



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO



Basado en conversatorios desarrollados durante el año
2021 en la Universidad de Tarapacá



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Basado en conversatorios desarrollados durante el año 2021
en la Universidad de Tarapacá

Pablo Ampuero Varas
Eduardo Bravo Lange
Alison Rojas Madariaga
Profesionales de la Dirección de Docencia

Arica, 2021

Ediciones Universidad de Tarapacá
Publicación realizada con los aportes del Plan de Fortalecimiento
Universidades Estatales UTA 1899

Editor

Dr. Carlos Leiva Sajuria
Director de Docencia
Universidad de Tarapacá

Colaboradores:

Leidy Páez González

Diseño

Margarita Sotomayor Huerta

Índice

Prólogo	7
Introducción	11
Metodología de Trabajo	15
I. Interculturalidad	17
II. Discapacidad	29
III. Género y diversidad sexual	65
Consideraciones finales	74
Bibliografía	76

Prólogo

La educación es uno de los elementos fundamentales de la civilización. Efectivamente, no es posible hablar de civilización hasta el momento en que las agrupaciones humanas dan a conocer el saber ganado con esfuerzo, a las generaciones que conformarán las futuras comunidades que deberán continuar la actividad creadora de sus antecesores. Si ello no ocurriese, el devenir de los acontecimientos que rodean a la civilización hará que esta se desplome irremediabilmente en cuestión de décadas. Lo hemos visto en todas las civilizaciones, de las cuales podemos estudiar su nacimiento, auge y caída.

En este sentido, la inclusión cumple un doble rol en toda la educación y, en especial, en el contexto universitario. Ella es producto de una evolución del valor del ser humano y por lo tanto un principio que debe ser transmitido a las nuevas generaciones. Además, es un elemento fundamental que asegura que la educación es compartida por todos los miembros de la sociedad, en cuanto a personas que gozan de la dignidad que hemos aprendido a apreciar, en cada uno de los miembros de la comunidad humana.

El rápido crecimiento de los jóvenes que participan de la educación terciaria, que se ha logrado en nuestra sociedad, nos da esperanza de que el conocimiento es compartido por más y más miembros de la comunidad. Sin embargo, el conocimiento disciplinar o profesional no bastan, ya que una civilización se compone fundamentalmente de valores que guían el devenir del pensamiento, de la cultura, de la forma de actuar de sus miembros. La enseñanza, y la enseñanza a través de la práctica de los valores que nuestra civilización ha ido cultivando, es un elemento que asegura que ellos puedan seguir siendo ejercidos, cuidados y perfeccionados día a día.

Se engaña quien piensa que el conocimiento científico, tecnológico y profesional pueden existir sin los valores que los acompañan. Es la concepción global de la realidad, la forma de ver el mundo, que comparten los miembros de una comunidad, la que permite que se desarrollen las otras áreas de la civilización. El florecimiento científico se ha dado en forma casi exclusiva en sociedades que tienen la libertad y la dignidad como ejes de su desarrollo. Así, pues, si nuestras universidades pretenden seguir siendo el motor de crecimiento de nuestro país y de nuestra región, ellas no pueden sino que cultivar los valores que han dado pie a ese desarrollo.

Poniendo a un lado las ideologías o teorías sobre la persona humana, sólo podemos afirmar que el elemento distintivo de cada individuo es la dignidad. Una dignidad que se eleva por encima de cualquier diferencia. La certeza de que cada uno de nosotros es valioso en su ser, una encarnación única de la voluntad de vivir, es lo que nos llama a relevar el valor de la inclusión. Así, el objetivo de que cada persona pueda pensar y realizar un proyecto de vida, que le lleve al desarrollo pleno de todas sus capacidades, a la lucha por la realización de todos sus sueños, es la gran meta de la educación en el mundo de hoy y el gran objetivo de nuestras casas de estudio, en particular.

Sólo en este clima puede seguir floreciendo una civilización que ha erigido a la libertad y la dignidad como ejes de su quehacer. Esta publicación es un esfuerzo en ese sentido, en el camino de señalar que cada uno de nosotros es valioso en su individualidad, en su singularidad, y en cómo seguir predicando con el ejemplo, en cada actividad, en el salón de clases, en el seno de la comunidad universitaria, en cada momento en que compartimos con la gran diversidad del género humano, en que aprendemos del otro y también marcamos a quienes nos rodean con nuestra actitud, comportamiento y, sobre todo, con el respeto.

Carlos Leiva S.
Director de Docencia.
Universidad de Tarapacá

MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Basado en conversatorios desarrollados durante el año 2021
en la Universidad de Tarapacá

Introducción

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantea considerar a la educación como un bien común mundial, bajo una visión humanista; la que reafirma los más grandes principios éticos universales, que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos y todas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015).

Se entiende que la educación es un elemento primordial, de marco mundial, integrado en los objetivos de desarrollo sostenible, por lo que ha de ocupar un lugar central en el esfuerzo de todos y a todas por adaptarnos al cambio y transformar el mundo en el que vivimos (UNESCO, 2015).

A nivel mundial, en los últimos veinte años, la matrícula de educación superior (ES) casi se duplicó, pasando de 19% a 38% entre 2000 y 2018 (UNESCO, 2020).

A nivel nacional, la Matrícula de Pregrado el 2021 alcanza la cifra de 1.204.414 estudiantes, evidenciando un aumento de 4,6% respecto del año anterior. Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021). Este aumento y diversidad de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior ha implicado para las instituciones universitarias desarrollar nuevos medios para satisfacer las expectativas de la sociedad con relación a la equidad, calidad y pertinencia en la formación de profesionales y graduados (UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, 2011).

Así, el enfoque de inclusión ha cobrado centralidad como una condición ligada al derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida. Sustenta este planteamiento la necesidad de construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial,

basándose en el principio que los Estados tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todos y todas, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (MINEDUC, 2017).

La inclusión se construye basada en la convicción del reconocimiento y valoración a la diversidad, como una manera de justicia social que legitima los aportes de todos quienes forman parte de una comunidad. Es un movimiento de defensa de la calidad educativa para todos y todas sin excepción y de lucha contra la exclusión y la segregación en educación. No es integración de las poblaciones discriminadas, es la institución y el sistema educativo que se organiza y compromete para satisfacer las necesidades de todas y todos las y los estudiantes (MINEDUC, 2017).

La inclusión demanda participación en los procesos de aprendizaje, implica dar oportunidades efectivas para que todos y todas aprendan y avancen en su trayectoria educativa. Implica eliminar barreras, algunas de ellas "intangibles" sustentadas en prejuicios y estigmas que no solo incumben a quienes son desacreditados, sino a la identidad de todos y todas quienes forman la comunidad (MINEDUC, 2017).

La inclusión demanda compromisos y políticas institucionales. Requiere de definiciones compartidas expresadas en la visión, misión y valores institucionales, como también en unidades legitimadas que impulsen el desarrollo de iniciativas y proyectos que avancen hacia la eliminación de barreras (MINEDUC, 2017).

En la senda de avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en todos los establecimientos escolares, nuestro país dio inicio a una profunda Reforma Educacional, siendo la Ley N° 20.845 sobre Inclusión Escolar uno de los legados más importantes de esta reforma. Luego, en el artículo 5 de la ley N° 21.094/2018, de 4 de junio, sobre Universidades Estatales, se establecen una serie de principios que guían el quehacer de las universidades del Estado y que fundamentan el cumplimiento de su misión y de sus funciones, entre los cuales se encuentran el de la inclusión, la equidad y la no discriminación arbitraria, para limitar desventajas propias de las poblaciones más diversas en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo referido a la Universidad de Tarapacá el año 2011, estas políticas de marco internacional y nacional se ven reflejadas en el Modelo Educativo Institucional que define:

“Los principios y valores declarados por la institución se orientan de manera coherente con las características y requerimientos del sistema de educación superior del país, hacia el fortalecimiento de una cultura basada en la excelencia académica, la equidad, el compromiso social, la inclusión y valoración de la interculturalidad.

El reconocimiento de las características distintivas del perfil de ingreso de los estudiantes de la Universidad de Tarapacá es la base sobre la cual se diseña y desarrolla el proceso educativo. Mediante la efectiva articulación de los elementos que afectan el proceso educativo, se pretende dotar a los estudiantes de aquellas capacidades que les permitan insertarse y desarrollarse con éxito y satisfacción en la sociedad, contribuyendo de esta manera al bienestar social e individual” (UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, 2011).

Metodología de trabajo

Esta publicación difunde la experiencia de los participantes de las jornadas de buenas prácticas inclusivas, actividad organizada por el Área de Formación Integral de la Dirección de Docencia en el marco del Programa de Colaboración Académica para la Inclusión (PROCAI).

El tipo de metodología utilizada responde a un estudio de corte cualitativo, que permite un análisis de aportaciones teóricas y de obtención de datos (Verd y Lozares, 2016). En ese sentido, la recolección y sistematización de datos de las jornadas de buenas prácticas parte del supuesto de que la investigación cualitativa no pretende estudiar la realidad objetiva de la inclusión y sus prácticas en Educación Superior, sino que busca indagar cómo los propios agentes de la educación, en este caso, docentes, construyen su propia perspectiva de inclusión y cómo en función de aquello, generan y desarrollan acciones que favorezcan el progreso de los estudiantes con alguna barrera en su formación universitaria. Lo anterior, en pos de mejorar la calidad de la educación (Herrera, 2008).

La estrategia metodológica fue en primera instancia generar un encuentro a nivel institucional el mes de mayo del presente año, en donde se capacitó a los docentes respecto al abordaje de estudiantes con alguna situación o condición del Espectro Autista. Luego de ello, se trabajó en modalidad de focus group virtuales, en donde se trató en mayor detalle esta temática.

Dicha jornada, evidenció la importancia de capacitar sobre el concepto ampliado de inclusión y revisar junto a los docentes las prácticas implementadas en el aula en pos del avance y buen desempeño estudiantil. Es así que, se estableció un encuentro por mes, invitando en cada ocasión a los docentes de una o dos facultades de la institución.

Al mes de octubre se lograron desarrollar cinco jornadas. En cada una de ellas, los convocados trabajaron en modalidad de focus group virtuales, moderados por un profesional de la Dirección de Docencia, en donde socializaron sus buenas experiencias con colegas e iban, en conjunto, construyendo las buenas prácticas inclusivas en Educación Superior.

Este manual de buenas prácticas tiene como propósito concebir la inclusión desde la diversidad. Para ello, este trabajo ha considerado tres ámbitos: interculturalidad, discapacidad, género y diversidad sexual.

Cada uno de estos ámbitos visibiliza la importancia de la detección y caracterización de necesidades y requerimientos en pos del progreso, buen rendimiento y egreso de todas y todos las y los estudiantes.

I. Interculturalidad

Antecedentes Generales

En relación directa con los puntos previamente referidos, es importante como institución de educación superior en regiones y ciudades limítrofes abordar la interculturalidad desde un enfoque de necesidades, derechos y por tanto, abogar por una total inclusión educativa y humana.

