como se muestra en el gráfico n°11, identificando para esto solo los facilitadores y obstaculizadores. Así, los facilitadores asociados al lineamiento encontrados fueron: “información accesible”, descrito en el lineamiento de Docencia, se refiere a las acciones que posibilitan el acceso a la comunicación e información a la comunidad universitaria, en este caso se recoge este fragmento de la entrevista en la cual se manifiesta la percepción sobre las acciones que la universidad realiza, para que la comunidad universitaria se informe. En los siguientes extractos, de las personas entrevistadas comentan sobre los correos institucionales enviados por la universidad y el DFII:

“Si lo he leído, y al final del mail sale el Word también, dice tal cual lo que sale en el correo y es cierto que está mejorando bastante.” (Entrevista 2)

“No, siento que está bien, ustedes todo lo informan, todo lo envían por correo, entonces es difícil no tener esta información.” (Entrevista 4).

Con respecto a la vinculación de temáticas a los obstaculizadores, se encontraron, “falta de capacitación”, referida a la ausencia de competencias relacionadas a las funciones del cargo desempeñado, dificultando el proceso de inclusión, en palabras de Victoriano Villouta (2017):

Los profesores pueden tener ideas erróneas sobre el trabajo con los estudiantes que tienen discapacidades o pueden tener el temor de que no van a ser maestros eficaces en un ambiente inclusivo. Los docentes también pueden estar preocupados por la forma en que la inclusión afectará el clima del aula y la educación de los estudiantes que no tienen discapacidades... Las actitudes negativas pueden derivarse de la falta de información, experiencias previas y las situaciones difíciles que siguen sin resolverse o sin éxito.

En este caso se puede asociar al lineamiento Sensibilización, y la función que debe cumplir esta para el traspaso de información, para ello se han implementado diversos mecanismos en las instituciones tales como las indicadas por el Departamento de Formación Integral e Inclusión (2019):

Orientaciones técnicas de apoyo directo a las unidades académicas, respecto a ajustes razonables en la didáctica y estrategias metodológicas para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad. (Departamento de

Formación Integral e Inclusión, 2019).

Estas acciones son necesarias para el cambio cultural dentro de la comunidad universitaria, puesto que no sólo se relaciona con el plantel docente, sino que a todo el estamento universitario, en pro a esto se pueden sacar los siguientes relatos de las entrevistas al consultarles sobre las capacitaciones al plantel docente y la formación del mismo:

“Encuentro que aun son muy pocas, entonces se debería, no sé, obligar a todos los profes, por ejemplo, a que tuvieran que hacer un taller, un curso, algo así para que estén claros que van a tratar con personas con discapacidad” (Entrevista 5)

“sobre todo que ellos sepan a qué se van a enfrentar, porque habían veces en las cuales los profes se enteraban en la sala de clases, o invitaban a personas que no tenían idea que yo soy una persona ciega” (Entrevista 1)

Con respecto a la temática Información Inaccesible, descrita previamente en el lineamiento Docencia, particularmente en este análisis, se refiere a la información entregada por la universidad a la comunidad universitaria, abarcando las plataformas que la institución utiliza para generar esta comunicación, de acá se puede desprender la percepción de los y las entrevistadas de los siguientes relatos:

“... en cuanto a información que se que se difunde por RRSS, siempre queda “al debe” porque al ser información que se usa en plataforma y siempre son afiches o posters, a veces uno se pregunta: “bueno ¿cómo accedo yo a eso si es que no tuviera visión?, ¿cómo yo me informo de esas cosas?” siendo que ahora, hasta por hacer asambleas lo hacen con posters y afiches, donde viene mucha información y uno queda como a la deriva muchas veces” (Entrevista 3)

“Ufff, es malísima, o sea, mejorable siempre, ahora le ponen a los mensajes de los mail un Word con las descripciones, eso es bueno, porque antes mandaban la imagen del mail y listo, y yo me quedaba pensando - ¿y qué dice?” (Entrevista 5)

Existe otra temática relacionada con la Sensibilización, pero también muy asociada al ámbito comunitario, esta es el centro de estudiantes con discapacidad USACH (CEDISC), el cual es un centro federado de la universidad, y tiene interacción con las carreras, facultades y jefaturas de la institución con la misión de resguardar los derechos de la comunidad con discapacidad de la universidad. El CEDISC, se posiciona como un mediador de información entregada por redes sociales con mayor fuerza, evidenciándose en los siguientes fragmentos:

“Sí, eso, es muy buena la información que van entregando y en la forma en cómo la van a entregando también es buena, porque también salía como la descripción de cada imagen” (Entrevista 2)

“En la USACH, se visibiliza el tema de las personas con discapacidad, siento que a comparación del primer año ha tomado más, como más fuerza, o sea, se ha escuchado más el tema del DFII y el CEDISC” (Entrevista 3)

1. Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad.
2. Accesibilidad de Documentos y Materiales
3. Medidas de Apoyo para la Discapacidad Visual
4. Ayudas Técnicas

Este lineamiento fue identificado con un 34% de regularidad dentro de las entrevistas, y abarca las indicaciones respecto a la enseñanza de PcD visual, la coordinación en la adaptación de material académico y lo que se desprende del accionar académico. En este contexto, los resultados para este lineamiento en general son identificados como un facilitador de la inclusión educativa dentro de la universidad, con el 83% de aprobación con respecto a esta concepción.

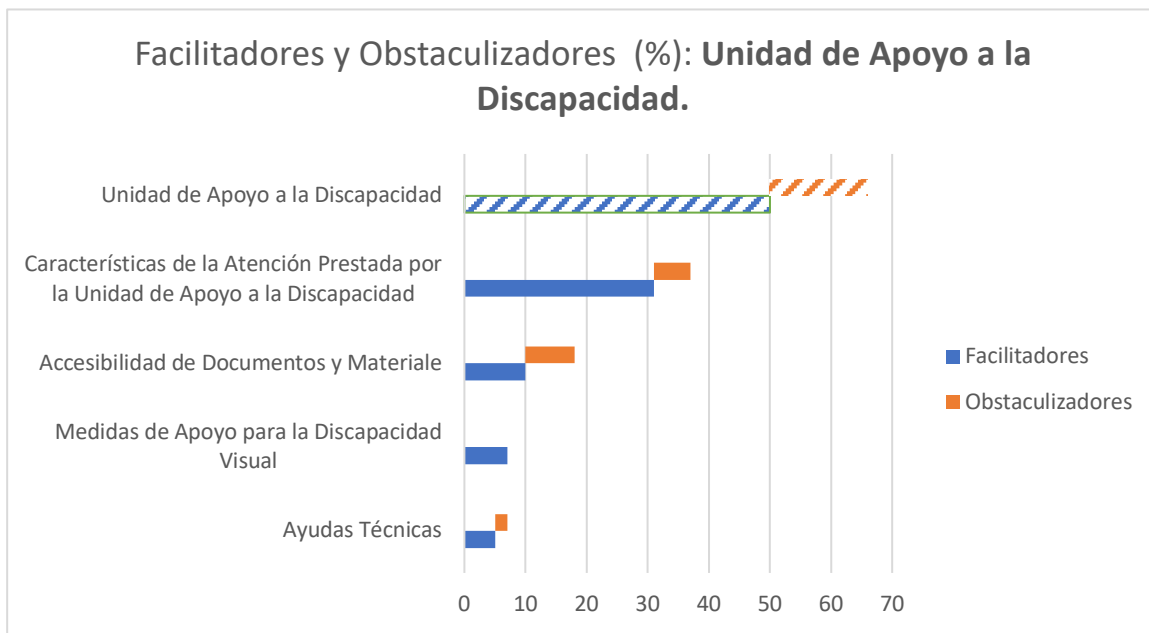


Gráfico n°13: Porcentaje de percepción de facilitadores y obstaculizadores en el lineamiento Unidad de Apoyo a la Discapacidad.

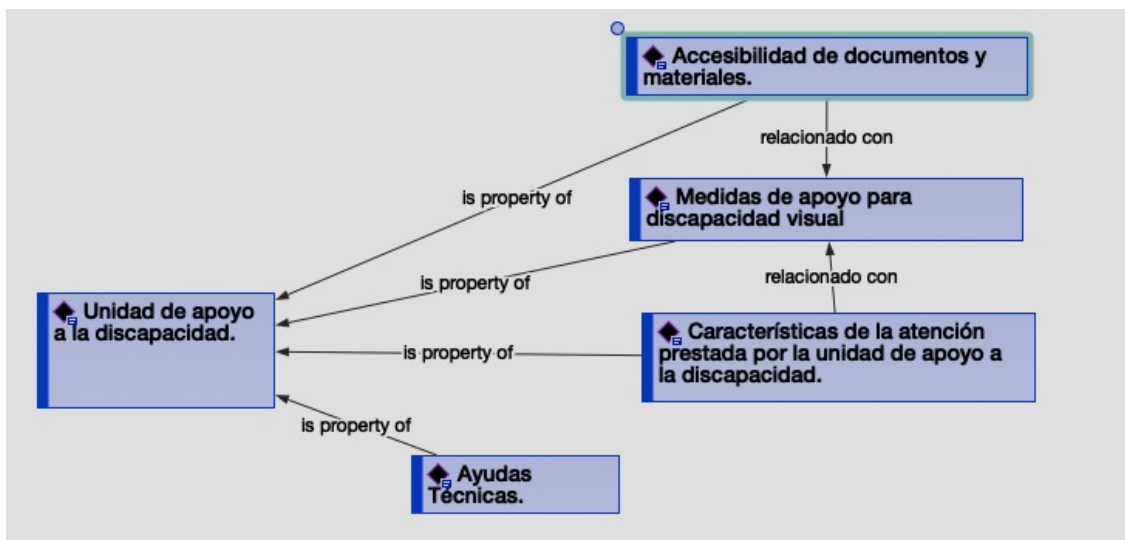


Grafico n°14: Vinculación de Lineamiento Unidad de Apoyo a la Discapacidad y sus subcategorías.

En el gráfico anterior se logran identificar las relaciones establecidas entre el lineamiento para la inclusión educativa: “Unidad de apoyo a la discapacidad” y las subcategorías de este, estableciendo que esta unidad contiene tanto las Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, a la Accesibilidad de Documentos y Materiales, las Medidas de apoyo para la Discapacidad Visual y las Ayudas Técnicas. En este contexto tanto la Accesibilidad de Documentos y Materiales como en las Medidas de Apoyo para la Discapacidad Visual están íntimamente relacionadas. Por su parte, esta última, también se relaciona con las Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad. La única subcategoría que no está asociada a otras de su familia, es la subcategoría Ayudas Técnicas.

La subcategoría, Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, se percibe en un 86% como facilitador del quehacer estudiantil y está referido a la sistematización de acciones en torno al quehacer en la permanencia, ingreso y egreso de la población con discapacidad.

Dentro de las funciones de esta subcategoría, se encuentran un conjunto de otras temáticas dentro de las cuales destacan:

Accesibilidad de documentos y materiales, siendo una de las acciones del DFII para la comunidad universitaria, encargada de diversificar el material de estudio de tipo académico, abarcando los instrumentos de evaluación, ese servicio es ampliamente utilizado tanto por estudiantes como por el plantel docente. Pero, aun tras ser identificado como un facilitador, este tiene una baja llegada al estudiantado por los “tiempos de espera” muy largos, por lo cual los niveles de aprobación llegan al 62% en contraste con el 38% que lo identificaron como un obstaculizador.

Otras subcategorías son las, Medidas de apoyo para discapacidad visual, la cual obtuvo un 100% de aprobación dentro de las opiniones para posicionarla como un facilitador.

Por último, la categoría Productos de apoyo, está referida al uso de las plataformas y todo lo que tenga que ver con virtualidad, las tecnologías que se deban utilizar para interactuar en igualdad de condiciones. Las percepciones que se lograron recoger lo posicionan como un facilitador con un 71% de percepción positiva, asociándolo indisolublemente a un facilitador.

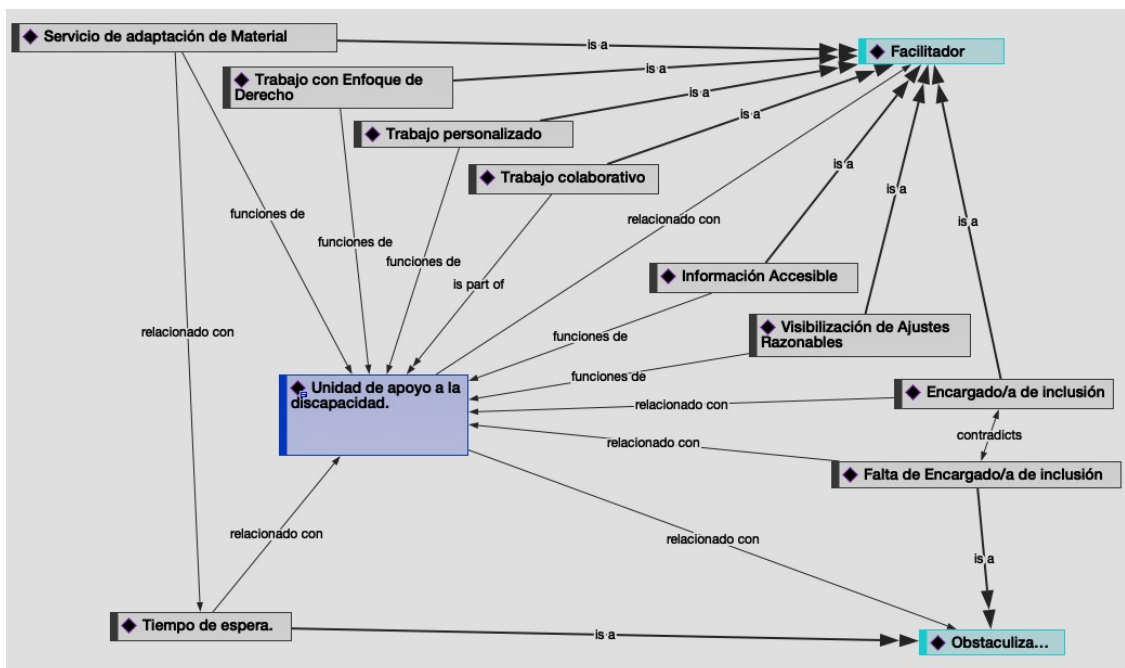


Grafico n°15: Vinculación de Lineamiento Unidad de Apoyo a la Discapacidad a Facilitadores y Obstaculizadores.

Para fines prácticos se ha separado el análisis primero por este lineamiento y luego sus subcategorías, identificando para esto solo los facilitadores y obstaculizadores como se muestra en el gráfico n°15. De esta forma la vinculación con los facilitadores asociados al lineamiento que podemos encontrar son: “trabajo con enfoque de derecho”, temática descrita en el lineamiento Docencia, de esta forma en el presente análisis esta temática sigue la misma línea y se puede evidenciar en el siguiente fragmento, con respecto a la labor realizada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad:

“No, buena la pega que se hace, lo mejor es que lo hacen con la persona que necesita la adaptación, con la misma persona, ahí no se hace nada para ti, lo hacen contigo, eso me hace sentir súper bien” (Entrevista 1)

Otra temática que tuvo bastante potencia dentro de la recolección de análisis de datos de las entrevistas fue el “trabajo personalizado”, que tiene que ver con las estrategias de

permanencia de estudiantes dentro de la universidad, esto se catalogan como Apoyos, en palabras del Departamento de Formación Integral e Inclusión (2019):

Apoyo académico que incluye sesiones individuales de trabajo y asesoría. Adaptación de material educativo; pruebas, apuntes de clases, tutorías académicas mediante becas de trabajo: corresponde al apoyo en el desempeño de asignaturas generales o específicas de las carreras, mediante horas de estudio extras al currículo con tutores par gestionados por las unidades académicas financiados por el Departamento.

Esto se realiza desde la Unidad de Apoyo a la Discapacidad en relación con la comunidad estudiantil, es decir, las funciones del la unidad relacionada con la comunidad estudiantil y sobre las formas de trabajo establecidas dentro de la unidad, estas se pueden rescatar del siguiente apartado:

“Yo creo también que tiene mucho que ver con la carrera que estoy estudiando, y también porque el trabajo con ustedes es súper colaborativo tu Cami, la forma que tienen de ser en el departamento, es acogedora, yo te lo digo, yo sé que muchas veces no tienes tiempo y cosas por el estilo pero se dan el tiempo para poder atender el caso a caso no, nos meten a todos en una sola bolsa” (Entrevista 1)

“...si se necesita alguna modificación siempre va a estar también la “carta de orientación” y los ajustes que salen ahí, siento que son los adecuados y siento que son personalizadas a lo que yo necesito, no es como esa típica ayuda de vamos: “a estandarizar a todas las personas que tienen baja visión con una letra tipo 30 en arial...” (Entrevista 3)

Con respecto a la temática “trabajo colaborativo”, referido a el trabajo entre dos o más personas en pro a solucionar, lograr un objetivo común o intercambiar ideas. En este caso particular, en pro a eliminar las barreras de acceso a la información generando participación dentro del contexto académico, esta temática se relaciona básicamente en dos áreas predominantes, una con respecto al trabajo desde el departamento con el estudiante o la estudiante vinculada, y también el trabajo entre los servicios de asistencia, definidos según el Departamento de Formación Integral e Inclusión (2019) como:

Servicios de apoyo: a través de asistentes personales para los estudiantes se permite disminuir las brechas de participación, apoyando la independencia en actividades vinculadas al mundo universitario. Intérpretes de lengua de señas chilena: la universidad realiza un co-financiamiento de 5 intérpretes de lengua de señas para el apoyo directo en el aula.

De esta forma se puede rescatar algunas citas con respecto a la unidad de apoyo a la discapacidad:

“Ahora con respecto al departamento súper bien nunca he tenido un problema, rápido todo si se pide con anticipación y con el respeto debido, con la generación de protocolos de ambas partes y las acciones se dan.” (Entrevista 1)

“...igual teníamos un equipo súper grande con los tutores y ayudantes, y recuerdo que eran como 6 personas que se dividían la beca de trabajo, entonces todo estaba súper bien, porque recibía todo adaptado desde el principio...” (Entrevista 5)

La temática “visualización de ajustes razonables”, descrita en el lineamiento Gestión de la Accesibilidad, y según García Medina (2018):

Pueden dividirse en materiales e inmateriales, consistiendo en cualquier caso en una medida concreta que protege la igualdad material de la persona con discapacidad en atención a su específica demanda. Por tanto el elemento discriminatorio sería la específica situación a resolver y la acción correspondiente, sin necesidad de que intervenga una persona en su ejecución (la ubicación de un aula; ofrecer diferentes formas de comunicación en clase las asignaturas por señas u ofrecer folletos en un formato alternativo....).