Para comprender lo que es interculturalidad, se deben citar autores como Walsh (2004), quienes la refieren como un campo de discusión política que pretende visibilizar a las minorías, especialmente a las de origen latinoamericano, rescatar sus expresiones culturales originales y validarlas frente a posturas eurocentristas. En este sentido, los autores plantean como meta no a la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia), sino la reconstrucción radical de seres, del poder y del saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas." (Walsh, 2004). Desde la perspectiva de construcción de las relaciones, Villarroel (2007) lo plantea como un campo de conocimiento enmarcado en el análisis de las relaciones y los intercambios cada vez más frecuentes entre grupos de personas, que por razones de diferente índole conviven en espacios comunes, encontrando en la diversidad de sus expresiones culturales formas de vida que inciden en las percepciones que construyen sobre el mundo, enriqueciendo su universo simbólico, y a la vez aportando a la construcción cultural y simbólica que hacen los otros.

Interculturalidad y migración: Vivencias en contextos educativos.

Bajo el mismo contexto del intercambio cada vez más frecuente entre grupos de personas se evidencia que durante las dos últimas décadas Chile ha recibido una gran cantidad de inmigrantes, principalmente de Perú, Argentina y Bolivia, afluencia motivada por diversas razones entre las que se destaca la estabilidad política y económica actual de Chile (Cano y Soffia, 2009), misma situación durante la última década con inmigrantes de Venezuela, Colombia y Haití entre otros países (Canales, 2019). Lo anterior se traduce (además) en movimientos dentro de los espacios formativos para su incorporación.

Durante el año académico 2009, el sistema escolar tenía un total de 3.603.341 alumnos/as matriculados en los diferentes niveles, de los cuales 3.575.825 eran nacionales y equivalían al 99,24%, mientras que el alumnado extranjero correspondía a 27.516, lo cual se traducía en un 0,76% de la matrícula total del país. (Barrios y Palou, 2014). Según datos estadísticos proporcionados por el MINEDUC (2018) la matrícula de niños, niñas y jóvenes extranjeros en escuelas y liceos del país alcanzó los 113.585 estudiantes durante el año 2018. Esta cifra equivale al 3,2% de matrícula total de los establecimientos municipales. No obstante, la integración de estos alumnos no pasa única y exclusivamente por su incorporación en las aulas chilenas, implica la puesta en práctica de elementos tales como: cercanía, aceptación, empatía y reconocimiento de valores entre el inmigrante y la sociedad de acogida (Torres 2002; Martínez, 2006).

En ese sentido los docentes reflexionan:

“La verdad que este tema de la inclusión es un tema, sí, yo creo que sí, efectivamente merece cierta jornada de reflexión, a propósito de, cómo les puedo decir, de ciertas actitudes negativas frente a la diferencia, o ciertas posturas frente a las diferencias, incluso de lo que ha salido hoy día en las redes sociales, a propósito de la expresión del presidente argentino, que hablaba que los mexicanos vienen de los indios, que los brasileños vienen de la selva, y que ellos los argentinos vienen de los barcos, aludiendo un poco a esa mirada eurocentrista”.

“En ese aspecto lo que quiero hacer presente es, realmente es un aspecto muy complejo, muy difícil y yo no sé hasta qué punto el tema de la educación (desde el punto de vista educativo) se puede abordar, porque creo que en la mentalidad está como muy metido ese estereotipo de superioridad, que creo que eso todavía no ha salido”.

“Aquí en Chile yo lo percibo, les vuelva a decir como lo he repetido en alguna entrevista que me han hecho por ahí, no en conductas o comportamientos explícitos, pero sí en actitudes, si en las actitudes, está como muy así, muy suavcito, muy sutil, pero se deja sentir, esa diferencia. De que, porque uno es, en el caso mío, porque yo soy Aymara, y obviamente ustedes lo van a notar en mi fenotipo, en mi presencia personal, efectivamente se nota. Y ese cambio, créanme que yo hace rato esto lo llevo pensado, como efectivamente generar cambios en las personas frente a este tema de la diferencia. Solamente quería dejar presente eso, por una parte, y por otra parte la experiencia directa en todo caso que he vivido con el tema de la diferencia que tenemos las personas, tiene que ver con un estudiante que hemos tenido en lenguaje y comunicación”.

Migración, discriminación e inclusión

INJUV indica lo siguiente: las vivencias del segmento inmigrante que cursa la educación media, un número considerable declara ser víctima de discriminación basada en la nacionalidad por parte de sus pares chilenos. Sin embargo, señalan que esta situación se manifiesta principalmente durante el primer período” (INJUV, 2011).

De acuerdo a la Convención Relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la UNESCO en 1960, la discriminación se refiere a “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la

igualdad de trato en la esfera de la enseñanza". Más grave aún, es que las múltiples formas de discriminación se cruzan y se suman, agudizándose en la práctica. (Marín, 2009). Los grupos poblacionales que experimentan una mayor discriminación, suelen vivenciarla en razón a su raza, etnia, género, ubicación geográfica, orientación sexual, discapacidad, migración, situación de encierro, y paradójicamente suelen ser los más pobres, y su condición de pobreza se vuelve también un factor de mayor discriminación (CLADE: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2007; 2015).

Cifras de la ONU (2016) indican que un 37% de niños, niñas y jóvenes alrededor del mundo, no están escolarizados, y que de ellos un 12% es excluido en razón al grupo poblacional al que pertenecen generando que muchos grupos poblacionales, estén muy lejos del acceso a su derecho a la educación en los distintos ciclos escolares, especialmente en los sistemas de educación superior, ya que se presenta una amplia deserción durante el trayecto por la educación básica, media y secundaria.

En consecuencia, se debe ser sensibles a dos tipos de diferencias y desigualdades: en primer lugar, aquellas que nos vuelven desiguales ante la posibilidad de obtener y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y disfrutar de los bienes culturales y en segundo lugar, aquellas que nos enfrentan a los demás (SG/OEA, 2016). Por tanto, la escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad. Carbonell (2000) afirma que esta práctica debe asentarse en la "convicción de que somos mucho más iguales que distintos". De esta manera el principio de igualdad se convierte en un principio educativo tan importante como el de respeto a la diversidad.

En relación a lo anterior, los docentes reflexionan:

"Traigo a colación un poco este tema, porque hace rato que vengo reflexionando un poco, y cada vez que me preguntan sobre todo a mí, y obviamente cuando digo a mí, y aquí voy a enfatizar un poco la diferencia con la que me presento frente a los demás en el sentido de mi identidad como Aymara. Yo

siempre me identifico como Aymara incluso con los estudiantes. Y estoy vinculado a una realidad social que tiene que ver con un pueblo originario que, de aquí de la zona norte, y en ese sentido creo que igual tengo algunas acciones, es decir, mi trabajo por una parte en lo académico y por otra parte tengo unos trabajos literarios en donde en alguna medida muestro esa suerte entre comillas de activismo si ustedes quieren en relación a la identidad Aymara. No es un asunto, así como directo, pero sí, estoy en alguna medida haciendo alguna actividad en relación al tema de la identidad Aymara”.

“Yo vengo de Araucanía, soy de Angol, soy el quinto hijo de 7 hermanos, mi padre trabajó 50 años en la misma empresa y no salió nunca de vacaciones porque tenía que alimentar a 7 hijos. Y el mayor de todos, Alejandro, a los 4 años y medio tuvo un accidente y le amputaron un pie. Entonces, cuando me hablan de discapacidad no sé si podría decir algo. Viví siempre con mi hermano mayor Alejandro, mi mejor amigo fue el último chileno que tuvo poliomielitis y lo teníamos que llevar hasta el tercer piso en donde estudiábamos en el liceo de Angol, y era el arquero de mi curso y usaba unos aparatos muy grandes de fierro. Y cuando me hablan de esa alteridad “blablá”, bueno mis mejores amigos eran los que estaban en mi mesa desde siempre que eran los mapuches, entonces para mí es un otro, un igual y un diferente, y es mi amigo con quien estudié”.

“Cuando llegué acá lo primero que me fui a conocer fue esta cultura alucinante, tratar de conocer porque todavía no conozco nada del pueblo Aymara. Pero sí, cuando estuve muy enfermo en Tacna me cuidó una señora Aymara, la que vendía mangos en la calle. Y ella me decía, “no te vas a morir. No, no te vas a morir chileno tú eres bueno”. Después cuando llegué acá, lo primero que dije fue “a ver dónde me instalo”, yo quería ser gitano. Yo hoy día soy gitano, yo quería ser gitano y me dijeron no, tú eres judío, entonces pase de gitano a judío. Entonces me di cuenta, y enhorabuena, que no soy absolutamente nada y a su vez soy todo. Hemos podido investigar en plano científico entrecomillas,

no sé qué tan científico será. Hemos podido publicar algunas cosas del pueblo mapuche. Entonces estoy dándole vueltas a todas estas cosas. Entonces todas estas cosas a mí me provocan muchas reflexiones y cosas muy encontradas”.

Educación Intercultural e inclusión educativa

En la educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. La literatura propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.” (Besalú, 2002).

La Educación Intercultural se basa en la educación en valores Cuando hablamos de Educación Intercultural, damos por hecho la existencia de un proceso de interacción entre alumnos provenientes de diferentes culturas. Evidentemente, esta coexistencia se basa en el ejercicio de dos valores importantes: el respeto y la tolerancia. La Educación Intercultural está impregnada de una serie de valores y su aprendizaje y la manera de asumirlos y comprometerse con ellos marca el contenido de la educación en su sentido axiológico, que es el sentido más profundo de la educación. Es decir, se trata de abordar la educación en cuanto cuestión axiológica (Ortega y Mínguez, 2001; Escámez, 2003).

Diversas investigaciones sobre inclusión educativa ha puesto su foco en la interculturalidad (Bustos y Gairín, 2017; Diez, 2013; Joiko y Vásquez, 2016; Riedemann y Stefoni, 2016; Sales, Fernández y Moliner, 2012). Este enfoque busca la construcción de diálogos horizontales entre distintas culturas que comparten un territorio y espacio social, donde el reconocimiento de las diferencias individuales es el primer paso para comprender la

diversidad desde un plano cognitivo, emocional y valórico (Leiva, 2013). Tubino (2011) profundiza en dos perspectivas de interculturalidad. La primera, denominada interculturalidad funcional, promueve el diálogo y la tolerancia entre los distintos grupos socioculturales, poniendo el foco en cuestiones identitarias, pero sin alterar las relaciones de poder existentes. Por otra parte, el autor plantea la existencia de una perspectiva intercultural crítica, que cuestiona las diferencias y desigualdades entre diferentes grupos socioculturales, con la finalidad de construir relaciones más igualitarias.

Esta forma de abordar la educación intercultural en Chile pone de manifiesto que el énfasis está centrado únicamente en los pueblos originarios, por tanto, no responde a la realidad y a las necesidades que presentan las instituciones educativas que reciben alumnado inmigrante, produciéndose un vacío en las políticas educativas para integrar a los estudiantes extranjeros en las aulas chilenas (Aravena, et al, 2019).

Políticas educativas sobre la diversidad cultural dentro del marco jurídico que rige nuestro sistema. A este efecto es imprescindible referirnos a la Ley 20.370, denominada Ley General de Educación D.O. 12.09.2009, que en su artículo 3º señala:

[...] el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:[...]

- e) Diversidad: el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- j) Integración: el sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- l) Interculturalidad: el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

El aumento de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas exige que el sistema escolar sea abierto y flexible ante las necesidades sociales y, en este caso, frente a una escuela cada vez más multicultural, para contribuir de forma exitosa a la integración de estos estudiantes, por lo que también son necesarias políticas educativas pertinentes.

Respecto a lo anterior, en las jornadas, los docentes reflexionan:

“Yo creo que lo veníamos haciendo anteriormente...yo quería comentar, el tema de la inclusión y de todos por igual como yo lo veo, con que quizás están acostumbrado a tener un aulas con niños, blancos, rubios de ojos azules, negros de piel, y así con distinta características y eso nos ha llevado a tener un poco de sentido de tratamiento por igual a todos, quita también se lleva el sentido de la inclusión a las etnias Aymara, quechua, mapuche, yo creo que eso son experiencia muy interesante y yo creo que la importancia del académico con estos tipos de alumnos que vienen, que uno se da cuenta que tiene un características personales”.

“Por ejemplo, en el tema de migración y discriminación, yo conozco de investigadores que en el centro del país han hecho estudios con niños, estudios con mapuches y solamente han podido hacer evaluaciones a los varones porque la idiosincrasia de propia de ellos mismos no se lo permite en el caso de las niñas, miren como estos temas se van complicando a la hora de tener una posible coordinación inversión con los alumnos”

“Yo soy de la carrera de Educación Parvularia y trabajo con estas estudiantes, pero en realidad no le podría especificar algo como tan puntual de alguna buena práctica, porque ha sido como muy genérico. Por ejemplo, tenemos desde el punto de vista intercultural. De discapacidad así tan explícito no hemos tenido un estudiante como en esas instancias, pero intercultural sí hemos tenido la posibilidad, bueno tenemos muchos estudiantes que son propios de la zona y de otras regiones, y de otros países hemos tenido también estudiantes en que hemos tenido que

intercambiar ese tipo de cultura, de Paraguay, de Argentina, en clases, en prácticas, en talleres y también con nuestras propias estudiantes, que planteaban sus propias realidades”.

“En mi experiencia, algunas estudiantes han sido muy abiertas de explicar que ellas vienen de por ejemplo de una zona rural o del altiplano, que han venido con mucho sacrificio a trabajar acá sus padres o la han enviado a ellas y están actualmente en la universidad como estudiantes, o que han estado. Y además justo estaban estas otras personas haciendo una pasantía, y lo que yo noté ahí fue que hubo una muy buena relación, un trabajo colaborativo, un muy buen trabajo de equipo y que los talleres de prácticas facilitan eso, o sea, facilita el hecho de que ellas puedan intercambiar experiencias entre todas. Porque como están yendo a lugares específicos de prácticas a hacer sus intervenciones, entonces me cuentan las diversas realidades”.

Educación Intercultural: Bajada en el Aula Universitaria

Por otro lado, hablar de Educación Intercultural supone, primero, que los docentes deben posicionarse ante una forma de asumir, organizar y orientar las acciones pedagógicas encaminadas a gestionar la existencia, en un mismo espacio y tiempo, de contenidos culturales mestizos, pertenecientes a diferentes culturas. Sabemos que es prácticamente imposible reducir los problemas o dificultades que se presentan, en el ámbito educativo, sólo a una o a algunas variables. Esto introduce la necesidad de una nueva lógica y de una nueva epistemología educativa. Para una intervención eficaz, en el aula y en el centro, es importante que el profesor tenga claro, en primer lugar, el modelo pedagógico, o la teoría pedagógica, sobre la cual va a fundamentar su intervención.

La Educación Intercultural debe atender la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas, en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas, y en el incremento de interacción social entre personas y

grupos culturalmente distintos. No debe preocuparse únicamente de la diversidad y de la equidad, sino también de la cohesión social. Por ello, es necesario cultivar una "cultura pública, común de convergencia" (Vázquez, 2000). Con esta concepción plena, la Educación Intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal que atiende inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, de los grupos y de las comunidades.

En el ámbito de la Educación y como lo plantea Barton (1997, en Aravena, et al, 2019), la educación inclusiva consiste en responder a la diversidad, estar abiertos a nuevas ideas, empoderar a todos los miembros de una comunidad y celebrar la diferencia.

La inclusión educativa es definida de manera muy amplia porque en su conceptualización acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes. Es así que según el Mineduc (2018), la inclusión se refiere a eliminación de cualquier forma de discriminación o exclusión y tender, de forma activa, hacia el respeto y valoración de la diversidad como principio fundante de la vida ciudadana. Así se puede ver respaldado en la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 de 2015, el sistema debe propiciar que "los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (p.8). La educación inclusiva se puede entender como un derecho natural de las personas, tiene como propósito un desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar.

Los procesos de inclusión deben tender necesariamente a la transformación institucional y al impacto en el desarrollo del conocimiento. Es necesario que la formación intercultural en la Universidad sea considerada en el currículum de todas las carreras, especialmente en los ámbitos de medicina, asuntos públicos, pedagogía y derecho (MINEDUC, 2018).

En ese sentido los docentes reflexionan:

“Entonces por ejemplo las estudiantes que venían de otros países contaban acorde a su realidad lo que vivieron cuando tuvieron que ir a una intervención pedagógica acá en la ciudad, como lo vieron ellas. Entonces esas eran experiencias que vivían y fueron compartiendo. Fueron contando experiencias propias de su país, cómo vivían esas experiencias y las contaban acá y la relacionaban con la experiencia que estaban viviendo actualmente, y lo comentaban y hacían participar activamente al resto. Entonces yo pienso que ahí está existiendo lo que es de inclusivo o integrado, no sé si tan inclusivo pero al menos en integración es que estaban participando más de una experiencia cultural o intercultural en que estaban dando cuenta. Y nosotros facilitamos eso, independiente que hubiesen sido de esa asociación lo hubiésemos hecho igual, estando solamente estudiantes propios de acá de la zona o de un grupo normal que siempre están con nosotros”.

“Justo coincidía de esta manera, teníamos a estudiantes que estaban en pasantía, de Paraguay y de Argentina. Pero fue muy provechoso, hubo lazos de amistades en ellos que se provocaron, incluso le abrieron las puertas, estudiantes nuestras a ellas. Se sentían en confianza, Incluso se juntaban ya, en otros términos, haciendo actividades propias, sociales, aparte de estar en clases o asistiendo a lugares de trabajo. Eso podría contarles que sucedió, contando todo, dando la posibilidad de que todas contaran sus experiencias y se iban abriendo espacios, y se iban abriendo cada vez más situaciones de ese tipo en relación a contar qué pasaba y qué les parecía, contaban si estaban de acuerdo, no estaban de acuerdo, otras sí, otras no, pero surgían diversos temas. Fue muy enriquecedor porque hasta yo encontré que estaba también teniendo información, de, por ejemplo, estas estudiantes que venían de otros países, a mí me sirvió mucho, porque hay algunas actividades propias que ellas hacían, que nosotros no las habíamos aplicado. Incluso me sirvió

a mí como para poder experimentar con eso y poder aplicarlo, entonces eso me sirvió. Hubo una muy buena relación, nunca hubo una discusión no respetando al otro, al contrario, siempre escuchamos. Eso podría contar”.

II. Discapacidad

Antecedentes Generales

Haciendo honor a los tratados internacionales, en Chile en el año 2010 entra en vigencia la Ley 20.422 que describe las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas diversas y en particular a personas en situación de discapacidad, siendo ésta la primera legislación Nacional en regular la atención a la diversidad en Educación Superior.

Con posterioridad, en el año 2018, a través de la ley 21.091 de educación superior, se instala el principio de no discriminación arbitraria, para limitar desventajas propias de las poblaciones más diversas en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Discapacidad y visibilidad

Según la Organización Mundial de la Salud describe tipos de discapacidad visibles e invisibles, todas generando un impedimento en la persona para desarrollar su vida, a pesar de no tener deficiencias físicas, sensoriales o psíquicas evidentes (Organización Mundial de la Salud, 2001).

En ese sentido los docentes reflexionan:

“Hay que hacer la diferencia entre un tipo de alumno que literalmente presenta una discapacidad física, de aquellos que visualmente no presentan ninguna discapacidad, pero que son diferentes en otro ámbito. Por lo tanto, respecto al primer grupo, recuerdo una alumna en psicología, que venía con muletas, la ayudaban sus compañeros, sin embargo, era muy inteligente y no tenía ningún problema de tipo cognitivo, de alguna manera

es más fácil ayudar a alguien que tenga esas características, pienso, que el desafío mayor está en el otro grupo, estas personas que son tan distintas y que un poco menos que hay que adivinar su condición. Me ha pasado también que he tenido estudiantes Asperger por ejemplo y uno tiene que hacer un acomodo para poder ayudarlo, por lo menos en mi experiencia personal, no me gusta, el termino de las "incapacidades", yo prefiero y manejo con los estudiantes el término "capacidades distintas o diferentes", pero no incapacidades. Por lo tanto, partiendo de la premisa donde, primero que todo, cada persona tiene intrínsecamente un inmenso valor y entonces yo debo relacionarme con los alumnos en base a ese valor, cuando yo le adjudico valor a través de actitudes, gestos, de atención, ahí comenzamos a marchar bien, y abre la posibilidad a que la misma persona pueda involucrarse en esto, ya que a veces el mismo necesitado, no sabe cómo involucrarse y entonces una de las cosas básicas que tenemos que hacer es poder generar este "clima de confianza" con aquellos alumnos que son distintos, para que en ese ambiente confianza, él pueda ser capaz de pedir ayuda, de pedir socorro, de decir "no entiendo", de decir "este tipo de evaluación no me gusta" o "no es que no me guste, pero no funciona". Recuerdo también que tuve un alumno ciego, quien logro terminar la carrera, y bueno para mí nunca fue ningún problema atenderlo separadamente, ya que era un balazo intelectual y simple y sencillamente era cosa de tomarse el tiempo y hacer una atención personalizada, una evaluación oral y ningún drama. Entonces, yo creo que primero que todo, como dije antes, hay que establecer esa confianza, para que se pueda abrir y luego poder visualizar a este alumno, como un "alumno con capacidades distintas" pero que indudablemente es capaz de a su manera, en su modo y en su tiempo ir desarrollando un aprendizaje. Creo que son los elementos básicos para poder manejar estas diferencias dentro del aula, en lo que es el proceso de enseñanza- aprendizaje."