Se relaciona en este análisis específico con respecto a la percepción de las y los estudiantes dentro del quehacer docente y la mediación del ajuste razonable con respecto a la Función de la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, que se basa en generar acceso dentro del contexto académico, como se expone en el siguiente apartado:

“... Onda 80% más relajada voy a las pruebas. Igual algunos profesores que no son de la carrera quedan al debe con algunas cosas que el primer año y se notaba que algunos profes no cachaban mucho, pero con el envío de nuevo de la “carta de orientación”, todo se arreglaba bien rápido” (Entrevista 3)

Con respecto a la temática “encargado/a de Inclusión”, este se vincula desde el presente lineamiento, como un gran apoyo a la comunidad estudiantil -en caso de poseerse dentro de la Facultad de destino de la o el estudiante- manifestándose en el siguiente extracto:

“Ahora otra cosa buena que me ha ayudado harto es que el profe Marcelo, (“encargado/a de Inclusión”) me está apoyando, entonces ha sido de gran ayuda dentro con esto de las tutorías, porque tú sabes que es difícil entenderles a los profes, sobre todo porque les encanta usar el: “aquí vemos”, “en este sector” y esas cosas que uno se queda toda colgada con lo que tratan de explicar.” (Entrevista 5)

Finalmente se vincula con la temática “información accesible”, descrita en el lineamiento de Docencia, se relaciona con información perceptible con foco en becas y matrículas relacionadas con las funciones realizadas por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad y la entrega de información clara, referida a la producción de un mensaje que sea de fácil comprensión y adaptado, esto se indica dentro de los parámetros de entrega de información del DFII (2019) como lo es, el “acompañamiento socioeducativo”, destacando:

El equipo apoya el acceso a beneficios sociales dentro de los cuales se destacan la Beca Discapacidad, Asesoría para la postulación a fondos de apoyo a la educación superior ofrecida por el Servicio Nacional de la Discapacidad

Estas características se pueden rescatar en el siguiente fragmento:

“...pero en cuanto a mi proceso con el acompañamiento, no hubo ningún problema estaba súper informada, con apoyo de la “Lore”, y también con el proceso como de los beneficios, también que te daban en la matrícula y todo eso, así que todo muy bien informado...” (Entrevista 3)

Con respecto a los obstaculizadores, se evidencia que se relaciona en primera instancia con el tiempo de espera asociado a la entrega del material adaptado, el servicio que a su vez se relaciona con la creación de láminas táctiles, el cual se puede reflejar en el siguiente extracto:

“Siento que igual le falta mejorar el tema de los tiempos es demasiado”
(Entrevista 2)

“Lo malo es el tiempo de espera, que es súper grande, entonces cuesta mucho que se encuentren personas para hacerlas, una vez esperé mucho, onda mucho, entonces no fue tan efectivo, pero cuando llegó fue bacán.” (Entrevista 5)

Otros obstaculizadores son la “falta de encargado de inclusión” descrito en el lineamiento Gestión de la Accesibilidad, con la temática “entrega de información poco clara”, referido a el traspaso de información a la comunidad estudiantil vinculada con la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, la cual no es comprendida o asimilada por las personas vinculadas, esto se puede manifestar en el siguiente fragmento:

“Cuando ya la hicimos en conjunto contigo, porque tú me preguntaste en la primera vez sobre la carta y en ella estaba todo lo que yo necesitaba, pero yo no sabía de qué trataba el documento con exactitud, cuando ya empecé a entender en los años siguientes, comenzaron a explicar más de qué estaban hablando.” (Entrevista 1)

“ Con el tiempo también se ha notado el asunto del orden, ahora ya sé que rol cumplen... antes era más mmm ¿Cómo decirlo? Poco claro, no sabía a qué se referían con “activar” entonces, tampoco sabía con claridad cuál era el alcance de lo que podían hacer, entonces era rara esa sensación, a veces pasaban cosas que no avisaba y que quizá me pudieron haber ayudado, pero yo no sabía que onda, entonces, no le decía nada a nadie.” (Entrevista 5)

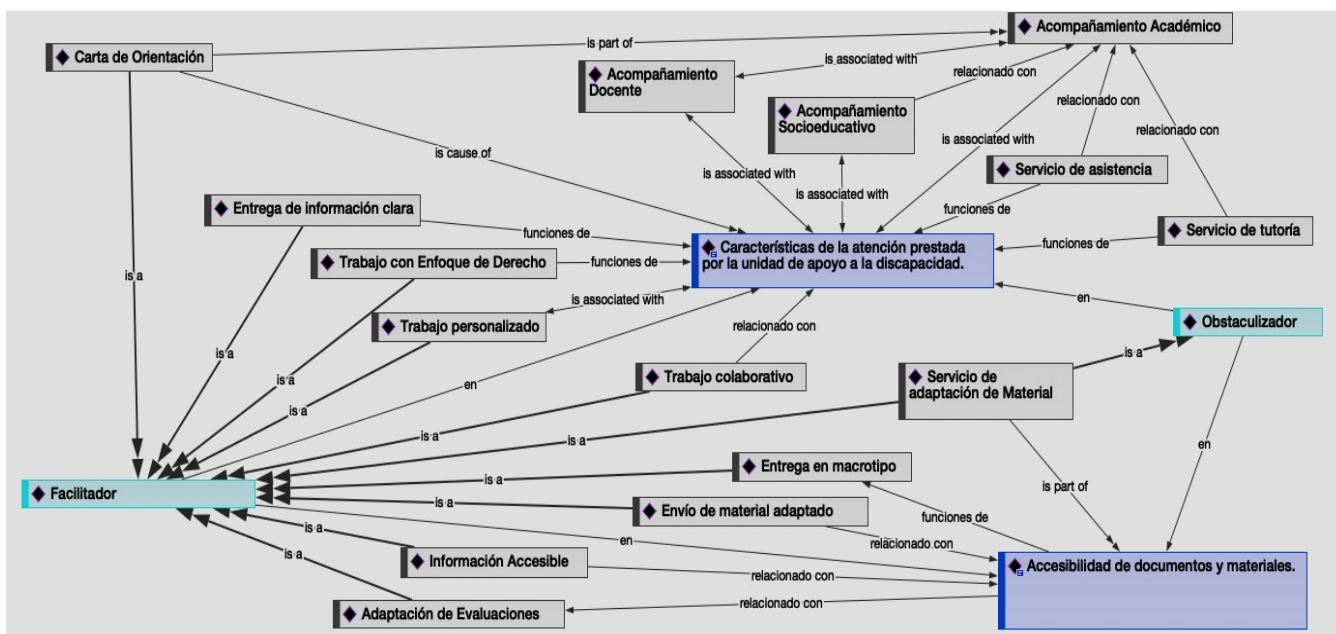


Grafico n°16: Vinculación de subcategorías de la Unidad de Apoyo a la Discapacidad a Facilitadores y Obstaculizadores.

Para analizar de manera más fácil se ha separado las subcategorías del lineamiento en cuestión, como se muestra en el gráfico n°16, para ello se comenzará con “Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad”, dentro de las vinculaciones que se pudieron evidenciar se destaca que esta subcategoría está asociada tanto a facilitadores como obstaculizadores, con respecto a los primeros establece vinculación con: “trabajo con enfoque de derecho”, “entrega de información clara”, “trabajo colaborativo”, “trabajo personalizado”, “carta de orientación”.

Las “Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad”, se relacionan con las funciones que esta unidad realiza, destacando el “acompañamiento académico”, referido a un espacio personalizado de trabajo uno a uno, en el cual se brinda apoyo a las y los estudiantes sobre las barreras académicas que se presenten en su proceso de permanencia dentro de la universidad. Este acompañamiento también modela al servicio de tutoría, el cual se basa en la asignación de una estudiante "par", idealmente de su área de desempeño académico para suplir el desnivel en una determinada

área, asignatura o materia. Por su parte, el “servicio de asistencia”, que se basa en la asignación de un o una estudiante par que realice labores de descripción cuando el contenido visual es muy alto y la acción docente no es suficiente, o bien, cuando no se puede acceder a la información virtual de una determinada plataforma o página permitiendo, que la persona con discapacidad visual pueda acceder de todas formas a la información.

El apoyo es una obligación vinculada a la persona y, en el mismo sentido, el derecho a ajustes razonables es distinto, aunque complementario, de la obligación de proporcionar apoyo (García Medina, 2018). Por ende estas acciones se ven reflejadas en las siguientes citas:

“Como estábamos presencial siempre fueron muy cercanos siempre muy atentos a lo que yo necesitaba, necesitaba poco, pero para lo que no lo necesité siempre, siempre estuvo y ahora que estamos en esta cuestión de la virtualidad, si, siento que el apoyo siempre ha sido el mismo...” (Entrevista 3)

“Y cuando me uní a ustedes todo cambió, me pusieron tutores, me dieron esto de... la “carta de orientación” y me hicieron valer mis derechos como estudiante con discapacidad, y... y, me dieron las herramientas para exigirle al profesor que pudiera escribir con otro color por ejemplo” (Entrevista 4)

“...pero dentro de lo más importante, es estar con la María (asistencia en sala), que las pruebas pasen por el departamento, eso es bacán, entonces me tranquiliza nivel dios, otra cosa... bueno es que igual lo dije antes, lo de las láminas que es un muy buen elemento...mmmm...aah también los tutores...” (Entrevista 5)

A su vez, el “Acompañamiento académico” se relaciona con el “Acompañamiento socioeducativo” puesto que ambas tienen el foco en el “Acompañamiento Estudiantil”, tanto

dentro como fuera del aula, este último se realiza con la intención de generar impacto social y establecer redes dentro de la comunidad universitaria. Particularmente dentro del contexto USACH, se manifiesta el “acompañamiento socioeducativo” como principal agente activo a quien en la comunidad conoce e identifica como “Lore”, trabajadora social del DFII. Este vincula tanto al “acompañamiento socioeducativo” como académico, y se manifiesta en los siguientes fragmentos:

“El proceso fue acompañado por la Lore y ustedes, pero más por la Lore ella siempre estuvo con nosotros, muy pendiente” (Entrevista 5)

“Me parecen maravillosas las medidas, porque son un grupo lleno de luz, y en realidad muy concentrados en su trabajo, y... y sin ustedes nosotros no podríamos lograr muchas cosas, sinceramente, siento que son un gran apoyo para los estudiantes con discapacidad de la USACH.” (Entrevista 4)

Con respecto a la temática “acompañamiento docente”, este tiene las mismas características de los otros acompañamientos pero posicionado en el actuar del o la profesora del estudiantado con discapacidad visual, por lo cual, se encarga de la mediación de estrategias y la eliminación de barreras de la vida académica de esta comunidad, esto basado en lo indicado por Gomez M. (2013) quien indica:

Los docentes aun necesitan aplicar una diversidad de estrategias para atender la diversidad educativa de la mejor manera, es por tal razón que los docentes deben comprometerse a aplicar estrategias innovadoras y motivadoras para lograr un aprendizaje de calidad (pág. 8)

A nivel de este lineamiento, se vincula con la entrega de información a profesores o profesoras, y la entrega de conocimientos necesarios para que éstas y éstos logren realizar

clases sin mayores barreras.

Por su parte para la subcategoría de “accesibilidad de documentos y materiales” se puede establecer que en la vinculación con los facilitadores se identifican las siguientes subcategorías: “entrega de macrotipo”, “envío de material adaptado”, “adaptación de evaluaciones”, “información accesible”, “servicio de adaptación de material”. Esto se refleja en los siguientes apartados:

“De hecho he tenido reuniones y encuentros con la A****a, pero nunca he tenido un atraso con respecto a fechas ni nada de eso, lo bueno es que siempre han estado, y hemos a veces tenido urgencias y lo han solucionado”
(Entrevista 1)

“Otra cosa buena es el asunto de las láminas táctiles, aunque ahora es difícil con la pandemia, pero bueno, igual ahora cuando llegaron, o sea, el semestre pasado, que se me confunden, me pasó que las descripciones llegaron de manera escrita y no las entendí tanto, me gustaría que ahora se enviaran en formato audio, porque así seguir a explicación es más fácil.”(Entrevista 5)

El “servicio de adaptación de material” también se relaciona de manera negativa, con el tiempo de espera para recibir el material adaptado, por lo cual tiene la dualidad de ser facilitador y obstaculizador.

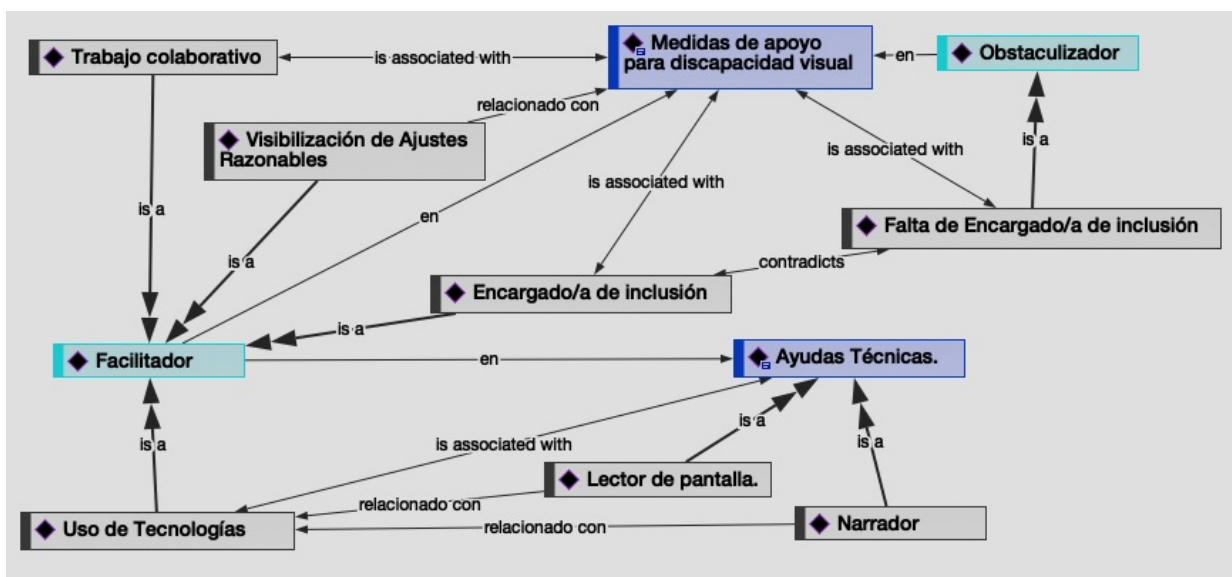


Grafico n°17: Vinculación de subcategorías de la Unidad de Apoyo a la Discapacidad a Facilitadores y Obstaculizadores.

Con respecto a las “Medidas de Apoyo para la Discapacidad Visual”, estas se identifican como facilitadores, mediante las siguientes temáticas: “encargado o encargada de inclusión”, “trabajo colaborativo”, “visibilización de ajustes razonables”. Con respecto a los obstaculizadores asociados a este lineamiento sólo podemos encontrar la Falta del Encargado o Encargada de Inclusión, el cual se ha descrito anteriormente en el lineamiento de Gestión de Accesibilidad

Por su parte la subcategoría Ayudas Técnicas, sólo se relaciona con el indicador facilitador, encontrándose dentro de esta, el “uso de tecnologías” tales como el narrador o el lector de pantalla, los cuales de ninguna forma se posicionaron dentro de la recogida de información como obstaculizadores en el proceso académico, ya que, sin tecnologías se hace imposible en pandemia poder acceder a la información, en palabras de Villalobos, Machado, Bolaño García, & Bustamante (2018):

Sin lectores de pantalla, las personas ciegas o con muy poco resto de visión dependerá de terceros para realizar tareas tan cotidianas como acceder a Internet, consultar el

correo electrónico o utilizar un procesador de textos, agudizando de esta manera la brecha digital entre personas con y sin discapacidad

Este aspecto se vio reflejado en el siguiente extracto dentro de las entrevistas, destacando los siguientes extractos:

“Son primordiales para mí, aunque la única tecnología que ahora ocupó es el computador, porque si no podría estar dentro de la universidad sin el lector de pantalla” (Entrevista 1)

4.2.5. *Infraestructura.*

El lineamiento Infraestructura está compuesta por dos áreas:

1. Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo.
2. Accesibilidad web

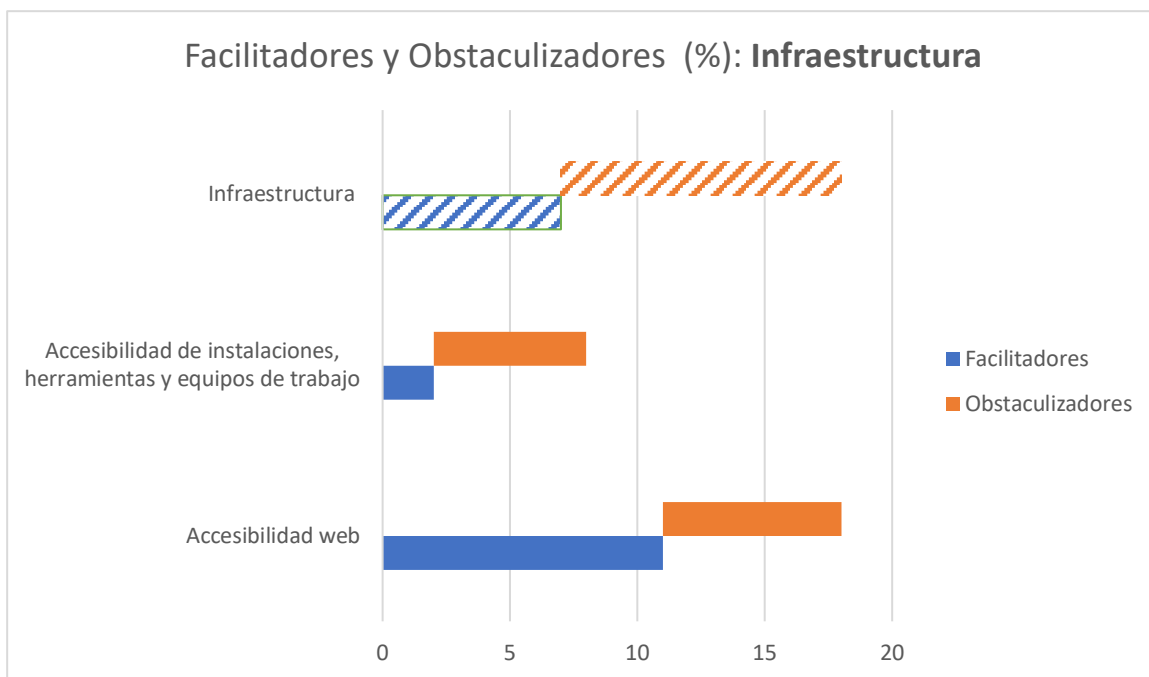


Gráfico n°18: Porcentaje de percepción de facilitadores y obstaculizadores en el lineamiento Infraestructura

El lineamiento Infraestructura tuvo una reincidencia de un 9% dentro del total de la información recibida, y abarca las orientaciones generales de los espacios que pueden o no, ser óptimos, con respecto a distribuciones espaciales, abarcando la accesibilidad web en plataformas institucionales. Esta área fue ampliamente categorizada como un obstaculizador dentro del proceso académico, asociándose a un obstaculizador con un 65% de la información total recogida.

Al hablar de infraestructura de deben considerar algunas indicaciones mencionadas por la Convención de Personas con Discapacidad, en la cuál se debe considerar dentro de la “accesibilidad arquitectónica”, en su artículo n°9 :

Identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso. Estas medidas aplican a la accesibilidad física y de la información: "a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;"

Con respecto a la Accesibilidad de Instalaciones herramientas y Equipos de Trabajo, también se ha posicionado como un obstaculizador con 75% de las percepciones de las y los estudiantes. La única subcategoría que presenta mayor aceptación dentro de la comunidad universitaria es la Accesibilidad Web, puesto que, dentro de la población con baja visión de la universidad, el material de estudio entregado es accesible, así, este porcentaje asciende al 67% como un facilitador, es importante destacar que las instalaciones y plataformas virtuales de la universidad son consideradas obstaculizadores.

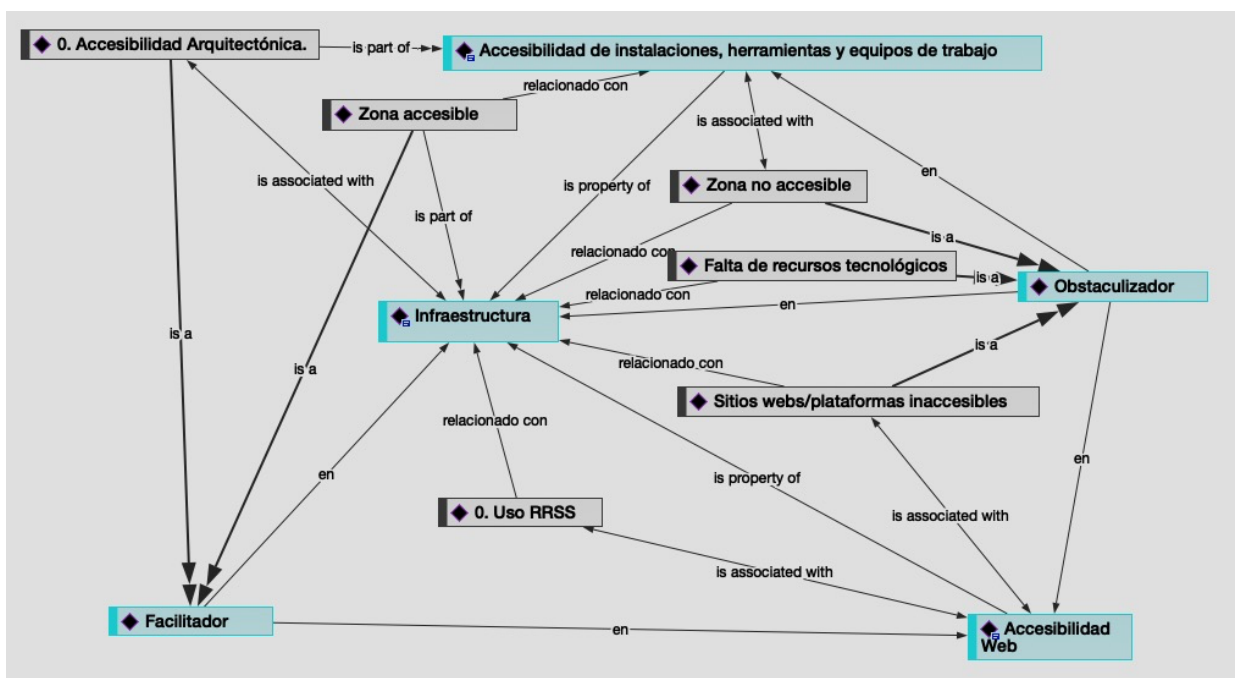


Grafico nº19: Vinculación de Lineamiento Infraestructura a Facilitadores y Obstaculizadores.

Con respecto a la vinculación del lineamiento Infraestructura a facilitadores y obstaculizadores, como se muestra en el gráfico 19, se puede identificar que este se relaciona tanto con obstaculizadores como facilitadores, dentro de la relación establecida con los obstaculizadores se encuentran: las temáticas “zona no accesible”, relacionada con la falta de accesibilidad universal en la infraestructura de la universidad, lo cual se manifiesta en el siguiente apartado:

“hicieron esa guía de piso que al final no llegaron a nada, en el planetario, yo la fui a probar y estábamos ahí chocando, una baldosa quedó arriba de la otra, y 1 mm que exista la diferencia es un problema” (Entrevista 1)

Otro temática es la “falta de recursos tecnológicos”, referido a la posibilidad de interacción de la comunidad estudiantil con tecnologías de apoyo relativamente nuevas que les permitan la accesibilidad, ya sea realizando actividades académicas o no, en este caso en

particular se habla sobre la biblioteca, unidad de la universidad que cumple un rol fundamental dentro de la vida académica de las y los estudiantes. A continuación, se expone el fragmento de la entrevista:

“Pero creo que los computadores que están en la biblioteca de cada facultad deberían tener lectores de pantalla para quienes lo necesiten.” (Entrevista 2)

En concordancia con los tiempos actuales, la virtualidad debe usarse como estrategia pedagógica, de esta forma los Sitios web/ plataformas no accesibles y el uso de plataforma de la universidad, cobran gran importancia dentro del quehacer educativo y pedagógico. Es importante aclarar que las medidas de accesibilidad virtual de la universidad, no están en línea con las normas de W3C, presentando barreras críticas para estudiantes con ceguera, lo cual se rescata del siguiente extracto:

“igual a pesar de saber usar bastante bien el voice over, las páginas de la universidad no son accesibles, ósea, no todas son accesibles, creo que la del departamento es accesible” (Entrevista 1)

”limita la cantidad de información a la cual estamos expuestos ósea, yo me quiero ir de intercambio y la Lore me ayudó a ver los enlaces de las páginas porque yo no puedo sola, y eso es fome, porque dependo de otra persona” (Entrevista 5)

Finalmente, con respecto a los facilitadores sólo se asocia la temática “zona accesible”. Ahora bien, la subcategoría Accesibilidad de Instalaciones, Herramientas y Equipos de Trabajo, se asocia tanto a la temática: “zona accesible” como “accesibilidad arquitectónica” dentro del los facilitadores, esta última también se asocia al lineamiento Infraestructura, esto se puede rescatar del siguiente extracto:

“ya, por ejemplo desde la entrada a la Estación Central, del frontis hacia mi facultad era lo mas habitual, al principio estaba en esa zona que está cercana y tiene áreas verdes, y eso es más que nada ... pero también a los pastos al principio, pero ya no, jaajaja esos lugares no más, porque los otros lugares que te menciona son el gimnasio USACH, saliendo por la estación de metro USACH, por ejemplo, que era más fácil pasar por esos lugares para irme a tomar la micro o el metro” (Entrevista 2)

Es importante indicar que tanto la “Accesibilidad Web” como la Infraestructura tienen relación con el “uso de la plataforma de la universidad”, al igual que el “uso de las redes sociales”.

Por último, se encuentra la Accesibilidad Web, asociada a las temáticas, “uso de sitios web/ plataformas no accesibles” y “uso de plataforma universitaria”, “uso de redes sociales”, esto relacionado con el indicador obstaculizador, con principal foco en la última temática, ya que las redes sociales son un puente importante de comunicación entre las distintas unidades, facultades, centros de estudiantes, etcétera, por lo cual cumple un rol fundamental dentro de la participación comunitaria universitaria, al no tener acceso a estas plataformas, se genera una barrera, la cual se manifiesta en el siguiente extracto:

“En cuanto a información que sé que se difunde por RRSS, siempre queda “al debe” porque al ser información que se usa en plataforma y como son afiches o posters, a veces uno se pregunta: “bueno ¿cómo accedo yo a eso si es que no tuviera visión?, ¿cómo yo me informo de esas cosas?” y siendo que ahora hasta para hacer asambleas lo hacen con posters, afiches y cosas, donde viene mucha información y uno queda como a la deriva muchas veces” (Entrevista 3)

4.3. Análisis por vinculación con otros lineamientos.

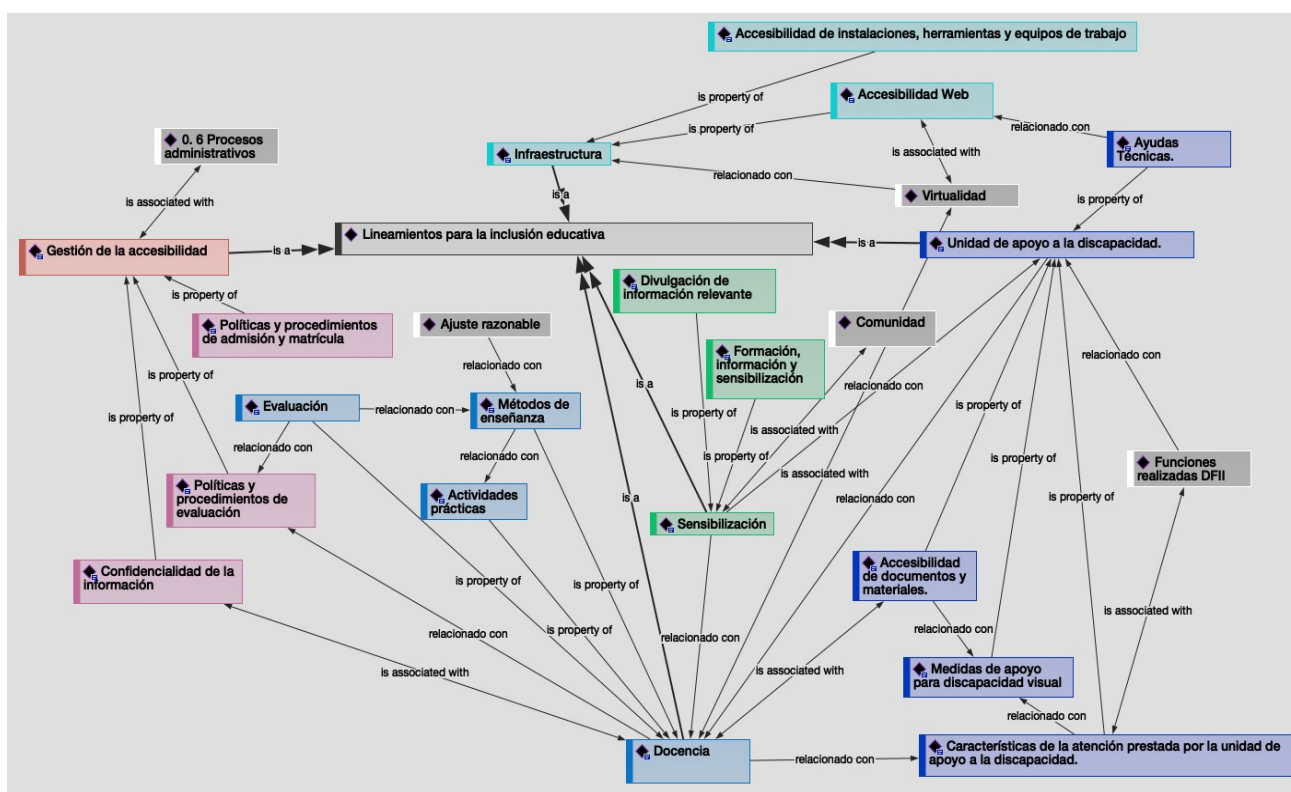


Grafico n°20: Vinculación de todos los Lineamientos

En el gráfico anterior se puede evidenciar los nexos que se establecen entre cada uno de los lineamientos y sus subcategorías, junto con ello, se identifican una serie de “áreas” las cuales se relacionan con los lineamientos y sus subcategorías, estas son: funciones realizadas por el DFII, procesos administrativos, comunidad, virtualidad y ajustes razonables.

Con la finalidad de hacer más comprensible la información recabada sobre la vinculación entre lineamientos y subcategorías, se analizarán por dos lineamientos de la siguiente manera:

4.3.1. Docencia – Unidad de apoyo a la discapacidad.

La Docencia se encuentra relacionada con la Unidad de Apoyo a la Discapacidad puesto que esta última trabaja en pro a la eliminación de barreras en el contexto de aprendizaje en lo académico. Es por esta razón que las subcategorías del lineamiento Unidad de Apoyo a la Discapacidad se relacionan con el área de Docencia en los siguientes puntos: Accesibilidad de Documentos y Materiales y Características de la atención prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, estas se asocian a la Docencia, ya que tienen que ver con la accesibilidad del material de estudio necesario para estar dentro del contexto de educación superior, posicionándose como un ajuste crítico.

Con respecto a las característica de la atención prestada, existe directa incidencia con la Docencia, en aspectos como son el “servicio de tutores”, “servicio de asistencia”, la mediación con el Encargado o Encargada de inclusión, entre otras.

Otro punto importante dentro de la vinculación entre estos dos lineamientos es que los Métodos de Enseñanza, están íntimamente ligados a los ajustes razonables que se entregan mediante la “carta de orientación” y esta última se relaciona con las Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, particularmente dentro de su apartado de “acompañamiento docente”, por lo cual tiene fuerte incidencia el nexo entre estas subcategorías.

4.3.2. Sensibilización y Docencia.

El lineamiento para la inclusión educativa, Sensibilización se relaciona con el área de Docencia desde el mismo punto del cual lo hace la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, ya que mediante la sensibilización se crea un nexo con la comunidad, abarcando como parte de esta al plantel docente, para formar en torno a estrategias de enseñanza/aprendizaje, o bien, para otros aspectos de tipo no académico.

De esta forma se establece una triada entre los lineamientos: Docencia, Sensibilización y Unidad de Apoyo a la Discapacidad.

4.3.3. Docencia - Gestión de la Accesibilidad.

La vinculación establecida entre los lineamientos Gestión de la Accesibilidad y Docencia, tiene que ver con la unión de sus subcategorías, es decir, por parte de la Gestión de la Accesibilidad existe la subcategoría Confidencialidad de la Información, el cual está asociado con la Docencia, la que a su vez esta relacionada con la entrega de información de las y los estudiantes con discapacidad para su identificación y mejoras en estrategias pedagógicas, que permitan su inclusión dentro del contexto académico.

Así también, las Políticas y Procedimientos de Evaluación se relacionan con la subcategoría de Evaluación, perteneciente al lineamiento de Docencia, esto debido a que la primera, entrega la estructura necesaria para que se cumpla con el acceso a la información, es decir, el protocolo para que se ejecute de manera adecuada. Por su parte, la subcategoría evaluación se relaciona con la adaptación de la prueba en sí misma, poniendo énfasis en que sea perceptible, comprensible y que pueda manejarse con las tecnologías que la persona utiliza.

4.3.4. Docencia – Infraestructura.

El nexo establecido entre la Docencia y la Infraestructura, es que esta última se compone tanto de accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo como de accesibilidad a un entorno virtual o accesibilidad web. De esta forma la Docencia está inevitablemente asociada a la virtualidad y ésta a su vez a la Accesibilidad Web, puesto que sin esta área no se podrían realizar las acciones Docentes que en el contexto pandémico se llevan a cabo.

4.3.5. *Infraestructura - Unidad de apoyo a la discapacidad.*

La subcategoría de Accesibilidad Web se relaciona con una subcategoría de la Unidad de Apoyo a la Discapacidad, identificada como Ayudas Técnicas, las cuales ahora se hacen mucho más presentes dentro del actual contexto pandémico, con principal foco a estudiantes ciegos o ciegas, ya que gracias a estas tecnologías pueden estar en la virtualidad académica sin barreras.

4.4. Resumen Análisis.

Antecedentes generales					
	G. de la Accesibilidad	Docencia	Sensibilizac ión	U. de Apoyo a la Disc.	Infraestructura
% de reincidencia de Lineamientos en las entrevistas	17	28	12	34	9
Antecedentes sobre percepción de Lineamientos (%).					
Facilitadores	56				
Obstaculizadores	44				
Percepción de los y las entrevistadas sobre emociones dentro de los Lineamientos (%).					
Emoción negativa	44				
Emoción Positiva	49				
Emoción Neutra	7				
Análisis por lineamiento con subcategorías					

Lineamiento	Subcategoría	Percepción
Gestión de la Accesibilidad		Positiva - 53%
	1. Confidencialidad de la información	Positiva – 67%
	2. Políticas y procedimientos de admisión y matrícula	Positiva – 57%
	3. Políticas y procedimientos de evaluación.	Positiva - 51%
Docencia		Negativa - 55%
	1. Métodos de enseñanza	Negativa - 59%
	2. Actividades Prácticas	Positiva - 57%
	3. Evaluación	Negativa - 65%
Sensibilización		Negativa - 54%
	1. Formación, información y sensibilización Actividades Prácticas.	Negativa - 72%
	2. Divulgación de información relevante.	Positiva - 67%
Unidad apoyo a Estudiantes con Discapacidad		Positiva - 83%
	1. Características de la Atención Prestada por la Unidad de Apoyo a la Discapacidad.	Positiva - 86%
	2. Accesibilidad de Documentos y Materiales	Positiva - 62%
	3. Medidas de Apoyo para la Discapacidad Visual	Positiva - 100%
	4. Ayudas Técnicas	Positiva - 71%
Infraestructura		Negativa - 65%

	1. Accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo.	Negativa - 75%
	2. Accesibilidad web	Positiva – 67%

Capítulo V

5.1. Conclusiones

En este apartado y en base al análisis de todos los datos e información de las y los estudiantes entrevistados, se da paso a concluir el objeto de estudio, siendo el objetivo principal “Analizar las percepciones que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre los lineamientos que propician la participación plena y en igualdad de oportunidades”. Para lograr esto, se desarrollaron una serie de entrevistas semiestructuradas, algunas mediante Plataforma Zoom, con un grupo de estudiantes con discapacidad visual, específicamente baja visión y ceguera, puesto que se posicionan como el grupo objetivo del estudio.

En relación con el primer objetivo específico, el cual es, Identificar la emoción de los y las estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre los facilitadores en la participación plena y en igualdad de oportunidades se concluye que la percepción de las y los estudiantes con respecto a los facilitadores es mayor que la que se presenta con respecto a los obstaculizadores, por lo cual, se asume que la emoción que prima es positiva. Ahora bien, es importante recalcar que dentro de las percepciones asociadas a facilitadores se encuentran dos tipos de emociones, las positivas y las neutras, las que al manifestarse dentro de los discursos no se posicionaban como obstaculizadores del proceso educativo o académico, por ende, no se relacionaban con emociones que generen displacer.

Dentro de los resultados finales, se observa que un 56% de la población total se considera conforme, esto, asociado a una emoción placentera con respecto a los lineamientos de inclusión educativa, de este total, el 49% corresponde efectivamente a una emoción positiva y un 7% a la emoción neutra. Esto se puede manifestar, por ejemplo, dentro del lineamiento Gestión de la Accesibilidad y sus subcategorías, las cuales no presentan un amplio margen de diferenciación entre facilitador y obstaculizador, se observa que ha

facilitado procesos de admisión y matrícula, entrega de información bajo el consentimiento informado, y que se relaciona con la confidencialidad de esta, ya que la información de las y los estudiantes es privada y no debe ser socializada con cualquier actor de la comunidad universitaria.

Finalmente, con respecto a lo protocolar, se refiere al instrumento de evaluación, relacionado a la sistematización del proceso de entrega del instrumento que asegure su equidad y accesibilidad. Otra subcategoría que facilita la permanencia dentro de la universidad, son las actividades prácticas, las cuales mostraron mayor divergencia en su desarrollo, entregando mayores opciones con respecto a la práctica presencial, asimismo, en las prácticas de tipo no presencial, han mostrado mucha versatilidad bajando las barreras en la accesibilidad y la participación. Es importante recalcar que, si bien esta subcategoría pertenece al lineamiento Docencia, esta área es la única percibida como un facilitador, puesto que todo el resto de este lineamiento se percibe como un obstaculizador, por lo tanto, genera una emoción displacentera.

La subcategoría divulgación de información relevante, perteneciente al lineamiento Sensibilización, tiene gran asociación a emoción positiva o placentera debido al envío de “información accesible” vía correo electrónico. Otro punto importante dentro de la percepción de los lineamientos, es la Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad, la cual fue catalogada como el único lineamiento 100% favorable, y que se posiciona como un facilitador dentro de la vida universitaria de las y los estudiantes con discapacidad visual. Junto con ello, este lineamiento que tiene el índice de reconocimiento como facilitador más alto que el resto, que va desde un 83% a un 62%, lo cual también es bastante alto. El trabajo realizado por la unidad tiene mucha relevancia dentro de la comunidad universitaria, puesto que se asocia a la eliminación de barreras de participación y acceso a la información tanto dentro como fuera del aula de clases, estableciendo una red de apoyo interna y externa en pro al éxito en la vida académica. Con respecto a la virtualidad, a la accesibilidad web, esta se posiciona como un facilitador dentro del lineamiento Infraestructura, esto en concordancia con las características del ejercicio pedagógico actual, y que los elementos con los cuales se

desarrollen las actividades y clases dentro de este contexto virtual son mucho más accesibles para la comunidad con baja visión, por lo cual, el acceso brindado en este contexto le entrega un índice importante de aprobación comunitaria.