"En mis clases de laboratorio he tenido estudiantes con Asperger y Autismo, los cuales hemos ido descubriendo en

el camino, porque uno se da cuenta que son distintos con el tiempo y también uno le da una atención distinta. También hay que dedicarles tiempo, a veces en la clases uno los atiende más personalizado, pero después ellos se sienten tan acogidos y me ha tocado que estos alumnos se quedan después de clases y me conversan de los temas que ellos les interesa, porque a los asperger cuando les gusta un tema, les gusta comunicarlo, entonces a veces estos temas no tienen nada que ver con la clases y personalmente tenía que quedarme después de la clase a escuchar todo lo que él tenía que contar y darme el tiempo para hacerlo. Hemos tenido varios alumnos con esas características, pero lo que yo encuentro que debería pasar en la universidad, es nosotros poder tener el registro y saber qué tipo de alumnos nos están llegando al laboratorio, ya que uno solamente en el caminar se va dando cuenta, uno piensa que son tímidos o que no quieren compartir, pero uno ya con la experiencia los va identificando rápidamente.”

“.....Finalmente, conversando con él y con sus compañeros, llegamos a un acuerdo y al final termino bastante bien el grupo, sin embargo este caso es cuando tienen capacidades distintas “visibles”, pero también me han tocado alumnos que no se les detecta nada, pero si a través de tiempo”

Discapacidad y discriminación

De acuerdo a lo expresado por Pilar Cobeñas en “Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico”:

“Según las Naciones Unidas (ONU, 2013), de cuatro formas de escolarización que existen actualmente para las personas con discapacidad, tres resultan discriminatorias: la exclusión, la segregación y la integración. La educación inclusiva constituye la única forma educativa que efectiviza el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En consecuencia, la educación inclusiva no solamente significa una perspectiva pedagógica, sino que también constituye un derecho. Así lo explica un documento de

Naciones Unidas sobre el derecho a la educación inclusiva en las personas con discapacidad denominado "Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos": El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios [la exclusión, la segregación y la integración] (...) No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de estudiantes. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los estudiantes. (p. 4)"

En lo referente a estos modelos y sus paradigmas asociados, los docentes indican:

"Años atrás, nos ha llegado información de la jefatura de carrera de algunas personas que tienen capacidades distintas. Me tocó años atrás un alumno que tenía asperger, yo hago laboratorio, entonces generalmente se trabaja en grupo. Entonces, este alumno se integró a un grupo de trabajo y el primer laboratorio trabajo excelente, después lo vi al término de laboratorio no hacía nada, él se sentaba y los demás trabajaban y así deje pasar ese laboratorio. Después capté que los mismos compañeros lo estaban aislando, ya que tenía problemas de socializar con ellos mismos. Luego los demás integrantes del grupo me decían "profesor no queremos trabajar con él", entonces yo me junte con ellos, para decirles que quería que integraran al alumno, aunque sabía que él a veces era muy inquieto, quería hacer todo de inmediato, era muy inteligente y muy despierto pero le faltaba ese tipo de comunicación con los demás alumnos y me di cuenta de que no respetaba las opiniones de los otros, como que él quería sobresalir."

"Yo quería decir que no hay diagnóstico incluso ni el mismo estudiante sabe y capaz que no tenga un "cartel" de TEA, pero todos los estudiantes tienen sus características y sobre todo somos personas, simplemente que, todas estas capacitaciones sirven para sensibilizarnos."

“...académico de la carrera de diseño y multimedia. Explicando lo que contó Carla y Macarena en su relato, creo que la carrera de diseño tiene una gran ventaja en los profesores, hacemos grandes esfuerzos de escuchar de lo que ellos piden, yo me saco el sombrero desde el punto de vista de los académicos que están trabajando y me sorprende la cantidad de cosas que ellas expusieron como no hacen otros académicos, lo encuentro súper loable y uno al enterarse las cosas que a veces no se hacen, como esto es una cosa de conocimiento, mostrando experiencias, yo siempre me he preguntado y me pasa especialmente en las cátedras, tengo muchos alumnos con estas condiciones, todos los años tenemos alumnos con diferentes condiciones, pero yo tengo el siguiente problema que se me genera, los alumnos empiezan a reclamar de por qué a uno le da más tiempo o por qué uno hace evaluaciones diferentes a este tipo de compañeros, no hablo solo de los autistas si no de cualquier tipo de compañero de discapacidad motriz puede ser, hasta un asperger, entonces el conflicto que nos genera a nosotros regularmente de lo que escucho de los profesores es realmente lo contrario que expusieron los compañeros, el conflicto que se nos genera es que nos reclama los alumnos, nos preocupamos mucho de las diferentes capacidades y eso nos genera mucha pérdida de tiempo para ellos, mucho tiempo en explicar tres, cuatro veces las cosas, tener las rúbricas súper complejas o largas o evaluarlas de manera diferente. Una vez una alumna me planteó que eso era discriminación “Profesor usted está discriminando a mis compañeros porque está haciendo evaluaciones diferentes, por qué un compañero que tiene fobia social y no quiere exponer, por qué usted no lo hace exponer, usted debería obligarlo a exponer porque lo que está haciendo es evaluando de manera diferente y lo está discriminando.” Así que esta sobre preocupación o este sobre entendimiento de las capacidades diferentes también nos llega problemas con los compañeros, uno acá ha escuchado mucha crítica contra los profesores, pero también hay que hacer una autocrítica quizás ahí de parte de la federación de estudiantes, donde que, no hay una difusión o un compañerismo a la hora de

enfrentar estas cosas.

Discapacidad y apoyos pares

Carmen Solla Salvador en la guía de buenas prácticas de Save the Children indica:

“La evidencia en cuanto a la experiencia internacional nos muestra que los servicios de tutoría, son parte de la cultura universitaria, reflejando una práctica frecuente en diferentes universidades, este es considerado como un proceso en que el estudiante y el tutor de inclusión se relaciona de manera cercana para alcanzar metas académicas, profesionales y personales (Campillo, Martínez & León, 2013).

Las tutorías universitarias a estudiantes con discapacidad, se enfocan en el desarrollo personal y humano de los estudiantes, en ella se encuentra la corriente de las relaciones humanas y los procesos de toma de decisiones, donde se apela a un modelo formativo-educativo basado en la comunicación bidireccional (Rubio, 2009). Es por ello que el apoyo del tutor de inclusión en el caso de los estudiantes con discapacidad es de vital importancia, debido a las altas tasas de deserción, pues para ellos puede llegar a ser una experiencia estresante el no haber explorado la inserción a la vida universitaria, pues la evidencia nos señala su necesidad de mayor tiempo de adaptación, más esfuerzo y una constante autorregulación. Por lo que el apoyo de una par resulta fundamental para poder adquirir herramientas de habilidades adaptativas que le permitan adaptarse al contexto de una manera adecuada, enfatizando conductas como: autocontrol, orientación a metas, adaptabilidad y creatividad (Heiman y Precel, 2003).”

Agregan los docentes en este punto:

“Yo quería comentar un caso de una estudiante que tenía esquizofrenia y tenía problemas para mantener el control y tuvo varias crisis dentro de la asignatura, debido a esto, sus compañeros no querían trabajar con ella, sin embargo, hubo

una alumna ayudante, tutora par que la apoyo y se lograron varias cosas con esa estudiante, la cual ya terminó su carrera con una excelente tesis, nada que decir en ese aspecto, pero también creo que es importante tener en consideración que las personas que tienen algún tipo de “enfermedad” por así decirlo, como el caso de la estudiante que mencione, cautelar que se controle, realizar un seguimiento de su estado, ya tuvo unas crisis muy terribles en las asignaturas de química.”

“Es muy, muy diferente, creo que son diversas las situaciones, hay estudiantes que por su estilo ayudan mucho a la clase, con las preguntas que hacen, con la búsqueda de esta estructura, entonces es un estímulo, como profe yo lo veo como un estímulo, pero hay otros que lo viven de una manera distinta, entonces parece que era rosa que comentaba esta gran ansiedad que tienen y cómo poder acompañarlos, más aún yo hago una asignatura, hago varias, pero una de las asignaturas es de taller de desarrollo personal, donde hay que intercambiar, hay que desarrollar cierta comunicación no verbal y se angustian porque no entienden a veces el sentido del ejercicio o hacia a dónde va el ejercicio, entonces acompañarlos es muy muy importante, y en esto los compañeros son fundamentales.”

Discapacidad, práctica docente y evaluación

En los últimos años, las universidades están siendo protagonistas de un significativo avance en materia de inclusión educativa. En este sentido, como Gibson (2015) o Thomas (2016) sugirieron, no es suficiente con garantizar el acceso a la universidad de estos estudiantes, teniendo en cuenta, como han concluido Sánchez-Gelabert y Elias (2017), que el abandono es más frecuente. Son necesarias políticas universitarias que accionen mecanismos para asegurar la permanencia y el éxito académico. En la mayoría de estudios, desde la voz del alumnado con discapacidad, se identifica al profesorado como una pieza clave para la inclusión de los estudiantes (Burgstahler, 2015; Mullins y Preyde, 2013; Strnadová, Hájková y Květoňová, 2015). En términos de inclusión, en determinadas ocasiones,

son necesarios revisar los planes y disposiciones curriculares docentes para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado. En algunos estudios llevados a cabo se concluye que una de las principales barreras a las que tiene que enfrentarse este alumnado es la referida a los planes docentes no inclusivos y actitudes negativas por parte del profesorado (Garrison-Wade, 2012; Hewett et al., 2017; Hopkins, 2011; Leyser et al., 2011). Sakiz y Saricali (2017), por ejemplo, analizaron que las dificultades que experimentaban los estudiantes estaban relacionadas con planificaciones inflexibles y proyectos docentes homogéneos y estandarizados. En algunas investigaciones se evidencia un gran desconocimiento por parte del profesorado, por un lado, hacia la discapacidad, término que según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) hace referencia a las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación, a lo que autores como Gairín y Suárez (2014) añaden, además, la privación a las personas de su derecho a participar plenamente en la sociedad y en la enseñanza superior. En diferentes trabajos se plantea que el profesorado no está preparado para atender o dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes (Cardoso, 2013; Lovet et al., 2015; Moriña, Cortés y Molina, 2015; Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Respecto a la metodología utilizada por los docentes, autores como Fuller, Bradley y Healey (2004), resaltan los problemas que se encuentran algunos estudiantes con discapacidad durante el desarrollo de las clases. Entre los más comunes destacan las limitaciones a las que se enfrentan para tomar apuntes debido a la rapidez con la que los docentes explican, o la ausencia de participación e interacción en los procesos de enseñanza. Estudios como los de Holloway (2001) señalan cómo los estudiantes en diversas ocasiones demandan a los profesores que modifiquen sus estilos de enseñanza. Otro elemento clave del currículo son las pruebas de evaluación que determinan la superación de las materias o asignaturas. Las investigaciones que han tratado esta cuestión señalan la dificultad que supone para el profesorado realizar modificaciones en los exámenes (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). Pero, sobre todo, los estudios coinciden en resaltar que el profesorado se muestra reacio a plantear diversos modos de evaluación, priorizando la evaluación sumativa frente a la evaluación continua. Al profesorado le preocupa hacer estas modificaciones, ya que considera que

podría estar dando un trato de favor (Burgstahler y Doe, 2006). Sin embargo, Hanafin et al. (2007) plantean el argumento contrario, llevar a cabo prácticas de evaluación más inclusivas, supone que los estudiantes con discapacidad estén en igualdad de condiciones. Por otro lado, no siempre el profesorado es identificado como una barrera, ya que en otras ocasiones los estudios resaltan sus actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad y reconocen su esfuerzo para dar respuesta a sus necesidades. Sin embargo, los docentes no siempre saben cómo apoyarlos (Venville, Street y Fossey, 2014). Una de las medidas que el profesorado puede llevar a cabo en su práctica docente para contribuir a la inclusión educativa es realizar los ajustes razonables que sean necesarios. Por ajuste razonable, de acuerdo con Fossey et al. (2017), se entiende una acción o modificación del currículo para ayudar a estos estudiantes a participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en igualdad de condiciones respecto al resto de sus compañeros. No hay muchas investigaciones que se hayan centrado en estudiar los ajustes razonables que realiza el profesorado para incluir al alumnado con discapacidad.

Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad (Fossey et al. 2017). Algunas, como el trabajo de Burgstahler y Doe (2006), concluyen que el profesorado se muestra dispuesto a realizar ajustes que no requieran un gran esfuerzo y que sean fáciles de llevar a cabo (por ejemplo, dar tiempo extra en los exámenes), pero presenta más resistencias para los ajustes que requieren una mayor implicación o dedicación de tiempo. Schreuer y Sachs (2014) encontraron que cuando los estudiantes se beneficiaban de ajustes razonables repercutía positivamente en sus calificaciones. Esto lleva a pensar que ésta es una de las medidas que pueden ser tenidas en cuenta por las universidades para garantizar el éxito de los estudiantes. Por otro lado, otra de las acciones que deberían contemplarse es la planificación de proyectos docentes desde los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA). De hecho, Marshak et al. (2010) consideran que los ajustes razonables podrían evitarse si los currículos se diseñaran desde los principios del diseño universal del aprendizaje. Si se adoptara éste, se deberían diseñar los productos y los entornos para ser utilizados por todos (Preiser y Smith, 2011; Rose y Meyer, 2006). Un proyecto docente diseñado universalmente está pensado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de

personas, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios en el currículo general, una vez diseñado, solo “para algunas personas”. El DUA pretende eliminar la barrera de un currículo inflexible que dificulta la adquisición de aprendizajes por parte de estudiantes, pretendiendo que el currículo se ajuste a todo el alumnado. En este sentido, cuando se planifica un proyecto docente debe de existir una anticipación en el diseño de la asignatura, teniendo en cuenta que ésta será cursada por estudiantes con diferentes características y necesidades (Hitch, Dell y Larkin, 2016; Waitoller y Thorius, 2016). De acuerdo con Mather y Muchatuta (2011), usar métodos de enseñanza y aprendizaje variados realza el compromiso del estudiante ya que cómo las personas aprenden puede diferir considerablemente. Beaudoin (2013) y Guasch y Hernández (2012) proponen que una combinación de clases magistrales con otras metodologías más activas (estudios de casos, debates o proyectos) puede involucrar más al alumnado en una asignatura. Por otro lado, Guasch y Hernández (2012) recomiendan que se debería preparar materiales con un formato simple, intuitivo y coherente y proporcionarlos al alumnado con suficiente antelación para permitir un trabajo personal previo. Además, deberían estar disponibles tanto en formato impreso como en formato electrónico. Asimismo, sería conveniente preguntar específicamente al alumnado si tiene alguna dificultad para acceder a los materiales de la asignatura. En cuanto a la evaluación, Martins, Morges y Gonçalves (2017) afirman que el profesorado realiza diferentes ajustes razonables relacionados con ésta. En el estudio de Mather y Muchatuta (2011) se plantean tres formas distintas de crear actividades de evaluación accesibles, a saber: evaluaciones alternativas (que implica proporcionar una evaluación completamente diferente para algunos estudiantes); arreglos adicionales (que conlleva la provisión de recursos adicionales, como por ejemplo el uso de un ordenador); y ajustes en la evaluación (que supone proporcionar variaciones a la implementación de la actividad de evaluación).

En cuanto a lo anterior los docentes expresan:

“Otro caso que quería contar, es que me paso algo muy curioso en un laboratorio, yo estaba con un grupo de estudiantes de TM explicando en la pizarra, y de repente siento a alguien

que empieza a toser, pero empezó a toser de una forma muy exagerada, sin embargo seguí escribiendo, porque me llamo la atención de que ninguno de sus compañeros dijo nada, luego que paso esto, a final de la clase pude detectar quien era el chico, y me di cuenta de que era "distinto" , pero con él yo aprendí muchas cosas, seguramente él era autista, pero aprendí mucho ya que me cuestionaba mis preguntas en las pruebas, yo después analizando con él, me di cuenta de que tenía toda la razón, él veía las preguntas desde otro punto de vista, que yo no nunca había visto, yo siempre pasaba la materia de la misma forma y pensaba que siempre me iban a responder de la misma manera, pero él quizás estudio más por otro lado o no sé, pero le dio otro enfoque a la pregunta, y la respuesta que él daba también era válida. En base a esa experiencia, me di cuenta que uno también aprende con ellos y lo importante es escucharlos y respetar cuando dicen algo. Tal como decía la colega, ellos son muy estudiosos se concentran muchos en algunos temas, por lo tanto profundizan mucho en algunas temáticas y de esa manera como que sobresalen del resto, uno nunca piensa que ellos van a llegar a esa área, pero sí lo hacen, entonces respetar también cuando tengan que decir algo de nuestro sistema de evaluación, sobre alguna pregunta que este mal planteada, porque al final uno termina también aprendiendo con alguno de ellos."

"Por la expertiz que tengo, me he dado cuenta, que las instrucciones tengo que darlas bastante claras, sobre todo en los laboratorios que tienen que hacer actividades, por ejemplo, uno da instrucciones y generalmente los alumnos la ejecutan, pero más de uno dice "profesor no entiendo", igual las guías de trabajo, he estado mejorando las guías de trabajo y dando las instrucciones como corresponde, porque a veces los alumnos dicen que no entienden las guías de trabajo, y ahí uno va viendo que hay capacidades distintas de entendimiento, por eso a los colegas quiero decirles, que las instrucciones o las guías de trabajo, hay que realizarlas bastante bien y que salgan bien específicas, si usted quiere hacer una actividad, que se aclare bien lo que quiere hacer , porque me he dado cuenta a través

del tiempo, de que hay problemas también de comprensión de lectura o de que no se entiende etc.”

“Otro caso fue un estudiante que llegó en silla de ruedas, quien tenía problemas de la misma naturaleza y también tuvimos que cortar las patas de los asientos para bajarlos y poner el microscopio a la altura de la persona. Estos son los casos de problemas físicos.”

“En kinesiología hemos tenido varios estudiantes con discapacidades por ejemplo visuales, también otros estudiantes diagnosticados con asperger y hemos aprendido a socializar con ellos y tuvimos al alumno que habló la jefe de carrera de enfermería (el alumno con dificultades visuales) y le hice en su primer año el ramo de anatomía, con fantasmas e imágenes que eran pequeñas, por lo cual hubo que adecuarlas y por lo tanto fue difícil evaluarlo pero finalmente se pudo hacer y creo que sería importante tener orientaciones para poder cumplir con el tema de la inclusión.”

“Siendo profe en mis primeros años, luego me entero que teníamos un alumno TEA, suponemos nosotros, porque no tenía idea. Él era muy textual y tenía que tener mucho cuidado con las órdenes y pautas que yo le entregaba. Entendía algo totalmente diferente. Para mí no estaba bien hecho, y él me decía “pero si hice lo que dice la pauta”, empezaba una discusión y luego yo entendí, que claro, en realidad era su comprensión, y debía detenerme a entender qué él entendió. No significa que no lo haya hecho como yo esperaba, que esté mal. Y esto le pasó con varias asignaturas y algunas las reprobó y creo que fue por lo mismo. No cumplía la expectativa del profesor, pero era porque no le explicaban bien lo que tenía que hacer.... Creo que nos falta que nos den herramientas para realizar adecuaciones, porque entiendo que no por lástima tenemos que adecuar las prácticas y que los alumnos en lugar de desertar van a pedir el apoyo necesario y por lo tanto los docentes debemos aprender a llevar a cabo adecuaciones pertinentes.”

"A mí hace bastantes años me tocó un alumno con asperger, y en realidad lo tuvimos que integrar en las sesiones de laboratorio y principalmente, había que tener con él un lenguaje distinto. Yo soy de imagenología, entonces le digo "entre a cargar" al cuarto oscuro o laboratorio" y él no salía, entonces le toco la puerta y me dice "profesora, es que no sé dónde enchufarlo", y claro, como ellos son muy literales, yo le dije "cargar" entonces, es "Ingrese la placa dentro". Luego lo hizo súper rápido, pero más que nada es eso con este alumno, que fue más o menos la única experiencia con un estudiante de inclusión. Y claro con él al darle instrucciones principalmente utilizar las palabras más literales. Pero era un alumno sumamente inteligente, era brillante teóricamente, pero en la parte de las instrucciones de las pruebas había que tener mucho cuidado en su evaluación con la instrucción que uno le daba. Esa fue como mi gran experiencia en los años que llevo respecto a una práctica de inclusión. Por lo demás, no se me ha presentado en otro alumno o no me he dado cuenta, pero en él sí."

"Desde mi experiencia, en que yo hago un ramo que es enfermería psiquiátrica, necesito hacer la inclusión permanentemente como una forma de ser, al inicio de mis clases siempre pregunto cómo están y que me cuenten como están desde el punto de vista de su bienestar psíquico, y muchas veces la clase no comienza porque surgen temas que tienen que ver con sus preocupaciones, con otros ramos, tratamos de ser de ayuda para los alumnos, y en la práctica clínica, también, nosotros no empezamos la práctica hasta que cada uno no dice cómo ha sido su día anterior, en el sentido en que la inclusión significa que yo soy tratado como persona, no como un objeto que hay que formar. Desde ese sentido que en mi práctica hemos incluido este sentido, que no hay que ir a hacer cosas, sino que primero uno tiene que estar bien, ayer no me aclimaté, ayer tuve un problema no dormí bien. Tratar de enfrentar ese problema desde la ayuda."