Como segunda área a verificar y concluir se encuentra el segundo objetivo específico el cual es, “Identificar la emoción de los y las estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre las barreras en la participación plena y en igualdad de oportunidades”, se logra concluir que existen barreras en el proceso académico asociadas a una emoción negativa, por lo cual las y los estudiantes en un 44% sienten un malestar o una emoción negativa con respecto a su participación académica, teniendo que enfrentarse a obstaculizadores en su proceso educativo, por ejemplo, en el lineamiento Docencia, la subcategoría de evaluación, con respecto a las medidas de accesibilidad del instrumento, las cuales sin duda alguna impactan en el desempeño y por ende la emocionalidad. Otro factor importante que contribuye a este resultado, se relaciona con el lineamiento Sensibilización, el cual se posiciona como un obstaculizador, puesto que genera emociones negativas en la población. Así también, la subcategoría de este lineamiento, relacionada con la formación y la sensibilización, se presenta como un área que no logra el nivel de desempeño esperado, está desnivelada con respecto a los requerimientos y percepciones de la comunidad con discapacidad visual. Por último, se hace referencia al lineamiento Infraestructura y se posiciona como un gran obstaculizador del proceso académico, esto no tan sólo con la infraestructura utilizada en presencialidad, sino también, en la accesibilidad de instalaciones herramientas y equipos, los cuales no existen o no son accesibles, generando emociones negativas al negar o impedir el acceso a un insume necesario para su desarrollo académico y profesional.

Con respecto al tercer objetivo específico, el cual es “Describir las experiencias que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre los facilitadores en la participación plena y en igualdad de oportunidades”, se tomaron temáticas reincidentes analizadas dentro de la recogida de información de las entrevistas, con un total de 39 temáticas, las cuales servirán para formar una noción de cuáles son las

experiencias que las y los estudiantes perciben como facilitadores dentro de su vida académica. Para ello, se deben identificar los lineamientos asociados a los facilitadores, siendo este un grupo conformado por 79 citas a lo largo de las cinco entrevistas realizadas, de estas, 70 se encuentran asociadas a una percepción de emoción positiva y nueve a percepción neutra, concluyendo que existe un alto índice de conformidad con respecto a la vivencia de sus experiencias y a los lineamientos de inclusión educativa. Ahora bien, dentro de estos facilitadores, el tema mayormente reincidente fueron las funciones realizadas por el Departamento de Formación Integral e Inclusión (DFII), que presenta una serie de temáticas facilitadoras asociadas a sus funciones, encontrándose el “trabajo con enfoque de derecho” y el reconocimiento como persona y sujeto de derecho, el cual está íntimamente relacionado con el “trabajo personalizado” realizado por el departamento, siguiendo la línea de reconocimiento de la persona y la diversidad como norma, por lo cual, los ajustes razonables definidos como todas las modificaciones actualizadas y necesarias que no impongan una carga desmedida y que garanticen el ejercicio en igualdad de condiciones que el resto de su comunidad, para lo cual se realiza un trabajo uno a uno, identificando las características académicas de cada persona y en sus potencialidades para lograr el éxito académico, para enfocarse en sus características como persona y no en la tipología asociada a su funcionamiento físico. Otra de las funciones realizadas por el DFII, tiene relación con la adaptación de material escrito, la cual tiene fuerte incidencia dentro de la vida académica, ya que sin sustento teórico, resulta compleja la mediación y el acceso a la información necesaria para el aprendizaje específico de cada área de desarrollo. Ahora bien, se destaca que este servicio tiene un alto tiempo de espera para la recepción de esta información, más esta función es crítica, ya que cumple la labor de generar una biblioteca accesible para la comunidad con discapacidad de la universidad, produciendo a largo plazo, un contingente importante de “información accesible”. En la actualidad se encuentra en la web del Departamento de Formación Integral e Inclusión asociado a la Biblioteca Virtual de la Universidad.

Otro tema reiterativo dentro de los facilitadores fue el “acompañamiento académico”, el cual, como anteriormente se indicó, tiene foco en las y los estudiantes, y como meta la eliminación de barreras académicas presentes a lo largo de la vida universitaria, presentando

estrecha relación con el “trabajo colaborativo” realizado con la comunidad docente, en pro a eliminar o bajar las barreras de accesibilidad y participación dentro del contexto académico, para obtener un trabajo coordinado con las unidades académicas, previendo las dificultades que se puedan presentar, la forma en la cual abordarla, identificar si existen programas o uso de tics dentro de la asignatura y evaluar su accesibilidad, buscar alternativas accesibles para interactuar con esta tecnología, prever si se necesita apoyo de asistentes pares dentro de la sala para bajar las barreras de accesibilidad con respecto a la información visual presentada dentro del contexto aula, y finalmente identificar si es que se necesita el “servicio de tutorías” para atender el desnivel académico que pudiese ser presentado por esta comunidad.

Las últimas dos temáticas reiteradas dentro de las experiencias que facilitaron el ingreso, permanencia y egreso de la comunidad de estudiantes con discapacidad visual, es la “información accesible”, dentro de las plataformas, lo cual involucra el uso de tecnologías. Específicamente las personas ciegas del grupo entrevistado, utilizaban lectores de pantalla diferentes, teniendo esto como consecuencia que el acceso a la información de estas sea diferente a pesar de tener el mismo nivel de función visual, los lectores son Voice Over y el JAWS, específicamente este último ha presentado problemas con respecto a la navegación. Otra forma de abarcar este facilitador, es con respecto la entrega de un mensaje comprensible a nivel de redacción y lenguaje técnico utilizado, es decir, enfocado en el nivel de percepción que tenga el o la estudiante.

Para finalizar se encuentra el último objetivo específico el cual es “Describir las experiencias que tienen los y las estudiantes con Discapacidad Visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre las barreras en la participación plena y en igualdad de oportunidades”.

Para describir las experiencias asociadas a las barreras en la participación dentro del contexto académico se han tomado seis temáticas obstaculizadoras. Esta reconstrucción de experiencias de la población con discapacidad visual. En este aspecto un gran porcentaje de emociones generadas tienen relación con el displacer, tanto dentro como fuera del contexto

sala de clases. En las temáticas emergentes se posiciona nuevamente el ajuste razonable, y cuando la falta de éste se transforma en una problemática, impidiendo el desarrollo de las actividades propuestas en el área docente en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad universitaria, lo cual se puede rescatar del siguiente fragmento con respecto a la “anticipación de la información”:

“Como por ejemplo de saber donde voy, tenía compas que tenían que ir a Talagante y así, yo como que necesito tener un espacio accesible, ósea yo se que Santiago no es accesible, pero si, el hecho de conocer a dónde voy, cómo ir y como orientarme a un lugar donde nunca he ido” (Entrevista 3)

La inexistencia del ajuste razonable conlleva una carga excesiva al estudiantado, evidenciando la falta de anticipación en la identificación y eliminación de barreras en la participación, negando el derecho de acceder en igualdad de condiciones a la educación, derecho transversal de todas y todos. Íntimamente ligado al ajuste razonable se encuentran las “estrategias de enseñanza docente”, las cuales se posicionaron como un obstaculizador con una amplia mayoría, esto debido al trabajo carente de estrategias didácticas que permitan el acceso y participación de toda la comunidad estudiantil, focalizándose en carreras que tienen alto índice de contenido visual dentro de sus clases y de exposición oral. Uno de los focos principales dentro de las entrevistas es la poca flexibilidad en las estrategias utilizadas para transmitir el conocimiento, utilizando las imágenes como objeto de aprendizaje más que un medio para lograr un objetivo, lo cual obstaculiza el proceso de aprendizaje. Con respecto al desarrollo de las actividades de evaluación, se encuentran relacionadas con las prácticas dentro del aula, las cuales generan barreras críticas al no lograr la creación de una imagen mental para estudiantes con discapacidad visual y que puedan imaginar y comprender el objeto de explicación.

Al hablar acerca de este conjunto de temáticas asociadas a obstaculizadores, se hacen visibles barreras comunes que abarcan a toda la comunidad con discapacidad visual, es por

esta razón, que la importancia de aunar estas experiencias, y poder concluir cuáles son los factores mayormente críticos dentro de la educación superior para esta comunidad.

De esta forma es complejo separar tanto la falta de ajuste razonable a las “estrategias de enseñanza docente”, percibidas como insuficientes, de la temática también obstaculizadora, “información inaccesible”, la cual juega un papel importante dentro de la academia, pudiendo manifestarse tanto en el ámbito académico, como comunicativo, virtual, o simplemente en el traspaso de información de tipo oral o escrita. De esta forma, la falta de acceso a la información genera una brecha importante dentro del ejercicio como futuro profesional.

Finalmente y como acotación es importante recalcar el vínculo que se debe establecer entre la Unidad de apoyo a la discapacidad y el lineamiento Sensibilización, las cuales debiesen estar asociadas por su aspecto comunitario, esto en vista de la formación, información y sensibilización específicamente dentro del área de las capacitaciones, en las cuales hay incidencia tanto dentro del estamento estudiantil como en el docente, ya que la unidad de apoyo a la discapacidad dentro de la Universidad de Santiago de Chile tiene fuerte incidencia en la vinculación con la docencia y la capacitación de este estamento. Aún así estas acciones no se evidencian dentro del plantel estudiantil, por lo cual se hace énfasis en comunicar y visibilizar con mayor potencia las capacitaciones a la comunidad educativa para que éstas sean percibidas como un favorecedor dentro de su vivencia académica.

5.2. Limitaciones

Dentro de las limitaciones encontradas en el proyecto de investigación, la primera está asociada al sesgo en el número de entrevistas, puesto que estaba compuesto por 3 estudiantes con baja visión y dos estudiantes con ceguera, lo cual representa aproximadamente el 40% de la población total con discapacidad visual de la Universidad, numero que genera una baja representatividad de la población general.

La segunda limitación tiene que ver con el bajo número de bibliografía local, en universidades chilenas, sobre la integración de estudiantes con discapacidad visual y su sentir con respecto a la casa de estudios, es decir, con foco en las emociones de las y los estudiantes sobre las acciones realizadas por las instituciones y qué generan en esta población, pudiendo clasificar estas acciones como efectivas o no efectivas.

Otra limitación importante es la cantidad de personas involucradas dentro de la investigación, ya que existen muchos otros lineamientos importantes que las y los estudiantes pudiesen identificar, pero no se pudieron indagar en ellos, puesto que no existía el recurso humano para llevarlas a cabo, de esta forma en esta investigación sólo se tomaron los lineamientos más importantes.

5.3. Proyecciones

Finalmente, las proyecciones de esta investigación, tienen que ver con abrir el conocimiento desde la percepción de las y los estudiantes con respecto a estas iniciativas de educación inclusiva, lo cual servirá sin duda alguna, para mejorar los servicios entregados a la comunidad educativa con discapacidad, generando procesos inclusivos que sean aún mejores a lo largo del tiempo.

Siendo esta el puntapié inicial para seguir ahondando en más y mejor información para generar procesos inclusivos con igualdad de derecho para la comunidad con discapacidad.

Otro punto importante es el reconocimiento de una población muy presente dentro de la universidad, siendo este paso el primero para que se realice un proceso de simbiosis dentro de esta comunidad, para que encuentren su representación en base a las problemáticas que puedan presentarse en el contexto académico.

Referencias Bibliográficas

1. Abu-Hamour, B. (2013). Actitudes de los profesores hacia los estudiantes con discapacidad en una universidad pública de Jordania. Jordania.
2. Aquino , S., García , V., & Izquierdo, J. (2012). La incLusión educativa de ciegos y baja visión en eL niveL superior. un estudio de caso. Sinectica, Revista electrónica de educación, p. 9. Obtenido de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12
3. Arancibia, J. (2017). Educación Superior en Chile. Mexico.
4. Arteaga F, M., & Negrete R., T. (2017). Percepciones de los docentes en relación a los procesos de la gestión institucional en la institución educativa san anterito de la ciudad de montería. Percepciones de los docentes en relación a los procesos de la gestión institucional en la institución educativa san anterito de la ciudad de montería. Cartagena, Colombia: UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLIVAR.
5. Asociación Empresarial para el Desarrollo (AED). (2015). Ajustes Razonables. Ajustes razonables. Costa Rica: Red de Empresas Inclusivas.
6. BCN. (04 de 06 de 2018). Ley Facil, Educación Superior y gratuidad. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/ BCN: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/educacion-superior-y-gratuidad>
7. Cabero, J (2000). Aplicación de las TICs: ¿Esnobismo o necesidad educativa?. Red Digital. Revista de Tecnoogías de la Información y Comunicación Educativas.
8. Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa . Scielo, 1-20. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
9. Carballada, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. Margen, 1-4.
10. Cárdenas, I. (2017). Situación de los estudiantes con discapacidad en el entorno universitario latinoamericano. Seminario “universidad y discapacidad visual” (págs. 33-39). Montevideo: Cooperación Española Conocimiento/Montevideo.
11. Castro, L., Casas, J., Sanchez, S., Vallejos, V., & Zuñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. Estudios Pedagógicos, 39-49.

12. Centro de Estudios MINEDUC. (2017). ¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha. Serie: Evidencias, p. 5-6.
13. Centro Interuniversitario De Desarrollo – Cinda Grupo Operativo De Universidades Chilenas. (2019). EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA. Santiago: CINDA.
14. Centurion, D. (s.f). De la opinión a la sociedad de la información y del conocimiento. Revista de Investigación de la Universidad Autónoma de Asunción.
15. Chile Atiende. (15 de 02 de 2021). Obtenido de Chile Atiende: <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/81332-prueba-de-transicion-2020-2021-para-acceder-a-la-educacion-superior>
16. Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valencia: Universidad de Valencia.
17. Coates, J., Felsmann, C., Hackett, T., Keninger, K., Martínez, F. C., Owen, V., . . . van den Berg, F. (2018). Implementar el Tratado de Marrakech para personas con dificultades para acceder al texto impreso Guía práctica para bibliotecarios. Toronto: IFLA.
18. Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) Declaraciones. (2008). Perfiles Educativos, vol. XXXI, núm. 125. Redalyc, 90-108.
19. Corporación Ciudad Accesible. (2010). Manual de Accesibilidad Universal. Santiago: Corporación Ciudad Accesible.
20. Danhke, G. (1989). investigación y comunicación . . Mexico: McGraw Hill.
21. DEMRE. (2020). Informe de participación de Personas en Situación de Discapacidad (PeSD) en el Proceso de Admisión 2020 de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). DEMRE. Obtenido de https://demre.cl/inclusion/documentos/memoria_2020.pdf
22. Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 161-167.
23. Díaz-Orozco , S., Ortiz-Guzmán , L., & Zárate-Rueda, R. (24 de 08 de 2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. Revista Electrónica Educare(21). Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154512014/html/index.html>

24. Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., . . . Moral, E. (2011). Estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad . Salamanca: INICO.
25. Durkheim, E. (1990). La educación, su naturaleza y su papel. En E. Durkheim, Educación y Sociología (págs. p. 51-58). Barcelona: Ediciones Península. Obtenido de https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34669/mod_resource/content/1/Durkheim.pdf
26. FOAL. (7 de julio de 2017). Fundación ONCE America Latina. Obtenido de Universidad y Discapacidad Visual en América Latina: hacia carreras sin obstáculos añadidos”: <https://www.foal.es/es/convocatorias/%E2%80%9CUniversidad-y-discapacidad-visual-en-am%C3%A9rica-latina-hacia-carreras-sin-obst%C3%ACulos>
27. Fundación ONCE. (2014). Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas . Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Trabajo Social. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE.
28. Fundación ONCE. (febrero de 2006). Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad . Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad . España: Fundación ONCE.
29. Fundación Universia. (2016). Universidad y Discapacidad III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. España: Fundación Universia.
30. García F., V. (Diciembre de 2008). Estudio de las percepciones de los estudiantes de la universidad pedagógica nacional “francisco morazán” respecto a la profesión docente. Tesis De Maestría Estudio De Las Percepciones De Los Estudiantes De La Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” Respecto A La Profesión Docente. Tegucigalpa, México: Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”.
31. García Medina, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad. Retos y dificultades. En Los Derechos Humanos en el septuagésimo aniversario de la Declaración Universal de Naciones Unidas, Artículos (págs. 131-149). España: Universidad de Salamanca.
32. García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., & Naranjo, A. (2017). ¿Qué es una Universidad Inclusiva? Córdoba: Universidad de Córdoba.

33. Gil, S., Rodríguez, C., & Fundación Pilares. (2015). Diseño para todos en educación. Ceapat.
34. Gomes, C. d., Moio, P. P., Bovkalovski, E. C., Chizini Chemin, M. R., & Corradi-Perini, C. (2019). Personas con discapacidad: la eugenesia en la inmigración de principios del siglo XX. Scielo, p. 214.
35. Gómez Galeano, N. M. (15 de Noviembre de 2012). Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año le. Nanagua, Nicaragua: Universidad Nacional Autónoma De Managua.
36. Gomez, M. (2013). Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre de. UNIVERSIDAD Nacional Autónoma De Managua (Unan –Managua) (Farem-Estelí) Ministerio De Educación (Mined).
37. Gomez, M. (s.f). Universidad Autónoma del Estado de México. Diseño de Investigación. Obtenido de http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/69957/secme-2549_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y
38. Grzona , A. (2017). Prácticas de educación Inclusiva en las Universidades latinoamericanas. Seminario: UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD VISUAL (págs. 58-62). Montevideo: Cooperación Española de Conocimiento.
39. Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Educación. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
40. Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
41. Hidalgo, A. (2009). La fenomenología estaría a mitad de camino entre el representacionismo radical y el constructivismo radical y parte de la idea de que el sujeto por medio del proceso de percepción del objeto hace surgir la realidad; por tanto, la realidad sería una realidad. Scielo, 158-173.

42. Ipland García, J., & Parra Cañadas, D. (2009). La formación de Ciegos y discapacitados visuales: Visión histórica de un proceso de inclusión. Dialnet, p. 454.
43. Kuenzler, L., Casanueva de Diego, M., Castillo, A., & Morán, F. (2008). Lineamientos para la elaboración y actualización de manuales de procedimientos . Secretaría de comunicaciones y transportes.
44. Lagomarsino, N. A. (2015). Análisis de percepciones sociales sobre ciencia y tecnología en dos grupos socioeconómicos extremos (abc1 y e) de la ciudad de valdivia: una interpretación desde la teoría fundamentada. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
45. Lewkow, L. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. Revista Mad - Universidad de Chile, 29-45.
46. Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, A., Hojas , A., & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios. Calidad de la Educación.
47. Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. En A. Pozo, M. Alvarez, J. Luengo, & E. Otero, Teorías e instituciones contemporáneas de educación (págs. 30 - 47). Madrid: Biblioteca Nueva. Obtenido de <http://avancelastablas.es/psicologos-educacion/wp-content/uploads/2016/12/1-EducacionConcepto.pdf>
48. Martínez, A., & Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. Cinta moebio, 111 - 121. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xjOha1PF9wJ:https://revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/download/25960/27273/0+&cd=1&hl=es419&ct=clnk&gl=cl>
49. MINEDUC. (2007). Guia de Apoyo Pedagógico: NEE a nivel de educación Parvularia. Santiago de Chile: Kdiseño. Obtenido de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>
50. MINEDUC. (2011). Cartilla para la Elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Santiago: Ministerio de Educación.
51. MINEDUC. (2017). Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior. División de Educación Superior.

52. Monje, A. (2011). Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica. Neiva: Universidad Sur Colombiana. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
53. Moreno, M. (2007). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. Caracas: UNESCO.
54. Muñoz, M. (s.f). Estudios de caso en la investigación cualitativa. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
55. Noguera, J. (2015). Valentin Haüy (Saint Just-en-Chaussée, 1745 - París, 1822). Archivos de la Sociedad Española de Oftalmología, 747-748. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912005001200014
56. OMS. (11 de Octubre de 2018). Organización Mundial de la Salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
57. OMS. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Malta: OMS. Obtenido de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
58. ONU. (2008). CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. Ginebra: ONU. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
59. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España.: UNESCO.
60. Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría gestalt. Revista de Estudios Sociales, 89-96.
61. Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Ediciones Cinca. Obtenido de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
62. Palma M., J. (2017). Emoción, percepción y acción. España: Dialnet.

63. Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 213-226.
64. Ramirez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 211-230. Obtenido de <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
65. Red de universidades estatales chilenas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. (2019). Informe red de universidades estatales chilenas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. La Serena: Informe red de universidades estatales chilenas por la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.
66. Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. (s.f.). Red Universidad y Discapacidad. Obtenido de Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.: <http://red-universidadydiscapacidad.org>
67. Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas. *Revista do Centro de Educação*, , 11-22.
68. Romero, M., & Urrego, S. (2015). Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical universitaria de la ciudad de bogotá, d.c. Bogotá: Universidad piloto de colombia unidad académica en ciencias de la educación especialización en docencia universitaria. Obtenido de <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00002391.pdf>
69. Rosales S., J. (2015). *Percepción y Experiencia* . Caracas: Scielo.
70. Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 72 .
71. Sarramona , J. (1989). Concepto de educación. En J. Sarramona, *Fundamentos de educación* (págs. 27-49). España: Sarramona , J.;. Obtenido de <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>
72. Sopena, J. (2009). *El fenómeno de la opinión pública: líneas de investigación en Europa*. Barcelona: Ruta.

73. Suárez, L., León, J., Morales, M., & Curbeira, D. (2019). Modelo para la formación de valores en la universidad inclusiva. *Revista Conrado*, 79-88. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n69/1990-8644-rc-15-69-79.pdf>
74. Tejada, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos XLV*, N° 2, 169-178.
75. Torices V., J. (2017). Emoción y percepción: una aproximación ecológica. *Análisis Filosófico*, 5-26.
76. Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enf Neurol (Mex)*, 98-101.
77. UNESCO Etxea. (2005). La educación como derecho humano. Obtenido de www.unescoeh.org:
http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf
78. UNESCO. (s.f). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. Obtenido de El Derecho a la Educación.: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
79. Urzúa, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *TERAPIA PSICOLÓGICA*, 61-71 .
80. USACH. (2020). Plan Estratégico Institucional. Obtenido de PEI USACH: <https://www.pei.usach.cl/quienes-somos>
81. Valencia. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. *Revista española de Discapacidad*, p. 3-5.
82. Valenzuela, B. (2017). Estrategias de Apoyo para la Inclusión de Personas con Discapacidad. Concepción: INCLUDEC.
83. Valladares, L. (2010). El Ombdsman Como canal de Acceso a la Justicia. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 35-57.
84. Valmi, D., Driessnack, M., & Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 502-507. Obtenido de https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22

85. Vasconcelos, J. (2009). Guía Técnica para elaborar o actualizar Lineamientos. Procuraduría Federal del Consumidor Coordinación General de Administración, Condesa C P.
86. Vásquez, B., & Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1-19. Obtenido de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/>
87. Vasquez, B., & Alarcon, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*,.
88. Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Scielo. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008
89. Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos*. Obtenido de Scielo Chile: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
90. Vilatuña, F., Guajala, D., Pulamarín, J., & Ortiz, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 123-149
91. Villafañe, G., Corrales, A., & Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación* , 353 - 372.
92. Villalobos, N., Machado, Y., Bolaño García, M., & Bustamante, L. (2018). Estrategias y recursos tiflotecnológicos utilizados por docentes universitarios con estudiantes con limitaciones visuales. *INNOVA*, 99-109.
93. ZUZULICH, M., ACHIARDI, C., HOJAS, A., & LISSI, M. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. *Propuestas para Chile: Concurso Políticas Públicas* , 55-

Anexos

Entrevistas

Entrevista para la comunidad educativa con discapacidad visual

Objetivo:

El presente instrumento de recaudación de información, es parte de una investigación sobre el proceso de ingreso y permanencia, de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile, con respecto a las percepciones que estos y estas tienen de los lineamientos para generar educación inclusiva. es por esta razón que tiene como finalidad identificar y describir las experiencias y las emociones de esta comunidad con miras a mejorar los mismos para generar procesos de inclusión libres de barreras en el acceso.

- Nombre: Entrevista 1
- Discapacidad: Visual, ceguera
- Fecha de realización de la entrevista: 15 Abril.

Para los fines de esta entrevista se entenderá de la siguiente manera las personas involucradas en la mismas:

Entrevista 1: E1

Entrevistadora: C

1. ¿Cómo fue tu declaración de discapacidad a la Universidad? ¿crees que esto influye en tu proceso académico?

E1: en el 2019, antes yo no la recuerdo los primeros años porque yo quería estar en el depto.

C: ya y ¿cuando está cobró relevancia?

E1: no, cuando ya la hicimos en conjunto contigo, por que tú me preguntaste en la primera vez sobre la carta y en ella estaba todo lo que yo necesitaba, pero yo no sabía de qué trataba el documento en exactitud, cuando ya empecé a entender en los años siguientes, comenzaron a explicar más de qué estaban hablando

C: ¿crees que ese documento te sirve académicamente?

E1: En este proceso la carrera se ha puesto en los zapatos míos, les ha costado pero el proceso de mejoramiento por que siempre es continuo, hasta ahora, pero no sé si servirá tanto, por ejemplo, algunos profesores de la misma carrera yo creo que ni siquiera leían en la carta, en una prueba, en una ocasión un profesor puso muchas imágenes y desde la carrera le tuvieron que parar los carros para que dejara de hacerlo, imagínate que eso es dentro de mi carrera que todos saben, de afuera mejor ni imaginar, son menos cuidadosos aún. Al final va en la calidad de la persona porque tuve profesores de Ciencias o Anatomía que tenían mucho más interés en que yo aprendiera que profes de la carrera. Ahora yo creo que la “carta de orientación” sirve como para asustar un poco a los profes entonces puede ser de ayuda pero en general súper bien y me ayudo hartito. Ahora en este momento de la carrera, yo creo que podemos empezar a hablar de otras cosas que antes ni siquiera pensábamos, como por ejemplo la sobreexposición o sobre descripción de las actividades dentro de las clases, yo necesito que sitúe la información a la necesidad del momento no me importa que estén describiendo el logo de la Universidad ni el título que tengan el león o que tenga un escudo, a mí no me interesa eso para mí es paja molida

2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso y matrícula?

E1: Como el hoyo fue el proceso de matrícula, aparte me decían que tenía que firmar un documento que no podía firmar. Todo empezó en la mañana y a mí me acompañó mi bebé, mi hijo, me encontré contigo, tú fuiste mi hada madrina, mi apoderaba en ese momento, porque tú me acompañaste en todo ese proceso de matrícula en el cual yo no sabía a que me iba a enfrentar ¿y qué pasó?, p**a la primera decepción, es que no querían que firmara yo por mi discapacidad, no un reconocimiento de la persona

lo primero que vieron fue la discapacidad, ellos no sabían que yo había pasado todo un proceso con el “PARES” ¿PARES llamaba verdad?

C: si PARES se llamaba.

E1: El F****e (hijo) es grandote y todo, y querían que firmara el F****e, pero en ese tiempo él era menor de edad, y mira yo te digo, si no es por tu intervención yo me vengo a mi casa y no me matriculo, fue un proceso violento muy violento que me marcó, fue súper penca, yo no sabía que en ese momento me estaban vulnerando mis derechos, sí es ahora yo lo denuncio.

3. ¿Qué opinión tiene sobre el protocolo de adaptación de evaluaciones?

E1: Yo lo encuentro bueno porque he estado desde un principio y sé el foco que le ponen esto, ahora para insistir en esto, hay mucha información que a mí, Camila, situando a mí, está de más.

C: ¿ Cómo cuál?

E1: cuando ponen inicio del título, y dice célula, y luego dice entre paréntesis final del título, cierre paréntesis, yo sé que esos son textos antiguos, pero en su momento para mí fue demasiada información, excesivo, ahora igual tengo que decir que con las evaluaciones no tengo mayores problemas, porque son de mucho desarrollo no hay tanta alternativa, te acuerdas que una vez te comenté que había una prueba con 4 preguntas de media plana o no sé, de 1/4 de página, lo cual es súper largo, entonces lo que pasa es que cuando llegó la pregunta y se me olvidó lo que decía arriba, en entonces era complejo, igual como por ejemplo en las respuestas muy largas, con alternativas, me paso hartito en Ergonomía.

Lo otro qué sucedió que ustedes también lo solucionaron, es que ponían una pregunta, como por ejemplo... no sé, la célula, te daban las alternativas por ejemplo A, B, C, D, y en la E te decían todas las anteriores, entonces el lector que ella pasó por ahí tiene que volver atrás y repasarlas todas, tú no podías llegar y levantar la vista y

leerlas, no, tienes que ir con el lector nuevamente hacia atrás y hacer todo de nuevo, la mejora que tuvieron que también lo conversamos un día fue que pudiesen poner repetida la información cuando se hablaba de todas las anteriores. Otro avance importante fue que dejaran de utilizar los números romanos que eran bastante complejos de comprender

4. ¿Qué opina de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Formación Integral e Inclusión?

E1: No, buena la pega que se hace, lo mejor es que lo hacen con la persona que necesita la adaptación, con la misma persona, aquí no hace nada para ti, lo hacen contigo, eso me hace sentir súper bien, porque ahora tengo el valor de reclamarte lo que habíamos conversado sobre que yo ahora puedo accesibilidad mis propios textos, antes se entregaban nomás y en primera instancia yo no me atrevía a decir nada porque me incomodaba, pero en el momento pensé que ya era mucho era mucho, es demasiado estímulo auditivo en el sentido en el que hubiese que escuchar tanto para acceder a una pequeña información.

C: entonces tú crees que con el tiempo has ido adquiriendo más herramientas para exigir o pedir más cosas.

E1: ahora puedo decir que tengo más personalidad, porque la verdad siempre he sido más quedado que la cresta, no te lo digo en broma, es la verdad, pero yo creo también que tiene mucho que ver con la carrera que estoy estudiando, y también porque el trabajo con ustedes es súper colaborativo tu Cami, la forma que tienen que de ser en el departamento, es acogedora, yo te lo digo, yo sé que muchas veces no tienes tiempo y cosas por el estilo pero se dan el tiempo para poder atender el caso a caso no nos meten a todos en una sola bolsa cómo decir ya acá están todos los discapacitados y hagamos esto para todos no más, todas, cachai.

5. ¿Qué opina sobre las acciones llevadas a cabo por el servicio de adaptación de material?

E1: Bueno yo nunca he tenido un mal encuentro con respecto a este servicio, de hecho, he tenido reuniones y encuentros con la A*****a, pero nunca he tenido un atraso con respecto a fechas ni nada de eso, lo bueno es que siempre han estado, y a veces hemos tenido urgencias y lo han solucionado, por eso yo siempre pienso en eso, por no cargar la mata la pega cómo se dice, no mandar mas material. Ahora yo quiero aclarar que este ajuste lo quiero para mí quizás hay otros compañeros dentro de la carrera con baja visión que lo van a necesitar por lo tanto esto es algo que sólo quiero para mí no quiero que sea para la carrera (refiriéndose a la adaptación de manera autónoma de los textos de estudio)

C1: entonces... tú opinas que está bueno el servicio no le pondrías nada.

E1: yo en este momento no, tampoco podría decirte, porque siento que las problemáticas se van dando a medida que van sucediendo cosas, no te podría decir qué va a pasar en un mes.

6. ¿Qué opina sobre las Medidas de apoyo para personas con discapacidad visual?

E1: La pregunta que me haces es con respecto a la Universidad o con respecto al departamento

C1: con respecto a la Universidad y también el departamento.

E1: P**a del departamento bacán las tiene, La Universidad no está preparada todavía para recibir personas con discapacidades y no solamente la visión falta mucha información

C: ¿Cómo cuál?

E1: que sepan que hay gente con discapacidad en la Universidad, no que se note por un bastón o por una silla de ruedas, no se nota la epilepsia, por ejemplo ¿qué pasó ahí? cuando estaban haciendo esa encuesta, no sé de qué sería, pero era de la Universidad, esos locos de Desarrollo de Personas, que cuando estábamos en

presencial fueron por las salas y a mí no se me nota que soy ciego, y tenía el bastón guardado ¿y qué pasó? que querían que respondiera una encuesta que no estaba adaptada para mí, y yo no tengo porqué ponerme una etiqueta en el pecho de que soy una persona ciega para que sepan que debe existir una opción para personas con discapacidad, ellos deben saber que hay personas con discapacidad en la Universidad y preguntar y generar un proceso de empatía, no es llegar y generar un trabajo con comunidad, sólo entregar la encuesta entregar un lápiz y una hoja de respuesta una prueba. y también hacer una capacitación a los profesores para que aprendan a cómo enfrentarse a personas con discapacidad. Ahora con respecto al departamento súper bien nunca he tenido un problema, rápido todo si se pide con anticipación y con el respeto debido, con la generación de protocolos de ambas partes y las acciones se dan.

7. ¿Que rol cumplen las TIC's dentro de tu proceso académico y de qué manera el proceso académico ha influido en el uso de estas tecnologías?

E1: Son primordiales para mí, aunque la única tecnología que ahora ocupó es el computador, porque si no podría estar dentro de la Universidad. El lector de pantalla

C1: ¿qué otros programas usas aparte del lector de pantalla?

E1: el talk back del teléfono.

8. ¿Qué opinas sobre las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria?

E1: Que son muy pocas todavía por qué por ejemplo si tú voy a la carrera de ingeniería, ingeniería comercial...no sé, o más cerca aún, lo mismo que pasa con la P****a en kinesiología, ahora la cosa ha ido cambiando, pero nuestro estamento de la Universidad no lo logro identificar. Mira lo que te voy a decir, utilizan mucho a la discapacidad dentro de la Universidad para querer hacer cosas y al final no hacen nada. Imaginate mandaron una carta, hicieron un mapeo y buscaron los 10 lugares más peligrosos y al final no pasó nada, yo sé que ahora la Universidad está cerrada

pero igual, imagínate que hicieron esa guía de piso que al final no llegaron a nada, en el planetario, yo la fui a probarla y estábamos ahí chocando, una baldosa quedó arriba de la otra, y 1 mm que exista de diferencia ya es un problema. Más encima hay que llegar y atravesar por todo una explanada y recién la guía estaba cuando llegas a las escaleras, es mucho espacio que hay que recorrer “en la nada” ¿cómo llegas a la guía de pisos si tení que andar 100 metros libre?

C1: ufale, con mucho cuidado y mucha fe.

E1: exactamente, eso es lo que pasa hacen las cosas y después preguntan no las hacen directamente con uno, al menos eso es lo que siento yo.

C: sí por supuesto esto es sobre tu experiencia, así que está súper bien no te reprimas.

9. ¿Qué opina sobre la accesibilidad de la propaganda y difusión entregada por las redes de la universidad, ya sean invitaciones, información de becas, créditos, cursos, etc.?

La verdad no accedo a ninguna, o sea cuando llegan los correos sí pero no utilizo redes sociales, me habitué a eso nunca he querido instalarlo y nunca he querido aprenderlo es demasiada información para mí. Pero me parece súper bien el Word que mandan como cada correo eso lo vuelve accesible como en esas “volás” de USACH al día

10. ¿Me podrías comentar sobre las adaptaciones para el acceso utilizadas en tu proceso académico?

E1: Primero que nada la “carta de orientación”, segundo la escucha y conversa activa y efectiva de los profesores dentro de la carrera, se han acercado bastante los profesores sobre todo ahora en tercer año, de la carrera, en una conversación “llámese” informal cómo lo hizo la profe Lucha, se conversó sobre la forma en la cual se hacen las clases y ellos me escucharon y tampoco se molestaron en recibir las orientaciones que yo les entregaba cuando se olvidan por ejemplo de describir algunas

cosas, los mismos profesores que entregaba la información y describía mucho decían: en la esquina superior derecha está el corazón y explicaba lo que era el corazón, luego decía “acá estamos” entonces le aclaraba y preguntaba ¿ dónde es acá? , y respondían Ah disculpe lo siento, lo voy a incorporar, entonces ellos no tienen problemas en recibir orientaciones

C: ¿y qué me puedes comentar sobre la Eli (servicio de asistencia)?

E1: no, muy efectivo, muy proactiva la Eli, siempre está un paso adelante, no de mí ni de los profesores sino con respecto a la información y sabe también porque ha sido un proceso de construcción de ambos un trabajo de tipo colaborativo.

C: ¿y qué podrías comentarme del rol de la Eli?, no sobre su trabajo, sino sobre su rol específico.

E1: Desde el ajuste, yo creo que si la persona lo necesita es muy válido, sobre todo presencial, porque ahí hay mucha más autonomía, y pasa a ser sólo un pequeño ajuste, pero en general todo este paquete de ajustes de que hablamos es súper útil y me ha hecho sentirme reconocido como persona porque ustedes están apoyando una persona y esa persona está estudiando.

11. ¿Cómo fueron las actividades prácticas de tu proceso académico? ¿crees que esto influyó en tu desempeño académico?

E1: En una ocasión tuvimos que ir a un centro de salud que está cerca de donde está la Universidad, teníamos que conversar con el terapeuta, el tipo nos hizo el recorrido y bla-bla-bla... luego eso se sentó detrás del escritorio. De todas formas cuando hizo el recorrido... yo no entendí nada, porque no describía bien, entonces no me hizo ningún sentido... bueno pero para eso estaba la Eli, entonces ella me apoyó, bueno, entonces empezamos con la entrevista que teníamos que hacer y en ese tiempo le contamos lo que hacíamos con conciencia háptica y nos pidió realizar el taller para su equipo de trabajo, y ahí la verdad yo me sentí bastante bien, pero por ejemplo... haber sacado algún aprendizaje de ese terapeuta no, no fue mucho.

C: ¿pero tú crees que esto sucedió porque la orientación de la actividad no era adecuada? o ¿porque efectivamente de este TO no podía sacar algún tipo de conocimiento.?

E1: no era una chica que había salido hacía muy poco tiempo de la Universidad parece que era su primer o segundo trabajo y estaba trabajando con migración entonces era una oficina de información municipal.

Luego fuimos a Maipú a un centro de rehabilitación para menores con discapacidad de todo tipo. Yo lo encontré tan ensimismado hablaba decía esto, acá hacemos esto, pero no nos llevo muy bien al enfoque de conocer el terapeuta y su pega y muchas inseguridades, por ejemplo, para pasar a un recinto me tuve que sacar los zapatos y eso me generó incomodidad, a mí me da miedo andar sin zapatos, cachai, eso es situar a la persona, ahora, en ese momento yo cumplí, no lo entendía, ahora no, porque imaginate yo tengo que arrastrar los pies para conocer el lugar aunque tenga alfombra

C: ¿y sentiste que te podías lastimar?

E1: claro más encima andaba con unos calcetines con papas, entonces son inseguridades y debiesen tener más tino con este tipo de cosas, sobre todo si se trata de personas con discapacidad, o sí las personas usuarias de silla de rueda por ejemplo que podamos ir a un lugar donde no existan problemas de accesibilidad que existan rampas. Así que tuve que ir al barrio residencial las rosas, me sentí un mueble, te lo digo sinceramente un mueble, era una actividad supuestamente de conversación con mujeres y disidencias fueron muy pocas, porque la convocatoria no resultó yo creo, pero a mí me decían vamos a hacer una actividad, y *vai* a poder activar acá, hacer un paleógrafo, ponerle nombre a las personas, pero al final no me asignaron nada, me dejaron sentado todo el rato sin hacer nada, no saben que yo en mi casa hago hasta papas fritas sólo.