"Específicamente he tenido experiencias con chicos con TEA, tuve un año muy conflictivo hace como 5 años atrás, 4 años

atrás en los cuales recibí, trabajo en la carrera de químico-laboratorista, por lo tanto, los alumnos ingresan a laboratorio en trabajo experimental, y tuve 3 alumnos con TEA, los pude observar con diferentes grados. Nadie me dijo que tenían alguna condición diferente, lo fui advirtiendo con el trabajo con ellos, y obviamente hay que tomar medidas en el aspecto de cómo llegar hasta ellos, y uno desconoce la estrategia, como dicen no hay recetas mágicas, simplemente hay que irlos conociendo y viendo de qué manera trabajar unos con otros. Y anteriormente había tenido una chica que tenía problemas de hipoacusia y ella me indicó que necesitaba ayuda, yo creo que eso es importante, de repente no dar diagnósticos, no es importante clasificarlos, sino que sencillamente llegar a ellos, pero que ellos tengan la valentía de pedir ayuda en el momento que corresponde, o sea esa chica me pidió que hablara más lento y que tratara de siempre enfrentar a los alumnos porque uno habla de repente se va a la pizarra y sigue hablando entonces ahí ella se perdía. Y en ese caso, claro, no fui inclusiva, entonces es como pensar que todo el mundo necesita que uno esté frente a ellos y que module de tal manera que todos puedan entender, sobre todo aquellos que tienen el inconveniente de no escuchar bien. Se hace difícil, es una cosa de quizás hacerlo de forma continua, ya estoy con mucha edad, quizás no tenga tanto tiempo para practicarlo, pero no es imposible llegar a todos, pero es un trabajo en que hay que tomar conciencia y a partir de eso hay que trabajar. Me llega de cerca esta condición diferente, quizás por eso ponga más oído y más ojo en ellos. Esas son mis experiencias que he tenido con algunos alumnos, me ha faltado, yo creo que me ha faltado para llegar a realmente ayudarlos un poco más. En todo caso ellos siguen en la universidad, han tenido un buen pasar, son buenos teóricos, y lo que los complicó fue justamente la parte de laboratorio, la parte práctica.”

“La verdad que de la experiencia uno aprende mucho realmente y no deja de aprender, este es un aprendizaje constante y permanente, y mucho en lo personal voy a hablar, me ha beneficiado de haber sido por bastante tiempo ya jefe

de carrera porque ser jefe de carrera uno va entendiendo cosas que tal vez antes no comprendía o no entendía o era demasiado rígido o duro, y duro muchas veces por formación académica y universitaria. Acá estoy viendo una colega que yo creo que me va a entender muy bien lo que estoy diciendo que es Paula, la formación de uno es así o fue así, entonces eso en algún momento nos obligaba también o pensábamos que al replicar aquello lo estábamos haciendo bien y era porque era la enseñanza de esa manera y los procesos de enseñanza y aprendizaje eran diferentes que se yo. Hoy día han ido cambiando y en la carrera nuestra en particular que es derecho.”

“Ciertamente uno tiene que tener cuidado sobre todo los exámenes orales, porque el examen oral, yo diría que a veces te marca diferencias de personas que pueden ser capaces pero que probablemente no saben darse a entender porque en algunos casos creo yo que podrían estar presente esta condición, condición que no significa que la persona no pueda rendir, o que se yo, que no tenga conocimiento, porque uno a la verdad lo que mide finalmente son conocimientos. Y ahí entonces es donde uno dice pucha realmente acá, probablemente hay que demorarse un poco más en que el alumno conteste, hay que reformular la pregunta porque probablemente la pregunta que estoy haciendo no la están entendiendo, entonces la reformulo, la replanteo. Y bueno, pero eso no quiere decir que uno lo esté haciendo siempre bien.”

“Lo segundo es compartir con ustedes que en la carrera (psicología) tuvimos una alumna no vidente, ella ingresó a la carrera y eso no significó tratar el tema, tratar más bien el desafío de cómo impartir las asignaturas en reuniones de escuelas, yo recuerdo especialmente ahí el trabajo de algunos profesores, fueron muy creativos en términos de cómo pudo facilitar el aprendizaje por ejemplo en estadísticas, el profesor decía pero cómo logramos que tengan el concepto curva normal, porque además era una persona no vidente desde muy pequeña entonces no tenía la experiencia de haber visto y tener algún

referente. Recuerdo que en ese caso el colega con su ayudante generó la curva normal en relieve, de manera que a través del tacto la alumna lo pudiera percibir.”

“Creo que mi experiencia, como escuchamos, sensibilizaron muchísimo y nos cuenta una realidad que como institución que estamos viviendo, como academia, la estabilización jerárquica que se ha traído de tantos años a nivel universitario, el docente con el poder digamos de tomar las decisiones porque es el dueño de su cátedra, entonces esta visión que quizás todavía permea en esta institución, yo diría que nos lleva a reflexionar muchísimo, en lo profundo como seres humanos entiendo, no solo como profesores, como personas que somos, entonces esta mirada humana, horizontal, entender que somos todos, todos tenemos nuestra experiencia de vida, cada uno tiene diferentes intereses, distintas formas de ver la vida y eso, llevarla a nuestras aulas, es nuestro desafío, creo que todas las experiencias que nos mostraron, solamente nos muestra la ignorancia tal vez, o los conocimientos que tenemos como profesores y generamos estas cosas, ¿no? Uno no quisiera provocar eso en el otro jamás, creo que no está intencionada, pero se generan y en eso que se generan, tenemos que trabajar, es nuestra responsabilidad, en todas las áreas, yo soy de Educación Física y a nosotros nos pasa con estudiantes que llegan con obesidad, tal vez no con TEA o si, no sabemos y tú encuentras que un estudiantes por ABC motivos presenta mayores condiciones para una cosa, menores para otra y en Educación Física, se da una mirada muy tradicional respecto a la figura del profesor, figura modelo, estéticamente hablando un profesor que debe ser “fitness” por lo tanto todos los estudiantes que ingresan con obesidad, damas y varones, he escuchado que muchos de ellos sufren, como nos contó recién Valentina, sufren lo pasan mal, han recibido palabras que los discriminan, los lleva a correr y ellos no pueden, porque no pueden movilizar bien el peso de su cuerpo no está condicionado para ellos y así suma y sigue, creo que no es solo con TEA, creo que es con nuestra diversidad y ahí está el punto,

la experiencia lo encontré fabulosa porque transparenta lo que estamos haciendo.”

“...Y el otro caso, de otro estudiante con la mismas condiciones, que nosotros como carrera ya creíamos que sabíamos todo y que teníamos todas las condiciones para poder atenderlo, pero nos dimos cuenta que no, porque era un caso totalmente distinto, era una persona diferente en un contexto familiar y que nos costó mucho más, este estudiante me hizo mucho sentido y me recordó mucho el caso de la última chica (Valentina) que ella se sintió mal, que sentía que los profesores no la entendían, que se sintió incomprendida, etc. Lo mismo pasó con este estudiante y después que nosotros pudimos lograr que el tuviera un diagnóstico, la otra chica ya estaba diagnosticada y asumida, en el caso de él no, entonces era que él descubriera este mundo, que se adaptara a esta vida, porque la vida anterior era una vida que se habían transmitido, esta vida era el darse cuenta de la vida que le toca vivir y quererse, valorarse el primero y que también lo valorará su entorno. Y eso, fue un trabajo fuerte de mucha conversación con los profesores, algo que no se veía en la universidad, reuniones técnicas con los profesores, juntarse con los profesores y ver cómo íbamos a trabajar para poder ayudar y orientar a este estudiante, consenso en formas de evaluar, consenso de cómo trabajar con él en el aula, integrarlo o incluirlo dentro del aula y que los estudiantes no los desplazaran, etc. O sea, todo un tema y luego este chico valoró todas sus condiciones espectaculares que tenía y se quiso ir por movilidad estudiantil a una universidad en el sur. Llegó a esta universidad y se sintió en un ambiente muy agradable para él porque él tenía un entorno familiar que no lo apreciaban, sí sus compañeros de universidad, sí sus profesores acá en Arica, pero no sus familiares, en esa época no lo quisieron valorar, entonces él se quiso quedar en esa universidad del sur, de Temuco y de allá egresó. Y, cuando ya egresó, volvió a nuestra carrera a dar las gracias y agradecer que nosotros hayamos descubierto junto con él esta situación porque así pudo egresar y volver con su

familia exitoso, para que ellos se dieran cuenta de que él era distinto, pero no era distinto porque seguía siendo una persona más al igual que ellos, eso fue lo que textualmente nos dijo a nosotros, y esto es lo que quería compartir con ustedes.”

“...primer año, que son bastantes numerosos en cantidad de estudiantes y he podido compartir con dos estudiantes que me confirmaron que tienen espectro autista y con una estudiante que es ciega, entonces tengo la necesidad de adaptar un poco las estrategias de enseñanza de aprendizaje, en pos de que la estudiante es no vidente pueda acceder mejor al material que yo le envío, ella usa un software especial para poder utilizar la información que yo le envío, entonces ella, a través de una entrevista, cuando me dan a conocer la información, ojo que la información me lo dan a conocer los estudiantes, no me llega por interno, no me llega por parte de la universidad, es algo que he zapateado y pataleado muchísimo para que este asunto como docente uno pueda tener, no caer en tonterías como por ejemplo, mostrarse un video y no explicarlo y relatarlo para que la estudiante no vidente pueda también, acceder y comentar la información. Entonces yo me reúno con ellos de manera individual... y ver los aspectos que yo pueda facilitar, el trabajo que yo hago con ellos y que ellos hacen conmigo, yo trato de mantener la horizontalidad con los estudiantes en ese aspecto, entonces esas son enseñanzas de aprendizaje. He podido con estas entrevistas particulares con estos estudiantes, poder mejorar la calidad de mi proceso de enseñanza de aprendizaje, eso es lo que yo tengo que contarles, me he hecho el tiempo de abordar esto de manera detallada, poder encender las cámaras, porque estos estudiantes muchas veces no encienden la cámara en grupo, pero si lo hacen de manera voluntaria cuando estamos en entrevista personales y eso me ayudado al menos que la frialdad, este black mirror lo pueda por un momento apagar para poder dar luz a ver los rostros que muchas veces, nuestra cara, ya que estamos a la distancia, pero es bueno verla cuando tenemos la posibilidad.”