C: ¿y por qué crees que fue?

E1: no sé, yo se los dije en todo caso a mis compañeras y las participantes y en las actividades más lúdicas me empezaron a incorporar para tantear un poco y reconocer el espacio porque había hartos juegos, pero por ejemplo, en las actividades no me incorporaron, pero sí en las ideas que yo a no me dejaron ni siquiera ordenar la sala.

C: ¿crees que esto sucedió porque quizás la gente que estaba contigo no tenía la información necesaria?

E1: ellos no sabían que iba a ir una persona ciega y menos una persona tan mayor como yo, entonces se hace necesario que entreguen esta información anticipada entonces volvemos al punto anterior, que es importante que digan que hay personas con discapacidad, pero que sea un proceso resguardado, que se lo digan a las personas nuevas que van llegando, la carrera o a las personas con las cuales voy a tener práctica, pero que nunca lo digan en frente de la persona con discapacidad, como por ejemplo: “Hola te presento a Juanito Pérez el es el ciego”, eso me pasó en una clase y casi me desconecto.

12. ¿Podrías comentarme sobre tus procesos de evaluación dentro de la universidad entorno a la accesibilidad?

Lo que pasa es que son muy muchos ruidos y pocas nueces, en verdad es lo que te comentaba anteriormente esa pregunta que tenían unas dos o 3 páginas y las respuestas de 1/4 de página, las selectivas, de 4 respuestas y todas sus súper similares, son para confundir por la extensión de la respuesta, entonces cuesta entenderlo, ahora yo quiero aclarar que todas las evaluaciones que supuestamente rendí pasaron por el departamento, pero lo más importante es que si existen accesorios en la rendida de la evaluación estos deben ser previamente mostrados o trabajados para que al momento de llegar a la prueba no sea una sorpresa, entonces recuerdo que un día un profesor llegó con unas láminas y yo no tenía idea que íbamos a trabajar con láminas y era la segunda prueba por qué, antes cuando entregaban las láminas me las explicaban entonces era fácil yo las entendía y luego ...ya no. Recuerdo que en otro ramo me hicieron una pregunta y al momento de hacer esta pregunta para que yo comprendiera, me entregaron unas tijeras una lana y otras *weas* más, no me acuerdo, pero me lo pasaron porque yo no veía entonces me hicieron sentir w**n, entonces, en resumen, sucede que se vuelven incluso distractores más que un recurso de apoyo, ojo, que yo lo digo, esto, siempre y cuando no es mediado, ahí es cuando no se entiende.

13. En presencialidad, ¿cuáles eran tus recorridos más frecuentes dentro de la universidad?

Siempre realicé el más largo, que abarca las calles Exteriores de la Universidad yo nunca me iba solo por el planetario para dentro porque no tenía como guiarme y no hay línea de edificación y ni por donde guiarse, porque la explanada es muy grande, y yo te digo no hay ciego que no se desoriente si no tiene una guía, eso es una mentira y te lo digo, Yo te lo digo porque con los profesores que me enseñaron a utilizar el bastón, hicimos una maratón en el colegio para ciegos y les tomamos el tiempo de los profesores para saber cuánto se demoraban utilizando un bastón y realizando un recorrido y les vendamos los ojos y les pasamos bastones y llegaron todos pelados porque no había línea de edificación y estaba lleno de ramas, ninguno se guio por el centro de la vereda. Igual yo uso estos espacios porque son más fáciles de andar y hay hartos estímulos sensoriales desde la bajada del metro hasta la entrada de la Universidad porque yo entro por campus central.

14. ¿Cómo sentiste el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

E1: De primera todo novedoso todo bueno aceptable, pero con el transcurso del tiempo y el avance de las clases quizá tiene sus pros y sus contras, el pro es que no utilizamos tiempo en movilizaciones, pero los contras es mucho más el trabajo.

C: ¿de qué tipo?

E1: por ejemplo, habían unos trabajos que eran súper largos en horas, pero a veces, ahora algunas pruebas que son 3-4 de extensión, antes eso no existía, es mucho.

Aparte dan media hora de receso, y se te va la onda, con 15 minutos ya estás bien, aparte se alarga la clase, nadie quiere preguntar para que no se alargue la clase, con hambre con sueño con todo y más encima teniendo que esperar la clase de la tarde es demasiado.

Entrevista para la comunidad educativa con discapacidad visual

Objetivo:

El presente instrumento de recaudación de información es parte de una investigación sobre el proceso de ingreso y permanencia, de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile, con respecto a las percepciones que estos y estas tienen de los lineamientos para generar educación inclusiva. es por esta razón que tiene como finalidad identificar y describir las experiencias y las emociones de esta comunidad con miras a mejorar los mismos para generar procesos de inclusión libres de barreras en el acceso.

- Nombre: Entrevista 2
- Discapacidad: Visual, baja visión
- Fecha de realización de la entrevista: 10 abril.

Para los fines de esta entrevista se entenderá de la siguiente manera las personas involucradas en la mismas:

Entrevista 2: E2

Entrevistadora: C

1. ¿Cómo fue tu declaración de discapacidad a la Universidad? ¿crees que esto influye en tu proceso académico?

Bien, fue por el correo electrónico se presentó al programa y me contaron cómo era el proceso académico, como hacer para poder ingresar, para la prueba, la que yo tenía que dar para poder ingresar. Y yo creo que sí, porque si bien me puede ayudar a que el mismo departamento me entreguen la herramienta necesaria para poder llevar a cabo cada 1 de los ramos que llevo cada semestre, lo cual me hace sentir bien porque siento que tengo el apoyo necesario.

2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso y matrícula?

E2: No, recuerdo que paso una situación con mi carné, pero fuera de eso nada.

C: ¿no recuerdas un momento en el cual hubo problemas por el asunto del número de inscripción de la PSU?

E2: no porque yo rendí la PSU dos años antes entonces ya tenía el número de inscripción, para mí no fue un problema.

3. ¿Qué opinión tiene sobre el protocolo de adaptación de evaluaciones?

Yo siento que se han adaptado bien, a veces le comenté al profesor que no me he sentido bien, por mi problema con sensorial, ellos han modificado las pruebas, ya sea con algunos dibujos con relieve, otros con agrandando la palabra o simplemente teniendo algún guía tutorial en su momento, eso me hace sentir bien.

4. ¿Qué opina de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Formación Integral e Inclusión?

E2: siento que le falta mejorar algunas cosas como que ...eh...yo creo que por temas de tiempo o mayor un mayor seguimiento para cada alumno por facultad que hubiera otra persona más cercana a nosotros como estudiante.

C: ¿Tu conoces a alguien de tu plantel docente que pareciera, así como cercano que esté preocupado, que fuera como de este perfil?

E2: eeh no.

C: Igual es solo eso, porque dentro de lo que necesitaba el departamento siempre funcionaba bien, no siento que necesite algo más, no lo veo necesario más allá de lo que te comenté.

5. ¿Qué opina sobre las acciones llevadas a cabo por el servicio de adaptación de material?

E2: Siento que igual le falta mejorar el tema de los tiempos es demasiado

C: Son muy extensos

E2: demasiado

C: ¿te parece claro el flujo de información con el cual tú como estudiante puedes llegar al servicio adaptación? o es como una cosa poco clara, que te enteraste, así como de chiripazo

E2: La verdad no cuando tuvimos la reunión ahí me diste la información de cómo llegar y quién era persona a cargo y el correo

C: Entonces la información de entrega está clara

E2: Si, súper

6. ¿Qué opina sobre las Medidas de apoyo para personas con discapacidad visual?

Siento que en mi área, la de la baja visión a reaccionado de manera favorable, he encontrado buenas las cosas, lo que se debería mejorar es el servicio de adaptación, y la carta de orientación me hace sentir bien, como que estoy mejor en la Universidad gracias a este papel, por que siempre ha sido una gran ayuda y no lo siento como una carga o algo no sé... innecesario así que por lo tanto siento que todo el trabajo que está hecho ha sido bueno.

7. ¿Que rol cumplen las TIC's dentro de tu proceso académico y de qué manera el proceso académico ha influido en el uso de estas tecnologías?

E2: Una vez me presentaste lupas como para agrandar la imagen .

C1: ¿Tu usas lector?

E2: No

C1: ¿Qué usas?

E2: no sí nomás así nomás, agrado la letra. Pero las tecnologías son muy importantes, sobre todo el uso del computador. Pero creo que los computadores que están en la biblioteca de cada facultad deberían tener lectores de pantalla para quienes lo necesiten.

C: ¿Crees que las tecnologías que están en la universidad son suficientes, insuficientes?

E2: eh ciento que aun falta mejorar e invertir más en computadoras ya sea si lo entregan de manera portátil o son PC's de escritorio de que la gran mayoría de veces siempre están ocupados ahí tienen deficiencia o falta más nada

8. ¿Qué opina sobre las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria?

E2: Yo creo que siempre importante recordar cada cierto tiempo que hay personas con discapacidad, pero la verdad no lo sé, pero no le tomo mucho el peso a la verdad porque por lo menos por parte de mi facultad, la gran mayoría me conoce, por ejemplo en los ramos de la carrera, por lo menos, los de manera presencial, los profes, ellos han trabajado de manera adecuada y han sabido como hacerlo ya que todos han sido de manera practica.

C: y tu sientes que eso ha sido a causa de las capacitaciones que han vivido o solo porque los profes son buenos no mas.

E2: No, algunos ya habían trabajado anteriormente con una persona con discapacidad, el de mi de mi estilo visual, pero eso ya sabía como trabajar, los otros nunca han tenido esa experiencia, pero lo hicieron de la mejor forma, era más que nada trabajos prácticos deportivos.

C: y con respecto a eso no te causa incertidumbre, por ejemplo, que tus profesores no sepan cómo se hace y que eso pueda afectarte académicamente.

E2: No, para nada para nada, porque fue un trabajo conjunto, ellos me iban preguntando antes

9. ¿Qué opina sobre la accesibilidad de la propaganda y difusión entregada por las redes de la universidad, ya sean invitaciones, información de becas, créditos, cursos, etc.?

E2: Sí acerca de eso, es muy buena la información que van entregando y en la forma en cómo la van a entregando también es buena, porque también salía como la descripción de cada imagen

C: bacán, pero ese es el CEDISC, que es una organización estudiantil y por supuesto tiene que ser accesible, porque si no, sería así como tirado de las mechas, pero por ejemplo USACH el día, no sé si ¿has leído alguna vez un correo USACH el día?

E2: Si lo he leído, y al final del mail sale el Word también, dice tal cual lo que sale en el correo y es cierto que está mejorando bastante. Igual yo nunca he tenido esa complicación de no poder leerlo, pero igual genial para la gente que de verdad lo necesita.

10. ¿Me podrías comentar sobre las adaptaciones para el acceso utilizadas en tu proceso académico?

Los ramos teóricos que serían el trabajo de macr tipo sería uno, el tutor también que describe la información que se iba entregando en la pizarra y de manera práctica, sería trabajar de manera anticipada para cierta actividad o con ayuda del mismo profesor o de algún compañero

11. ¿Cómo fueron las actividades prácticas de tu proceso académico? ¿crees que esto influyó en tu desempeño académico?

La verdad no tenía tantos problemas más que nada, cuando me tocaba el ramo de entrenamiento, fue en el que más adaptación necesité, ahí me marcaban en las zonas con conos diferentes, también tenía un guía, más que nada eso, porque los demás eran de tipo teórico y no fueron problema, pero si no hubiesen existido, yo creo que sí

hubiese sido un problema, porque me hubiese visto complicada a la hora de poder hacer cada una de las actividades, por eso sin duda son bastantes beneficiosas.

12. ¿Podrías comentarme sobre tus procesos de evaluación dentro de la universidad entorno a la accesibilidad?

E2: Bueno debo decir que se han adaptado bien, cuando existen imágenes que no puedo ver, este material es adaptado como demás poniéndole relieve o *habiendo* alguien que me describa la imagen, en el caso de las palabras o de algún texto se le solicita al profesor si existe la posibilidad de que me den macrotipo en las evaluaciones y bien, se ha solucionado bastante bien.

C: No te has sentido presionado. O en alguna situación en la cual tuviese sentido de vulnerado por decirlo de alguna forma, porque te entregaron un instrumento que no correspondía con tus características visuales o con tu función visual

E2: eh no para nada

C: y, por ejemplo, con respecto a la evaluación, tú sientes que debiese existir por ejemplo, un proceso que fuera más cuidadoso con respecto a las evaluaciones y que no sucediera por ejemplo que a la hora de enfrentarte a las evaluaciones que ya las letras fueran grandes

E2: Lo que pasa es que eran con profesores que no sabían cómo trabajar conmigo, fue con eso y los profesores tampoco sabían que existía un alumno de esas características. Mas que nada son los profesores que no pertenecían a la facultad.

13. En presencialidad, ¿cuáles eran tus recorridos más frecuentes dentro de la universidad?

E2: De ECIADES al gimnasio EAO y a USACH, cada una de mi clases estaban ahí y de descanso me ganaba a los alrededores porque ahí tenía que realizar mis ramos.

C: ¿Y por qué no otros lugares de la Universidad?

E2: eh no ninguno, bueno eso era lo más comunes, pero sí he ido como recorriendo otros lugares más, para conocer más lugares

C: ¿y que pasó con el foro griego, los pastos de ciencias?

E2: yah... por ejemplo de la entrada a la estación central, al frontis hacia mi facultad era lo mas habitual, al principio estaba en esa zona que está cercana y tiene áreas verdes, y eso es más que nada ... pero también a los pastos al principio, pero ya no, jaajaja esos lugares no más, porque los otros lugares por ejemplo el gimnasio USACH, saliendo por la estación de metro USACH, por ejemplo, que era más fácil pasar por esos lugares para irme ya sea tomar la micro o el metro

C: Oye y no habían lugares que evitarás porque estaban, así como muy malos

E2: no, toda esa zona era mi recorrido habitual era siempre el frontis hacia allá así que no, no tuve problemas.

14. ¿Cómo sentiste el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

Sí, siento que al principio fue más difícil porque el con contacto con los profesores o, ahora, el poco contacto que tengo con ellos hace que se les olvide, ellos se olvidan de uno, entonces yo tenía que estar constantemente recordándole ciertas cosas, ahora esto en presencialidad no pasaba, porque ellos te veían y se acordaban de ti, sí que faltaba esto o lo otro. Lo que sí mejoró fue el tema de las presentaciones, porque los podía ver mejor, mas claro, ahora como además está en el PC, ya me puedo meter mejor.

Entrevista para la comunidad educativa con discapacidad visual

Objetivo:

El presente instrumento de recaudación de información es parte de una investigación sobre el proceso de ingreso y permanencia, de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile, con respecto a las percepciones que estos y estas tienen de los lineamientos para generar educación inclusiva. es por esta razón que tiene como finalidad identificar y describir las experiencias y las emociones de esta comunidad con miras a mejorar los mismos para generar procesos de inclusión libres de barreras en el acceso.

- Nombre: Entrevista 3
- Discapacidad: Visual, baja visión
- Fecha de realización de la entrevista: 20 abril.

Para los fines de esta entrevista se entenderá de la siguiente manera las personas involucradas en la mismas:

Entrevista 3: E2

Entrevistadora: C

1. ¿Cómo fue tu declaración de discapacidad a la Universidad? ¿crees que esto influye en tu proceso académico?

E3: Bueno principalmente fue porque yo entré gracias en eso, entonces al ingreso especial, no sé cómo se llama ahora, pero fue gracias a eso que pude entrar en la Universidad y desde entonces que me vincule con el DFII, desde que entre a la Universidad

C: ya bacán y crees que esto influya en tu proceso académico, como haber entrado por el cupo, en vinculación con nosotros y nosotras

E3: no en ninguno, o sea el proceso siento que pudo haber sido algo más rápido, no sé, es que no sé cómo decirlo, no es rápido, pero sí algo más directo porque al postular a esta vía de ingreso, entonces el tiempo de espera en comparación a la lista de espera si entres por PSU, esto siento que fue menor.

2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso y matrícula?

E3: El proceso de ingreso, claro, bueno aparte de que tenemos que postular, nos estuvieron que seleccionar, hubieron un par de charlas como para explicarnos del programa y claro de ahí viene el proceso de aceptación, a mi me aceptaron y después vino en enero unas dos semanas como de regulación, de nivelación para poder entrar a la Universidad con algo de apoyo y el proceso de matrícula también fue con ayuda del mismo DFII, y nos dieron como una fecha, no recuerdo qué fecha era, en donde nos podíamos matricular ya que era supuestamente como “prioritaria para nosotros” ya no recuerdo qué plazo, creo que hubo como un retraso ese día pero nosotros nos fuimos a matricular como tipo temprano, nueve de la mañana, una cuestión así, y por esta cuestión con un problema, de que otros tenían que también matricularse, al final nos dejaron como los rezagados de ese mismo día, pero aparte de eso, fue el único problema, que fue como más administrativo, pero en cuanto a mi proceso con el acompañamiento, no hubo ningún problema estaba súper informada, con apoyo en ese en este caso, era de la “Lore”, y también con el proceso como de los beneficios, también que te daban en la matrícula y todo eso, así que todo muy bien informado, aparte de esta, como te digo “complicaciones administrativas”.

C: ¿Y qué te parece que el ingreso a la universidad tenga que venir segmentado y con varias etapas?

E3: Me genera algo de conflicto porque en ese entonces, bueno, es como en comparación con otras universidades, la USACH te entregaban una lista en donde habían las carreras que eran como de más fácil acceso o cuántos cupos tenía cada carrera, ya eso sí me llama la atención, pero de manera positiva porque en ese entonces y hasta ahora hay muchas universidades que te dicen: “no tú no puedes entrar porque tienes discapacidad y si entrases a cierta carrera y nada más” eso sí lo encontré bien, y en cuanto como es que en realidad, no la encontré engorrosa, no me genero

conflicto, no fue como algo sufrido, no tengo memoria de haberlo pasado mal, o sea, el típico así como ... “me aceptara o no” no sé, fue como lo único caótico, pero es más por esta ansia de espera, pero no en el acto a qué sea un proceso engorroso, de que te piden hasta no se “de qué isapre eres”... no, no fue así.

3. ¿Qué opinión tienes sobre el protocolo de adaptación de evaluaciones?

Súper bueno, me parece adecuado porque ahora cuando llego a una prueba, sé que por lo menos fue revisada con, con algo de tiempo, entonces se que no me van a poner esas imágenes que nunca podía ver, y eso me baja un montón la ansiedad con la cual me presento a las pruebas, onda 80 por ciento mas relajada voy a las pruebas. Igual algunos profesores que no son de la carrera quedan al debe con algunas cosas que el primer año, se notaba que algunos profes no cachaban mucho, pero con el envío de nuevo de la “carta de orientación”, todo se arreglaba bien rápido.

4. ¿Qué opina de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Formación Integral e Inclusión?

E3: Yo la encuentro buena, en el primer año sí fue como complicado, pero por un tema de mi persona porque uno dice: “ya en la Universidad no te va a tomar en cuenta, va a ser más complicado de llegar a esas personas” pero fue totalmente lo contrario, como estábamos presencial siempre fueron muy cercanos siempre muy atentos a lo que yo necesitaba, necesitaba poco, pero para lo que no lo necesité siempre, siempre estuvieron y ahora que estamos en esta cuestión de la virtualidad, si, siento que el apoyo siempre ha sido el mismo, en las reuniones, que cada año o cada semestre te estén preguntando acerca de la “carta de orientación”, lo encuentro bien, lo encuentro necesario y lo encuentro adecuado, porque es bueno con las personas con discapacidad pueden cambiar de situación de salud de un mes a otro y esto de que siempre está esta carta de respaldo, que te dice: “en cualquier situación que no sé, te pasen alguna prueba no adaptada, o qué por alguna razón se te complique hacer una prueba o un trabajo o simplemente que no puedas haber presentado algún trabajo alguna presentación que esta carta que te respalde que diciendo esta es mi situación esto es lo que tengo y aquí está mi respaldo” que eso se vaya adecuando semestre a

semestre también lo encuentro bueno, pero lo que más recalco, es que no existe un cambio por la virtualidad, y ese hecho es como un escudo como siempre tenemos y que siempre va a estar ahí.

5. ¿Qué opina sobre las acciones llevadas a cabo por el servicio de adaptación de material?

No, no creo ser la persona como indicada para dar opinión muy crítica, dado que yo no necesito tanta adaptación porque me manejo bien con el resto visual que tengo y el único problema que puede llegar a pasar, pero es como no por parte de ustedes porque siempre están disponibles y dispuestos y gracias a que antes de mí estaba J***e, y mucho material que necesitaba en esos años yo también lo tengo gracias a J***e, porque ya está adaptado, no he tenido mayor problema, ósea el único problema es que te digo y lo que recalco que tal vez a los profes les pasa que se les olvidan las adaptaciones, porque no somos pocos... así que es como el único problema, pero en cuanto a adaptación siempre está el material adaptado con retraso pero siempre está y como te digo, como no necesito una adaptación muy grande por decirlo de alguna forma o que requiera mucho trabajo.

6. ¿Qué opina sobre las Medidas de apoyo para personas con discapacidad visual?

Están súper buenos, me alegra mucho tenerlos y es mas bien como dije anteriormente, me parece una muy buena opción de apoyo.

7. ¿Que rol cumplen las TIC's dentro de tu proceso académico y de qué manera el proceso académico ha influido en el uso de estas tecnologías?

E3: En cuanto como a tecnologías, como dices de vez en cuando uso el lector de pantalla, pero es por los textos, porque por virtualidad, no puedo estar ...bueno en todo orden de cosas... ahora menos, pero, se me cansa mucho la vista y gracias al lector de pantalla puedo leer sin esforzar la vista, así que es como el mayor apoyo que tengo, es en cuanto a narrador. Con respecto al manejo de plataformas de Moodle,

por ejemplo, no lo uso con narrador, porque bueno, no tengo el jaws, pero si uso el narrador que vienen en el mismo computador y a veces falla o, a veces como que no encaja el formato de la página de la plataforma con el narrador y es medio engorroso, así que mientras pueda voy a seguir como ahora.

C: ¿Y te gustaría aprender mas sobre tecnologías de acceso?

E3: no es que no sepa porque incluso hice el curso de Jaws.14, hace muchos años atrás y me quedé con ese, pero como creo que siguen siendo como siempre, los mismos comandos y yo necesito solamente un comando como el de lectura más que para navegar en páginas web, pero sí me gustaría aprender, pero como para un futuro.

8. ¿Qué opina sobre las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria?

Eeeh, siento que ahora se ha hecho más difícil por el tema de la maldita virtualidad, pero siento que bueno, sabemos que nunca va a ser suficiente, obviamente siempre se puede hacer algo más, pero en sí, siento que se ha visibilizado por lo menos en la USACH, se visibiliza el tema de las personas con discapacidad siento que a comparación del primer año ha tomado más como más fuerza, o sea se ha escuchado más el tema de él DFII y el CEDISC y todo eso, así que siento que por lo menos ahora en virtualidad, sigue siendo un buen trabajo, por decirlo de alguna forma, como dije antes, siempre quedan cosas que hacer, pero no es que no se hagan, es que puede ser que por “A, B o C motivo” no se cumplan, porque estamos en virtualidad y no sé, quizá no se puedan hacer como charlas, o que no tengan como mucho público por decirlo una alguna forma pero de que están, están.

9. ¿Qué opina sobre la accesibilidad de la propaganda y difusión entregada por las redes de la universidad, ya sean invitaciones, información de becas, créditos, cursos, etc.?

E3: Yo siento que es muy difundida pero para el estudiantado, entonces va a depender de la discapacidad, obviamente porque como ahora se usa mucho Instagram, y bueno, con el correo no es problema, porque con el lector de pantalla todo bien, pero sí en

cuanto a como ...no sé si decir “publicidad”, pero en cuanto a información que se que se difunde por RRSS, siempre queda “al debe” porque al ser información que se usa en plataforma y siempre como son afiches o posters, a veces uno se pregunta: “bueno ¿cómo accedo yo a eso si es que no tuviera visión?, ¿cómo yo me informo de esas cosas?” y siendo que ahora por hasta por hacer asambleas lo hacen con posters y afiches cosas y donde viene mucha información y uno queda como a la deriva muchas veces

10. ¿Me podrías comentar sobre las adaptaciones para el acceso utilizadas en tu proceso académico?

Fue como diría... fue chocante, pero así fue como sorpresa, pero así en “plan buena sorpresa”, porque ...se hizo, a mi, me tocaron muchas veces en el colegio, en otras partes “X” que decían: “no podemos eehh... no sé” pero acá me decían: “puedo darte tal cosa, tenemos todas estas opciones para poder adaptarte y si no están las hacemos y eso fue como... ah ya... - incrédula- pensé: “siempre te lo dicen”, pero que lo hubieran hecho, el tema de que si necesitaba algo impreso con una letra más grande, y lo hacían y estaba a tiempo y estaba... y sé que para mí, en mi caso, lo recibí con... como con gusto, porque realmente se hacía, después obviamente lo que siempre digo, a veces por algunos motivos siempre se retrasa, pero en temas de material de estudio, eso siempre va a pasar y se entiende ...pero cómo necesito tan poco ajuste, siento que para mí ha sido fácil aceptarlo, además de que siempre lo he tenido gracias a ustedes y que si se necesita alguna modificación siempre va a estar también la “carta de orientación” y los ajustes que salen ahí, siento que son los adecuados y siento que son personalizadas a lo que yo necesito, no es como esa típica ayuda de vamos “a estandarizar a todas las personas que tienen baja visión con una letra tipo 30 en arial” que te ocupa un montón de hojas que al final es incómodo y si es en computador siempre te cansa más en mi caso, el tema de que sea adecuado a tu situación también se agradece.

11. ¿Cómo fueron las actividades prácticas de tu proceso académico? ¿crees que esto influyó en tu desempeño académico?

E3: Mira el primer año me tocó ir a una escuela, era como una práctica de que ver qué hacía el TO, nos insertaron en el programa de integración, en el PIE, así que por esa parte no fue como muy estresante para mí, porque era conocer al TO, en su trabajo, en su área, así que por eso no tuve problema y el año pasado tampoco, o sea tuvimos prácticas pero una práctica virtual, en donde se basaron en entrevistas y en eso no tuve problema porque al hacer entrevistas no tengo mayor problema, no nos requerían así como “observar” pues bueno era como muy, muy diferente a través de las entrevistas, así que por esa parte que no he tenido como mayor conflicto, ahora sí, este año yo creo que va a cambiar porque bueno al principio debemos ver si va a ser presencial o no la práctica, y en qué área va a ser la práctica, yo creo que eso va a ser bueno, y si este año llega a ser presencial, no va a ser solamente como de integrarnos con el T.O, sino saber que hacen, onda, todo, y ya es más práctica “para hacer” o sea, no sé, me da algo como de cosa... como de incertidumbre en que voy a poder hacer yo. Como por ejemplo de saber donde voy, tenía compas que tenían que ir a Talagante y así, yo como que necesito tener un espacio para accesible, ósea yo se que Santiago no es accesible, pero si el hecho de conocer a dónde voy, cómo ir y como orientarme a un lugar donde nunca he ido, ah y también es algo que me ha pasado, pero sí sería bueno, adelantarme o anticiparme a lo que pasará en las prácticas.

12. ¿Podrías comentarme sobre tus procesos de evaluación dentro de la universidad entorno a la accesibilidad?

En general han sido bastante buenos, ya que en presencialidad sólo tenían que entregar macrotipo y eso era algo que las y los profesores sabían, ahora igual, la mayoría de las evaluaciones a las cuales nos enfrentamos son de tipo grupal, por lo tanto son bastante accesibles, ahora el problema que tengo es cuando las tengo quedar en un horario en el cual he estado mucho tiempo expuesta a el uso de pantallas, ya que en ese momento veo muy poco, e incluso por ejemplo cuando estoy en mi casa y quiero ver las noticias alrededor de las 9:00 de la noche no soy capaz de hacerlo, solo

identifico los colores más predominantes, entonces me cuesta enfrentarme a una vida académica en la virtualidad.

13. En presencialidad, ¿cuáles eran tus recorridos más frecuentes dentro de la universidad?

E3: Por suerte de mí, que casi todas mis clases en presencialidad, eran en la EAO, entonces eran todas las clases cerca, en un o dos excepciones que eran un poco más alejadas, pero en cuánto a traslado en lo no tenía problema pero sí, en el InterTour, me genera un conflicto enorme, pero es como por un tema de accesibilidad, y me es difícil llegar allá, parte que es porque es peligroso, las calles o por donde puedo transitar son muy transitadas, son muy malos los caminos y llegar allá también en la mañana, es como bien complicado, entonces era como el mayor problema que tenía.

14. ¿Cómo sentiste el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

Pues muy duro, porque bueno, yo creo que el común denominador de todos fue de pasar a estar dos a tres horas estudiando en una tarde, se pasa a estar todo el santo día pegado al computador y me genera más un conflicto porque he visto que incluso aparte del también común denominador de que como personas estamos cansadas, estamos estresadas, estamos ansiosas, a eso le agrego que mi vista ha empeorado, pero en cuanto al cansancio momentáneo... lo he notado y eso sí me genera como más ansiedad, más ansiedad, más estrés y en cuanto a la virtualidad, siento que si bien ha sido como los profes han sido bien como amables, pero sigue siendo una carga, siento que no va a ser como lo óptimo pero si es lo necesario.

Entrevista para la comunidad educativa con discapacidad visual

Objetivo:

El presente instrumento de recaudación de información, es parte de una investigación sobre el proceso de ingreso y permanencia, de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile, con respecto a las percepciones que estos y estas tienen de los lineamientos para generar educación inclusiva. es por esta razón que tiene como finalidad identificar y describir las experiencias y las emociones de esta comunidad con miras a mejorar los mismos para generar procesos de inclusión libres de barreras en el acceso.

- Nombre: Entrevista 4
- Discapacidad: Visual, baja visión
- Fecha de realización de la entrevista: 25 abril.

Para los fines de esta entrevista se entenderá de la siguiente manera las personas involucradas en la mismas:

Entrevista 4: E4

Entrevistadora: C

1. ¿Cómo fue tu declaración de discapacidad a la Universidad? ¿crees que esto influye en tu proceso académico?

Yo recuerdo que me tomaron al tiro, tú me hiciste las primeras evaluaciones, para ver cuánto veía, y todo genial, no tanto en el apoyo como...cognitivo de mi proceso universitario y también que me dieron apoyo, apoyo verdadero, ustedes a mí me escucharon, yo recuerdo que llegué allá y les conté hasta mis problemas, que era lo que tanto me aporaba y ustedes me escucharon, y me comprendieron y realmente aún lo hacen, o sea, si bien no cuento mis cosas y las he vivido sola, esta es una de las situaciones que en realidad más me han afectado y aún así todavía están conmigo

y no solamente en la parte de discapacidad sino también en la parte social eso es una institución que también escucha y comprende entonces, esa vez que llegue allá y me hicieron la evaluación y ahí y a partir de mediato con ustedes me consiguieron profesores y me ayudaron a comprender materias que no entendía y me mostraron la “carta de orientación”... y yo no entendía nada, ¿como yo le voy a pedir a un profesor que use un lápiz azul oscuro?, o sea para mí era algo incomprensible pero bueno para ustedes hicieron valer que ese era mi derecho, me hicieron entenderlo y ponerlo en práctica así que para mí fue muy valioso y sobre todo para mi seguridad.

2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso y matrícula?

Pero mi fue un proceso muy importante, porque entre comillas se empezaron a respetar nuestros derechos, tanto en la sala de clases como fuera de ella, como en el ambiente universitario, o sea, imagínate para una persona que... no sé tiene cero visión, debe ser muy complicado, si ustedes no estuvieran aquí literalmente no podría, se le haría mucho más complicado, aparte de ser parte del departamento te da la opción de poder estar dentro de la Universidad en igualdad de condiciones, te ayuda con servicios, con instrumentos técnicos que pueden facilitar la vida universitaria como por ejemplo, la información que se entrega desde SENADIS, porque la verdad es de vital importancia eso sobre todo para personas que tienen una, no sé, que sean “minusválidos” o “visión cero”. pero en mi caso, enfocándome en mí, como yo entré por PSU al principio, y el primer semestre yo no pase ningún ramo, ninguno, nada... y eso fue porque en realidad yo no estaba, o en realidad no podía acceder a ninguno de los puestos que estaban en primera fila y tenía que estar preguntando constantemente a mi compañera del lado y en realidad eso va molestando, quizá al principio no pero después molesta entonces luego te sientes aislado socialmente, al final te van apartando en vez de incluirte, y pasa que como yo les contaba, yo a mis clases iba triste, y a mí me comentó David Salinas que existía este departamento.

3. ¿Qué opinión tienes sobre el protocolo de adaptación de evaluaciones?

Siento que están bien para mí, o sea, se han cumplido todos los criterios necesarios para que yo pueda hacer la prueba y si en un curso no lo hicieron, yo siempre me dirigía a ti, para que lo pudiéramos solucionar.

4. ¿Qué opina de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Formación Integral e Inclusión?

Me parecen maravillosas, porque son un grupo lleno de luz, y en realidad muy concentrados en su trabajo y sin ustedes nosotros no podríamos lograr muchas cosas, sinceramente, siento que son un gran apoyo para los estudiantes con discapacidad de la USACH.

5. ¿Qué opina sobre las acciones llevadas a cabo por el servicio de adaptación de material?

La verdad es que no utilizo este servicio, ya que aun me puedo valer de mi visión, por lo cual cada vez que tengo que leer imprimo todo el material que necesito o bien compro el libro, pero me he enterado de que existe este servicio y para otros estudiantes de mi carrera lo utilizan.

6. ¿Qué opina sobre las Medidas de apoyo para personas con discapacidad visual?

cuando me uní a ustedes todo cambio, me pusieron tutores, me dieron esto la “carta de orientación” y me hicieron valer mis derechos como estudiante con discapacidad y me dieron las herramientas para exigirle al profesor que pudiera escribir con otro color por ejemplo, o que yo pudiera tener un puesto de los primeros para poder ver, esas cosas te van seguridad ando que en realidad estamos en igualdad de condiciones, en igualdad de condiciones con mis otros compañeros porque si quizá entré, pero yo siento que di un saltito con ustedes, gracias a su apoyo, a su preocupación constante a los tutores

7. ¿Que rol cumplen las TIC's dentro de tu proceso académico y de qué manera el proceso académico ha influido en el uso de estas tecnologías?

E4: Hasta el momento no uso mayor tecnología que el computador y el celular,

C: Okay buscar programas y por eso ya y esto se puede repartir, pero también el computador viene con un narrador incorporado.

8. ¿Qué opina sobre las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria?

E4: Ah no genial, porque en realidad cuando tú ya entiendes lo que una persona con discapacidad vive día a día, y no sé, lo que es esforzarse para poder lograr cosas y todo, esto es porque en realidad, aunque no lo queramos es mas complejo para nosotros, entonces que las personas puedan entender esto es de ayuda para que sea un poco más fácil, por ejemplo, si tú culturizas a una persona sobre por ejemplo, sobre discapacidad visual, tú le explicas las situaciones por las cuales han pasado estas personas y de esta forma se puede entender, ese alumno o compañero va a poder estar en igualdad de condiciones.

C: Y qué opina sobre el CEDISC

E4: no en realidad no los conozco no tengo mayor información sobre eso.

C: okey.

9. ¿Qué opina sobre la accesibilidad de la propaganda y difusión entregada por las redes de la universidad, ya sean invitaciones, información de becas, créditos, cursos, etc.?

E4: No, siento que está bien, ustedes todo lo informan, todo lo envían por correo, entonces es difícil no tener esta información.

C: no te ha pasado en algún momento que no puedas interactuar y te diga chuta no estoy viendo esta información

E4: la verdad es que no tengo problemas para acceder al resto de la información aún me queda visión, entonces puedo interactuar sin problema

10. ¿Me podrías comentar sobre las adaptaciones para el acceso utilizadas en tu proceso académico?

Fue un proceso muy importante y potente porque antes de eso yo era una alumna normal, o sea me refiero, que nos encontrábamos en igualdad de condiciones, es decir yo no podía acceder a ningún puesto, en la fina de adelante, casi nunca me pude sentar adelante, y pasa que mis compañeros se guardaban los puestos, y era bastante triste y el hecho que me hacia sentir mas mal era que debía consultar lo que se escribía en la pizarra, eso era súper complicado, pero todo cambio cuando me uní al DFII, entonces mejoró, aunque igual hay salas que no ayudan como las “peceras“ que nos bastante incómodas esas salas.

11. ¿Cómo fueron las actividades prácticas de tu proceso académico? ¿crees que esto influyó en tu desempeño académico?

E4: No, la verdad no tuve mayores problemas en mis actividades prácticas, porque las que realicé fueron en el laboratorio y no habían mayores problemas, lo que si hice caleta fue acercarme a los productos cuando estaba trabajando con compuestos, y eso quizá no fue lo mejor, pero en ningún momento me sentí en desventaja.

C: y de qué manera piensas tu que se puedo solucionar esto.

E4: mmmm, no lo sé, la verdad no lo había visto como algo a solucionar, pero ahora que lo hablamos... creo que se debería tener letras grandes para nosotros que no vemos tanto, en general quizá poder generar material que no fue algo así como tan chiquitito, ¿se entiende?

C: si, perfecto.

12. ¿Podrías comentarme sobre tus procesos de evaluación dentro de la universidad entorno a la accesibilidad?

La verdad como te comenté antes, en presencialidad no había problemas cuando ya me uní a ustedes, el asunto fuerte es cuando no estaba con el Departamento, por que era complejo poder exigir, ahora con la “carta de orientación” es mas fácil. Ir con la “carta de orientación” en mano y pedir que se cambien cosas, ahora sobre todo con la ayuda de los protocolos del final que dicen: “si las pruebas no están adaptadas yo puedo negarme a rendirla”, eso como te decía me asegura un montón.

13. En presencialidad, ¿cuáles eran tus recorridos más frecuentes dentro de la universidad?

E4: Mis caminos eran la EAO, al principio, después mas en casa central, y los pastos de ciencia porque por ahí están mis clases.

C: ¿y en invierno cambian esas rutas?

E4: sí, un montón, porque no se ve nada por la salida de la Estación Central, entonces se debe andar con hartó cuidado, sobre todo en los desniveles que hay a la salida, y pucha como yo no uso bastón, es complicado porque la gente piensa que uno anda lento y se tropieza con la gente y no se sabe como van a responder... entonces es complicado de explicar, por que... igual que lata andar explicándole a toda la gente los problemas de una.