“Yo he tenido estudiantes con algunas condiciones muy especiales, yo trabajo en Iquique en el departamento de ciencias, tuve una estudiante que yo llegaba y ella estaba siempre sentadita, súper inteligente y muy linda, pero siempre estaba sentada, entonces yo tenía la dinámica de hacerles pasar el tablero y yo bueno, Fulanita pase al tablero y ella ahí sentadita y yo pidiéndole que pase al tablero, entonces ella se paró con miles dificultades porque ella tenía un problema en su cadera, con su bastón y yo ahí quede, se me cayó el mundo al suelo, qué vergüenza terrible pero yo no sabía que ella tenía esa dificultad. Después me la encontré y me comenta que tiene dificultad para ejercer la profesión de kinesiología por lo cual se cambió a derecho, tenía q venir su madre, lo cual aquí culpo un poco a la universidad porque la mamá tenía que ayudarla para subirla al segundo piso de la sede, bueno tampoco le echó la culpa a nadie porque todos somos un gran equipo, pero por qué no se pedía que las clases de esta niña fueran en el primer piso, tenía que venir su madre para llevarla, ahí yo pregunté y me dijeron que la niña tenía que decir.”

“...Otro caso que yo tuve con un niño no vidente, pero yo supe que era ciego por sus lentes y así porque normalmente uno no se da cuenta que es ciego, pero en un término de clase me di cuenta q salió con su bastoncito y ahí me di cuenta que tenía un alumno con discapacidad visual y he creado todos los mecanismos para darle tanto como mecánica clásica como electro para dar la clase con él. El reto virtual ha sido muy grande tuve que dedicar horas extras para leerle las clases a él, las pruebas son totalmente descriptivas, de describirle la gráfica, con la condición de que todos estén en iguales condiciones.”

“Yo soy periodista del departamento español. En estos momentos tengo un estudiante TEA, está en su segundo año, me tocó hacerle clases el año pasado y fue bastante complejo en el sentido de cómo bajar su nivel de ansiedad, bajo las circunstancias particulares, ser estudiante de primer año, estando en casa, haciendo sus trabajos de forma grupal algunas

veces sin conocer oficialmente a sus otros compañeros, fue complejo en ese sentido: En el caso de nuestro departamento y en el mío propio, nos tratamos de organizar en el conocimiento de su condición, de qué manera podíamos darle la mano para que se sintiera lo más cómodo posible, insisto, también lo hice de forma personal, y una de las cosas que creo que me sirvió, es estar siempre preparada, espero que me haya servido, estar siempre preparada a que él pueda preguntar más y tratar de responder con la mayor naturalidad del mundo porque en verdad hay momentos en que uno pueda perder la paciencia, en el sentido de las reiteradas ocasiones en que a uno le pueden interrumpir en la clase, o le pueden enviar mensajes por WhatsApp o correo. Y tuve que realizar algunas estrategias para que esto tuviera alguna funcionalidad digamos, tanto para la clase como para la comunicación a nivel más personal. Creo que nos funcionó bien, tanto nuestro estudiante como para mí, y mi único objetivo en cuanto a él es que saque su carrera adelante porque es sumamente estudioso y tiene todas las capacidades del mundo”.

“Buenas tardes a todas y a todos, yo soy profesora, tengo mucho amor por la pedagogía y eso es algo que siempre he desempeñado durante mi formación a mis estudiantes. Siempre creo que lo importante es la especialidad, pero no hay que perder de vista la metodología, la pedagogía, el modo de enseñar. Creo que es importante esta instancia en que hemos participado hoy, la encuentro, pero muy valiosa. Yo tengo muchos años de servicio, y primera vez que siento que se comparte y se escucha al estudiante así de forma tan masiva. Yo quiero felicitar a los organizadores de este curso y también decir, hay una palabra que dijo una de las niñas, fue la última, el amor. Y si todos nosotros actuamos con amor, con comprensión, con respeto como decía recién el colega hacia nuestros estudiantes y entre nosotros mismos, yo creo hay que tomar conciencia de eso. Y, por otra parte, quizás instar a las autoridades a que se realicen más actividades como estas y también que los profesionales que no tienen las armas pedagógicas puedan acceder a ellas.

Disculpen que estoy con un dolor de cabeza, pero me interesaba tanto esto, porque tengo en mi familia, un sobrino, nieto con todos estos síndromes. Además, sé que hay en la carrera, niños. Sé ahora, después de escuchar estas vivencias, esta experiencia de los alumnos, me doy cuenta que tuve muchos alumnos autistas y no supe. Entonces qué bueno esto porque nos ayuda a nosotros como profesionales a formar mejores profesionales en nuestra área” .

“Yo creo que eso es muy importante, y esta instancia me ha abierto en parte los ojos porque muchas veces omitimos, muchas veces obviamos, algo de la otra persona y esto sinceramente es como que se abre una ventanita de un mundo que de repente desconocía y me hace replantear muchas cosas. Para mí esta instancia ha sido totalmente enriquecedora. Hay mucho todavía por investigar, hay mucho por conocer y allí está la responsabilidad del docente, no obviar, no esperar que la otra persona se presente y que tenga el letrero de por si acaso soy de esta manera, considérenme y entiéndanme de esta manera. Yo creo que ahí está la responsabilidad que recae sobre nuestros hombros como docente, eso quería agregar” .

“Buenas tardes, yo voy a tocar desde dos enfoques, uno como jefa de carrera. Yo soy jefa de carrera en pedagogía en castellano y comunicación, y creo que esto, bueno la jornada excelente, creo que es un buen momento, creo que, en este caso como jefe de carrera, cobra mucha importancia el papel de jefe de carrera en estos casos porque a través de nosotros se informa a los profesores, eso, por una parte. Hay una responsabilidad de por medio del jefe de carrera y por otra también hay una responsabilidad de la academia, de los profesores, de los docentes de hacerse cargo de esto. Esto parte yo creo que desde lo personal y llega hasta lo profesional, y en ese marco transita, no obedece a nuestra buena voluntad, no obedece a un buen corazón, sino que también obedece al profesionalismo que está implicado al momento de asumir como profesores, como docentes, como académicos. Cuando yo asumo mi

papel profesional y digo, voy a hacer clases, eso implica responsabilidades. Y son hechos como este los que evidencian esa necesidad, por lo tanto, como jefe de carrera es importante contar con el apoyo y el interés de los docentes. Nosotros en el departamento tenemos un caso en el que estamos concentrados, y ya desde el año pasado lo empezamos a tratar, y vamos bien. Hemos hecho algunas asesorías, hemos hecho las consultas también a la dirección de docencia a PROCAI, he hablado también con Pablo sobre este caso. Y estamos trabajando en nosotros como profesores para cambiar estos conceptos que se mencionan. Pese a que somos también parte de las pedagogías de estas carreras, también falta preparación. Eso como jefe de carrera, ahora como profesoras es un gran desafío, nosotros aprendemos y hacemos una mirada retrospectiva y nos damos cuenta de muchos alumnos que pasaron por nuestras aulas y tenían estas características y muchas veces los perdimos, tal como manifestó Romané, alumnos se perdieron, se fueron de la carrera o regresaron sin haber tenido oportunidad de mostrar todas las habilidades que ellos tenían.”

“Yo soy de la carrera de diseño y multimedia, soy diseñadora comunicacional multimedia y actualmente me encuentro haciendo clases en la carrera. Creo que nuestra carrera es la carrera con mayor ingreso de estudiantes con capacidades diferentes tenemos. Es como algo común que tengamos estudiantes que sean así. Yo creo que para mí es bueno saber cuándo hay un estudiante con capacidades diferentes, no para hacer una diferencia, sino para atenderlo y ayudarlo mejor digamos. Por ejemplo, tenemos estudiantes que quizás no se atreven y eso es muy común en la carrera que no se atreven a decir quizás cuando no entienden algo o no se atreven a levantar la mano y decir profesora puede repetir. Entonces yo siempre trato de explicar la materia y después volver a explicar, pero con palabras más naturales, porque quizás la mayoría de los profesores tiene como la costumbre de enseñar con demasiados tecnicismos, porque claro, eso es lo que hay que enseñar, pero no se dan quizás el trabajo, de explicar por ejemplo qué

significa cada cosa en palabras más naturales o de dar ejemplos de la vida cotidiana, entonces siempre trato de hacer eso. Y si no, por ejemplo, lo que intentaba también, es pasar mesa por mesa e ir preguntando si entendieron, si tienen dudas. Y a su vez llegar hasta esta persona y que no se sienta diferente, porque como le he preguntado a todos, preguntarle si tiene dudas, explicarme, sentarme con ellos, explicarle las cosas si es que no las entendió. También tenemos egresados que tienen capacidades diferentes y se han desempeñado súper bien en el área laboral. Ahora como estamos con clases online inventé un sistema, no sé si alguien más lo hará, pero por ejemplo asigné a cada estudiante donde ellos tienen que conectarse conmigo solamente la persona asignada y yo para que no estén todos, porque a veces uno pregunta alguien tiene dudas y no se atreve a preguntar, entonces las formas que yo encontré en donde ellos sí pueden hablar es solamente estar con ellos, el alumno y yo. Y ahí el alumno se atreve a preguntar cosas que delante de los compañeros no, porque muchas veces se asustan por el miedo a rechazo, a la burla”.

“En la asignatura detecté un estudiante con dificultades de habla, le era difícil modular. Le daba el tiempo para preguntar, si otro estudiante preguntaba en 5 minutos, él lo hacía en 8 y el que generaba ese espacio era yo, le daba importancia a su pregunta en el grupo curso. El estudiante se quedaba al final de clases para hacer algunas preguntas y yo me daba 10 o 15 minutos para conversar con él. Se generó un vínculo, iba a mi oficina, él confiaba, se sentía acogido, como una amistad”.

“Recuerdo un alumno que su actuar para mí era distinto a los demás, se acercaba mucho a conversar conmigo y cuando uno le conversaba él tendía a adoptar una posición distinta, se encorbaba, miraba de lado. Como tenía un acercamiento muy afable nunca me dio rechazo. Al momento en que entendí que era distinto a los demás siempre le preguntaba cómo estaba que había hecho, si había hecho amigos, no mucho de la materia le conversaba pero si de cómo estaba él, me interesaba más que la materia.”