14. ¿Cómo sentiste el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

Por una parte, bueno y, por otra parte, no tan bueno. Lo bueno es que ahora puedo ver todo, los profes, no todos, pero algunos ponen un cuaderno y lo enfocan directamente, entonces se ve bien, otros tienen estas pizarras con lápiz, como una Tablet, entonces es fácil, porque se ve clarito. Igual con respecto a mi casa, por ejemplo, que puedo

tener la iluminación que yo prefiera, entonces me es mas fácil, no como en las peceras, que la luz llegaba directo a la pizarra y se volvía mas complicado.

Pero también hay un cambio grande de la cantidad de tiempo que hay que estar en el computador y sobre todo yo que al principio estaba viendo y asistiendo a las clases por el teléfono, entonces ahí si que no se podía acceder bien, y me dolían los ojos con el esfuerzo.

C: ¿Cómo resolviste el asunto del acceso?

E4: con una beca de la U, igual, por ejemplo, yo soy de las personas que imprime todo, porque así me puedo acercar a la hoja y puedo ver mejor,

C: Ah excelente.

Entrevista para la comunidad educativa con discapacidad visual

Objetivo:

El presente instrumento de recaudación de información es parte de una investigación sobre el proceso de ingreso y permanencia, de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile, con respecto a las percepciones que estos y estas tienen de los lineamientos para generar educación inclusiva. es por esta razón que tiene como finalidad identificar y describir las experiencias y las emociones de esta comunidad con miras a mejorar los mismos para generar procesos de inclusión libres de barreras en el acceso.

- Nombre: Entrevista 5
- Discapacidad: Visual, ceguera
- Fecha de realización de la entrevista: 20 abril.

Para los fines de esta entrevista se entenderá de la siguiente manera las personas involucradas en la mismas:

Entrevista 5: E5

Entrevistadora: C

1. ¿Cómo fue tu declaración de discapacidad a la Universidad? ¿crees que esto influye en tu proceso académico?

La declaración fue la continuación obvia del proceso de ingreso que viví. Ya que yo entré por cupo, ahora no sé cómo se llama ya no me acuerdo, creo que le cambiaron el nombre, pero yo entré por ese cupo, entonces me hicieron el acompañamiento como le llamaban, y firmamos la “carta de orientación”, y eso se lo entregaban a mis profesores, se los siguen entregando. Y...yo creo que sí sirvió bastante pero no siempre, yo sé que es como un acuerdo, pero no se cumple, entonces hay veces en las cuales yo me puedo firmar en esta carta, pero muchas otras los profes no lo respetan,

entonces no tiene mucha validez, y sobre todo porque la solución a la “no solución” De adaptaciones por ejemplo, es que te den más tiempo para rendir nuevamente por ejemplo una prueba, pero muchas veces se te junta con otras, y otro trabajos y otras cosas trabajar por ejemplo, porque yo me mantengo sola, entonces es complicado porque no es una solución a largo plazo como una cuerda que se estira. Entonces siento que está bueno tiene sirve, pero debiese quizá ser más vinculante con los profesores.

2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso y matrícula?

El proceso fue acompañado por la Lore y ustedes, más por la Lore, ella siempre estuvo con nosotros, muy pendiente, recuerdo que ese día había un horario para que nos matriculáramos, pero hubieron problemas y estuvimos mucho rato esperando, entonces eso fue más fome un poco, porque fue casi todo el día, igual nunca supe qué sucedió con ese proceso, no nos dieron muchas explicaciones, pero ahí estuvo la Lore acompañándonos hasta que pudimos matricularnos.

3. ¿Qué opinión tienes sobre el protocolo de adaptación de evaluaciones?

Acá siento que podría ser más vinculante, de que los profes no tienen como algunas “sanción” al no hacer su trabajo, así que por ejemplo en el protocolo de la “carta de orientación”, está el envío y adaptación de las pruebas, pero los profesores generalmente no tienen organizado el material, entonces con la capacitación, que me imagino que hacen, los profes tratan de hacerlo ellos solos, pero no entienden que las pruebas es algo más que utilizar el narrador, entonces se ponen imaginativos empiezan a hacerlo solos y eso a veces me dificulta la lectura y lo que es peor, la comprensión, que es lo peor, por ejemplo, el otro día estaba en una evaluación y el lector me leía una sigla como temperatura y no calzaba la cosa, entonces, esas son cosas que no saben porque no tienen el uso que ustedes tienen, y eso se nota de lejos.

4. ¿Qué opina de las acciones llevadas a cabo por el Departamento de Formación Integral e Inclusión?

E5: Pucha el departamento un 7, pero como lo dije, a veces deberían tener acciones mas vinculantes, a veces parece que a nadie le importa si se hacen o no las cosas, como que pasa por alto. Igual, por ejemplo, con el tiempo también se ha notado el asunto del orden, ahora ya se que rol cumplen... antes era mas mmm ¿Cómo decirlo? Poco claro, no sabia a que se referían con “activar” entonces, tampoco sabia con claridad cual era el alcance de lo que podían hacer, entonces era rara esa sensación, a veces pasaban cosas que no avisaba y que quizá me pudieron haber ayudado, pero yo no sabia que onda, entonces, no le decía nada a nadie. Ahora otra cosa buena que me ha ayudado harto es que el profe Marcelo, (“adaptación de evaluaciones”) me está apoyando, entonces ha sido de gran ayuda dentro con esto de las tutorías, porque tu sabes que es difícil entenderles a los profes, sobre todo porque les encanta usar el: “aquí vemos”, “en este sector” y esas cosas que uno se queda toda colgada con lo que tratan de explicar.

C: ¿Oye y que me dices de las tutorías?

E5: aaah las tutorías, buenas, pero lo malo es el tiempo de espera, que es súper grande, entonces cuesta mucho que se encuentren personas para hacerlas, una vez esperé mucho, onda mucho, entonces no fue tan efectivo, pero cuando llegó fue bacán, bueno.

5. ¿Qué opina sobre las acciones llevadas a cabo por el servicio de adaptación de material?

Opino que está bueno que se adapte el material. Pero se demora mucho, eso es lo malo, entonces si se pudiera hacer mas rápido sería bacán, yo se que debe ser harto trabajo, pero a veces no logra estar listo para cuando se supone estará usándose, entonces después, en algunos casos, no siempre, ya perdía el sentido. Igual por ejemplo con el asunto de... de las descripciones de material, entonces, de repente como que las descripciones no tenían tanto sentido con respecto a lo que los profes decían en las clases, ósea... haber... como decirlo, no usaban las mismas palabras,

entonces tenía que imaginármelo de una manera diferente y de repente no encajaba con la idea anterior, entonces no sabía por cual decidirme, eso es complicado, porque ... como que no se describía lo mismo siento, no sé, es complicadito.

6. ¿Qué opina sobre las Medidas de apoyo para personas con discapacidad visual?

Off... las medidas que se proponen para nosotros son súper buenas, por ejemplo, que pueda estar con la María (asistente en sala) para mi es fundamental, porque los profes se les olvida súper rápido que tienen que hacer descripción, de repente empiezan a divagar en las imágenes y yo me pierdo mucho, pero mucho, entonces, se pierde también, el sentido de la explicación que dan, ósea, para el resto tiene sentido, para mi no, pero bueno, igual han avanzado un poco, porque antes era peor, los profes ni pescaban e incluso decían cosas que eran bastante ... como... a ver, como hirientes conmigo, y sobre todo con una idea de mi realidad persona, entonces, ellos me preguntaban de forma recurrente ¿en qué va a trabajar usted a ver? Yo no sé si eso se lo preguntan de manera habitual al resto de las personas que les hacen clases, al resto de mis compañeros, la verdad es que no, entonces yo no sé quien les da el derecho de preguntármelo a mi, como si el que yo fuera ciega les da una superioridad con respecto a como vivo mi vida o mi futuro laboral, porque ellos no saben que es lo que haré luego de salir de la U, entonces hablan desde su saber, no desde el mío... bueno, jajaj, me emocioné, otra cosa buena es el asunto de las láminas táctiles, aunque ahora es difícil con la pandemia, pero bueno, igual ahora cuando llegaron, ósea el semestre pasado, que se me confunden, me pasó que las descripciones llegaron de manera escrita y no las entendí tanto, me gustaría que ahora se enviaran en formato audio, porque así seguir a explicación es más fácil.

7. ¿Qué rol cumplen las Tics dentro de tu proceso académico y de qué manera el proceso académico ha influido en el uso de estas tecnologías?

Pucha las tecnologías para mi lo son todo, sin ellas no podría estar en las clases ahora, ni antes por los trabajos escritos, igual a pesar de saber usar bastante bien el Voice Over, las páginas de la universidad no son accesibles, ósea, no todas son accesibles, creo que la del departamento es accesible, pero la verdad nunca entré jajá entonces no lo podría decir a ciencia cierta joajana, pero sin el voice over, la vida se me complicaría a mil, no podría seguir avanzando en mis ramos ni nada, mejor no quiero ni pensarlo.

8. ¿Qué opina sobre las acciones de sensibilización con la comunidad universitaria?

Encuentro que aun son muy pocas, entonces se debería, no sé, obligar a todos los profes, por ejemplo, a que tuvieran que hacer un taller, un curso, algo así para que estén claros que van a tratar con personas con discapacidad, y sobre todo que ellos sepan a qué se van a enfrentar, porque habían veces en las cuales los profes se enteraban en la sala de clases, o invitaban a personas que no tenían idea que yo soy una persona ciega, y se sorprendían cuando me veían con bastón, una vez el profesor de inglés se enteró en la sala y no sabía qué hacer, estaba súper complicado, entonces es difícil así, porque uno se inseguriza y tiene que estar siempre tratando de anticiparse a las reacciones de los profesores y la verdad, no debería ser así, ellos deberían estar preparados, y nosotros no deberíamos tener que poco menos contener la depresión que les viene o la rabieta en otros casos de tener que hacerme clases, entonces así no es tan buena la cosa y de repente a mi me estresa mas “eso” que otra cosa.

9. ¿Qué opina sobre la accesibilidad de la propaganda y difusión entregada por las redes de la universidad, ya sean invitaciones, información de becas, créditos, cursos, etc.?

Ufff, es malísima, ósea, mejorable siempre, ahora les ponen a los mensajes del mail un Word con las descripciones, es bastante bueno, porque antes solo mandaban la imagen del mail y listo, y yo me quedaba pensando - ¿y que dice? - entonces es complicado. Porque limita la cantidad de información a la cual estamos expuestos ósea, yo me quiero ir de intercambio y la Lore me ayudó a ver los enlaces de las

páginas porque yo no puedo sola, y eso es fome, porque dependo de otra persona, igual en este caso es ideal, porque me ayuda en el proceso en general de postulación, pero a lo que voy con esto es que por ser personas con discapacidad, piensan que hay cosas que nosotros no haríamos de ninguna forma, como por ejemplo, irnos a otro país, porque no entienden de verdad que si podemos hacerlo, eso me da rabia a veces, porque yo si he viajado y todo siendo una persona ciega y no tengo problema, pero a veces parece que los otros tienen mas problemas que yo con mi discapacidad, entonces es necesario que por lo menos, todos los profes tengan una capacitación y para que sepan que esto es justo y no es porque nosotros nos queramos aprovechar de lo que necesitamos para estar en igualdad de condiciones.

10. ¿Me podrías comentar sobre las adaptaciones para el acceso utilizadas en tu proceso académico?

A ver, en mi proceso fue bastante y en realidad sigue siendo bastante estresante, porque como te comentaba los profes no pescan tanto, pero dentro de lo mas importante, es estar con la María (asistencia en sala), que las pruebas pasen por el departamento, eso es bacán, entonces me tranquiliza nivel dios, otra cosa... bueno es que igual lo dije antes, lo de las láminas que es un muy buen elemento...mmmm...aah también los tutores, eso es súper bueno, pero el problema es el tiempo que se demoran en llegar y no se si eso cuente, pero el profe Marcelo, es un apoyo importante desde que apareció.

11. ¿Cómo fueron las actividades prácticas de tu proceso académico? ¿crees que esto influyó en tu desempeño académico?

Mmmm, las actividades prácticas de los laboratorios, fueron las primeras que tuve y fueron bastante buenas por que usamos las láminas y porque los profes de embriología eran súper buenos, entonces me costó poco, de hecho me eximí, ahora, igual teníamos un equipo súper grande con los tutores y ayudantes, y recuerdo que eran como 6 personas que se dividían la beca de trabajo, entonces todo estaba súper bien, porque recibía todo adaptado desde el principio, jajaj de hecho en algún momento se peleaban

quien debía hacer la asistencia en la sala de clases, entonces ese curso fue súper provechoso, y se cumplían los objetivos a mi parecer, sobre todo porque como te comentaba, habían ganas por parte de los compañeros, yo creo que era porque ganaban créditos por ser estudiantes de medicina, entonces creo que eso ayudaría un montón en que se pudiera sumar mas gente para estas becas de trabajo, y no se esperara tanto en por ejemplo acceder a una tutoría.

12. ¿Podrías comentarme sobre tus procesos de evaluación dentro de la universidad entorno a la accesibilidad?

E5: Mis procesos de evaluación al principio fueron bastante complejos, por qué bueno, mi carrera es demasiado visual por lo cual la forma en la que enseñaban y enseñan actualmente los profes me dejaba muy fuera del contenido de la clase, eso significaba que cuando por ejemplo ponían imágenes que explicaran dentro de las clases, para mis compañeros era más fácil puesto que ya lo tenían claro ya lo vieron, para mí no, entonces la forma en la cual me evaluaban sentía que faltaba con respecto a las imágenes, ahora con respecto a las pruebas, siempre esencialidad era difícil también porque de repente las pruebas no estaban en formato Word, en ese tiempo me las entregaban en un pendrive, o eso pendían, entonces habían algunos profes que me la mandaban al mail, y yo no tenía internet móvil entonces hacía complicado poder descargar la prueba, y que a veces ni siquiera estuviera accesible, entonces me demoraba 15 minutos solo en descargarla y eso es parte del tiempo de mi prueba, entonces yo sentía que ellos no estaban organizados y yo lo tenía que pagar con parte del tiempo de mi prueba, entonces me hacía sentir un poco mal esa situación porque aparte luego me he dado cuenta de que habían cosas que no estaban tan accesible que no se entendían, entonces en esos casos era fundamental el rol de la asistencia.

C: y en virtualidad

E5: en virtualidad surgió el asunto del Moodle, entonces las cosas se pusieron un poco más complejas porque el VoiceOver no accede a la plataforma de la Universidad entonces podrás comprender que eso me ponía un poco nerviosa, por decirlo de alguna forma. El problema con esto es que los profesores suben la prueba a la plataforma, y cuando eso pasa yo no puedo saber cuando la subieron ni cuánto tiempo

para responder tengo, entonces se pensó que debía hablarse directamente con el profe, porque en realidad era más rápido porque yo sabía cuáles eran mis horarios, pero resulta que como yo trabajo y estudio aún en pandemia de verdad necesito horarios claros para dar pruebas, y ellos de repente no mandaban las pruebas a la hora en la cual quedamos, entonces por ejemplo si la prueba tenía 3 horas de duración, pero con mi tiempo extra por la “carta de orientación” quedaba en 4.30 horas, yo disponía de ese tiempo para darla que no es menor, es caleta, pero si la mandaban por ejemplo a las dos y quedamos en que sería la una, a mí me complicaba porque me atrasa, fuera de la coordinación horaria creo que las pruebas han mejorado bastante y sobre todo cuando te la envían antes, y se nota caleta cuando es así, en los espacios, y recuerdo una vez que un profesor me pidió dibujar.

13. En presencialidad, ¿cuáles eran tus recorridos más frecuentes dentro de la universidad?

E5: Mis recorridos del terror jajaja son desde la estación central a casa central, porque como estoy en FACIMED, mis ramos son allá, pero trato siempre de irme por los pastos de ciencias hasta el final, final, llegando a CiteCamp, ahí doblo a la derecha y llego hasta el final, por mecánica mas o menos, me meto por ahí hasta llegar a FACIMED, lo hago así porque es medio peligroso por el lado de Química y Biología, porque hay un pedazo pequeño de camino que tiene vereda y todo bien, pero después es solo calle para autos que transitan por la universidad, entonces una nunca está segura de que me vean y me da miedo, aparte de noche no se ve nada, dicen que es bien oscuro, entonces me da mas miedo y prefiero no caminar por la calle de los autos.

C: Entonces tus tránsitos son modelados por la infraestructura de la universidad

E5: Si, todo el rato, no podría ser de otra forma, aunque igual, yo me muevo súper bien con mi bastón, generalmente no tengo problema, pero... la “U” es súper vieja, entonces se hace complicado andar tranquila por los adoquines que tanto les encanta. Igual por ejemplo hay otras cosas que dentro de la U nadie se fija, como por ejemplo que la biblioteca central esté en un subterráneo que solo se puede entrar por una

escaleta muy empinada, entonces se hace peligroso, una vez adentro, entrar a la biblioteca es complicado por las puertas y también porque piden que busquemos en los libros en unos computadores que no tienen lector de pantalla, y que generalmente, que para variar...no están accesibles, imagínate que esto es lo que yo me puedo fijar, pero no tengo claro si una persona con silla de ruedas pueda acceder a la biblioteca, y eso que solo estoy hablando de la biblioteca central, no de las de cada facultad, que debe ser peor se me imagina.

14. ¿Cómo sentiste el cambio de la presencialidad a la virtualidad?

Mal, mal, porque imagínate si antes era difícil, ahora que ya no me ven con el bastón ni nada, se les olvida más rápido que antes, ahora, yo no sé si de verdad se les olvida, olvida o bien prefieren olvidarlo, para no ser pesimista yo creo que se les olvida, pero de todas formas como te decía antes, yo no debería tener que cargar con los olvidos de los profesores, entonces, de cierta forma, ahora se hace más complejo que me visualicen, pero ahora, puedo ver nuevamente las clases con los tutores, y eso es de mucha ayuda, porque puedo ver inmediatamente como eran las cosas que los profesores hablan en versión tutoría, eso me ha ayudado y también el profesor Marcelo, que me ha ayudado con los contenidos pasados que eran como base para tratar lo que se venía ahora, y o que estoy viendo, entonces eso ha sido de mucha ayuda con respecto a lo que se entiende de las clases, pero ha sido difícil el paso de un modelo a otro la verdad, pero este segundo año, ya se va normalizando más la cosa.

Consentimiento informado

Estimada (o) estudiante,

Le informo que mediante el presente instrumento el cual tiene la finalidad de recabar información sobre la experiencia universitaria de estudiantes con discapacidad visual, de la Universidad de Santiago de Chile, en relación a los lineamientos en torno a la inclusión y el impacto que estos han tenido en su tránsito académico. Es por esta razón que se pide que pueda consentir esta participación mediante el presente documento, indicando que toda la información recabada en las sesiones de entrevista, tiene solamente fines investigativos y para el desarrollo de la misma.

Yo, _____

He sido invitado(a) a participar en la investigación “Percepción de los y las estudiantes con discapacidad visual de la Universidad de Santiago de Chile sobre los lineamientos que propician la participación plena y en igualdad de oportunidades”

Es por esta razón que mi participación en la presente investigación se relaciona con:

- Una entrevista individual grabada, donde se hablará sobre las percepciones de mi experiencia académica dentro de la Universidad de Santiago de Chile.
- La entrevista tendrá una duración aproximada de una 1 hr. 30 minutos.

De esta forma acepto que estas sesiones serán grabadas y transcritas, para fines de la investigación, junto con ello declaro que mi participación es libre y voluntaria, por lo cual puedo rechazar y evitar que mi participación sea publicada en este medio de difusión en caso de negarme o no quererlo.

declaro que he leído y comprendo este consentimiento informado, por lo cual estoy de acuerdo a participar en este proyecto.

Santiago de Chile, _____ de _____ de 2021.

_____.

Firma del entrevistado

Firma del entrevistador