“Tuvimos que adaptar por un estudiante que usaba silla de ruedas, los mesones son muy altos pero le acomodamos el mesón del profesor que era más chico y con ello se manejaba bien”

“...soy profesora de educación física. Participo de la carrera de educación física. Justo eso estoy viendo acá a Carolina y Pablo, somos los 3 del mismo departamento. Yo quiero plantear que, en lo personal, yo tengo una visión de la inclusión que es permanente, la verdad que para mí todos tenemos tantas características distintas, que debemos diversificar las clases sí o sí. Por lo tanto, no se circunscribe solamente a una persona que presente alguna discapacidad o algún problema de aprendizaje, o algún diagnóstico en particular, sino que para mí todos nuestros estudiantes son tan diversos, viven en contextos tan diversos, estamos también circunscritos en una región totalmente multicultural, por lo tanto, tenemos ya costumbres familiares diferentes, y desde ahí ciertas bases de conocimiento y de habilidades distintas. Entonces yo particularmente tranzo mucho con los estudiantes en la clase, diversificar las evaluaciones, por ejemplo. Frente a alguna habilidad en particular que haya que trabajar en medio de evaluación, doy alternativas, ya sea práctica, alguien que quiere hacer algo teórico, alguien que prefiere hacer algo presencial, oral, no sé, cualquier elige la manera de poder expresar y ver la mejor manera digamos de demostrar que realmente ha desarrollado cierta habilidad en función de algún contenido equis. Por lo tanto, mi visión en particular no es tan específica, sino que es una mirada muy continua, muy permanente de todo el proceso pedagógico. Incluso hay paradigmas, hay visiones que uno desde nuestra profesión tenemos que cambiar como profesionales. Puesto que ya, antiguamente se pensaba que el profe de educación física era un fitness o un modelo. Y hoy en día sabemos que a veces los entrenadores son los peores profesores, entonces no es un entrenador, no es un instructor, es un pedagogo, y un pedagogo debe saber principalmente o tener esas habilidades para llegar,

sintonizar con los estudiantes y poder facilitar un proceso de aprendizaje de los niños. Entonces mis experiencias pasan por esa mirada, como transar con ellos de manera continua, de preguntarles de qué manera ellos consideran que podríamos por ejemplo evaluar ciertas cosas o trabajar cierto contenido, cómo se les facilita a ellos. Y ahí vamos diversificando permanentemente el aula. Eso significa un esfuerzo mayor para uno cierto, porque tenemos que repensar muchas veces como lo hago, pero al final se construye un espacio pedagógico en conjunto, y creo que eso es tremendamente valioso en nuestra profesión como profesores. Quiero compartir una experiencia evaluativa que hicimos, que es un trabajo cooperativo a ciegas, qué significa eso, significa que los grupos tuvieron que crear una coreografía que va con todos los procesos de seguimiento, pero finaliza en una presentación con ojos vendados. Entonces ¿qué significa eso? significa que en el proceso ellos tuvieron que adaptarse a los tiempos del compañero, tuvieron que ceder, tuvieron que buscar estrategias distintas para poder saber dónde estaban ubicados en el espacio. Y hay una serie de habilidades que para nosotros como profesores son tremendamente fundamentales. Entonces esa es una experiencia práctica que tuvimos como una instancia evaluativa que realmente genera esta inclusión. De hecho, ahí también había un niño que estaba en silla de ruedas. El año pasado ingresó un estudiante en silla de ruedas, y él estuvo y participó como cualquier otro estudiante, porque la actividad en sí lo permitía. Era tan variada y tan diversa que permite el desenvolvimiento, independiente de la condición.”

“Mi nombre es...., igual llevo varios años haciendo clases en la carrera de educación física y lo primero que quería decir es que le encuentro toda la razón a Sandra, en cuanto a que no solamente tenemos que fijarnos en las capacidades diferentes que tienen los alumnos, sino más bien que todos son diferentes en diferentes aspectos, en físico, mental en tiempos de aprendizaje. Eso también lo hemos aprendido ahora, mi experiencia, desde el año pasado a este año, es darle tiempo diferente a los alumnos,

como lo comentaba el profesor Arnaldo también. No sé, darle un trabajo, darle un tiempo fijo, pero cuando ya llegan los trabajos y son corregidos, al darse cuenta que no fue entendida la materia, por lo menos en mi caso, yo me comunico con las personas personalmente, hacemos conexiones personales y les pregunto, qué pasó, si se entendió bien lo que pasamos, lo que se pidió. Y ahí me doy cuenta de que hay muchas alumnas, porque yo le hago clases solamente a mujeres, que hay muchas alumnas que son muy tímidas. Entonces, claro no se atreven a preguntar, no les queda clara la materia y no se atreven a preguntar por vergüenza, no se atreven a conectarse conmigo personalmente. Entonces trato de darles un poco más de confianza y contarle también experiencias propias, porque en mi caso cuando era adolescente, de hecho, todavía lo soy, también soy tímida, aunque no lo crean, porque igual hago clases de fitness grupales delante de mucha gente, pero internamente soy tímida, y casi nunca hablo en conexiones, o no me muestro, así como lo estoy haciendo ahora. Realmente no me gusta hablar mucho, me gusta escuchar nomás y analizar todo lo que dice el resto, pero soy muy tímida. Y eso se lo comento a mis alumnas, que realmente las acompaño en ese sentir porque también me pasó, les cuento de mi experiencia en el liceo, les cuento de cómo fue mi experiencia estudiando la carrera, que también me costó. Entonces trato de darles esa facilidad de explicarles la materia de nuevo a esas personas y darles una oportunidad para volver a hacer sus trabajos, eso, por un lado. Y cuando hacemos clases prácticas también, los procesos de aprendizaje son diferentes. Retrocediendo en el tiempo como alumna, tenía profesores que buscaban rendimiento, porque nosotros tenemos muchas asignaturas prácticas, entonces nos pedían rendimiento, por ejemplo, no sé, 5000 metros de marcha con un tanto de tiempo, y no todos tenemos esa capacidad para llegar en ese tiempo. Yo hago clase de gimnasia artística, entonces es mucha práctica. Y estos 2 años o casi 2 años de pandemia ha sido muy difícil tratar de explicar la materia teóricamente nada más. Antes cuando estábamos en práctica, los porcentajes de evaluación en mi caso, hacía más porcentaje de evaluación en la ejecución

y en la ayuda, porque también tienen que aprender a ayudar en una destreza, era menos porcentaje. Y ahora me doy cuenta que no, que eso tiene que cambiar, porque como dice mi colega, estamos enseñando a que ellos sean educadores, y no sé qué sean gimnastas en este caso, como mi asignatura. Entonces, si bien, buscando lo positivo de todo esto como dice Sandra, claro, tenemos que replantearnos todas nuestras formas de enseñar y de evaluar, y contar con que todos son diferentes, en diferentes cosas, en diferentes aspectos, eso quería comentar.”

“Yo quisiera aportar algo diferente, creo, o sea todo al final llega a un punto en común, pero en concreto, nosotros en educación física, el año pasado tuvimos un nuevo alumno en silla de ruedas, entonces obviamente hay una inclusión que hay que generar que es totalmente evidente, y diferente a lo cotidiano que uno tiene, más allá de que siempre hay diferencias, sobre todo aquí en una zona que es multicultural. Entonces ahí tuvimos que hacer, cada uno y sin acuerdo previo, y sin aviso previo, las readecuaciones correspondientes. Por ejemplo, yo soy de la música, yo hago la asignatura de música, entonces todos los movimientos, las sincronizaciones, el trabajo con bastones, con balones y que se yo, que se hacían a pesar de que era en este sistema online, se fue adecuando. Pero pienso, por lo menos no hay un cuestionamiento en relación a eso, ni una dificultad. Yo creo que principalmente la dificultad es de uno. Por ejemplo, hay otras veces que he tenido alumnas en el año anterior cuando estábamos en presencial, que tenía problemas de hipoacusia, y con un aparato. Inclusive tuvo que hacerse una intervención entre medio, mientras duraba la asignatura. Y también. Y había que hacer adecuaciones, adaptaciones. Pero finalmente lo que va quedando, es que, yo creo que uno tiene que hacer un cambio de paradigma, más que incluir, es uno el que tiene que incluirse como docente, como profesor en la realidad que uno tiene y que va en parte de un diagnóstico de qué lo que tiene, y uno incluirse en la realidad del nuevo alumno, más allá de que el alumno haya que incluirlo e insertarlo en una realidad dada, porque la realidad se va modificando. Al tener este alumno con ciertas

características, uno tiene que modular hacia allá y aprovechar que nos da un potencial, nos da una diferencia de que esos mismos futuros profesores de educación física en este caso se van a encontrar con realidades similares. Entonces tener un alumno con estas características le da un plus, un beneficio, más que una dificultad. Entonces uno es el que tiene que aprovechar esa oportunidad, y uno incluirse en esa oportunidad que te está dando este alumno, con su potencial diferente digamos al típico, al estándar, pero que te da la opción de trabajar en otras formas y en otras maneras a las habituales, que para él a lo mejor son las formas habituales. Entonces por eso yo digo que el paradigma se mueve el eje. Mientras hablaba cuando expusieron al principio, anoté unas palabras, por ejemplo dice, "inclusión debe cambiar su eje", y "a igualdad implica cambio de reorganización de la mirada", un poco de lo que estaba diciendo, y "el paradigma debe ser modelado en este nuevo registro", o sea, nosotros debemos tener un cambio de mirada, nosotros los docentes que estamos supuestamente arriba y que tenemos el poder del saber entrecomillas, cuando está súper relativizado con lo que decía Gladys, porque hay otros saberes que vienen, y tener uno la capacidad de también absorberlo e incluirlo. En ese sentido yo creo que va el ejemplo que yo les doy."

Discapacidad y apoyo familiar para la autonomía

Como indica Emma Santana (2019) en "La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos": La familia es el centro de encuentros entre personas y está constituida por una serie de aspectos biológicos, psicológicos, sociales y trascendentales; en ella, el ser humano es acogido en su seno de modo incondicional. Esto promueve redes de interacciones físicas, afectivas, de cuidado entre sus miembros y un proceso de humanización, de ahí que la familia sea considerada el entorno natural de desarrollo. Sin embargo, cuando la discapacidad se manifiesta en el regazo familiar, surge una serie de condiciones particulares de carácter emocional, como la incertidumbre y el desconocimiento, o bien, un desajuste psicológico,

con cierto aturdimiento, entre el rechazo y la sobreprotección (Calero, 2017).

La discapacidad se experimenta de manera difícil en cada familia, pues, en un primer momento, es reconocida como una situación trágica y crítica, que se exterioriza en una crisis de gran intensidad, que puede describirse como una desventura o desgracia. El nacimiento de un hijo/a o hermano/a con discapacidad causa un impacto que puede ser vivido de distintas formas en cada uno de sus miembros. A partir del primer enfrentamiento, son modificados los ideales de toda una vida, el estrés se eleva en aspectos emocionales (tristeza, depresión), físicos (dolores crónicos, enfermedades), económicos (gastos excesivos entre médicos, terapias) y de orden social (rechazo, discriminación) en cada uno de los integrantes del grupo, independientemente del rol que tengan dispuesto dentro del sistema familiar (Arnaya, Celene, Acle, Ampudia y García, 2014).

Este abordaje con la realidad no se esperaba, y a partir de aquí surgen condiciones que se ponen de manifiesto en la manera de vivir la experiencia, como la historia personal, los discursos que se repiten cada uno de los miembros y el grupo, la disposición a la aceptación y la forma de organización. Podemos encontrar estudios, investigaciones y aportaciones en el área de la familia y la discapacidad; la indagación de las temáticas han evolucionado desde considerarlas “familias patológicas” incapaces de adaptarse a los cambios (Guevara y González, 2012, P. 1026) hasta concepciones más actuales, basadas en modelos de calidad de vida, en las que se comparten sugerencias para trabajar desde una perspectiva orientada al progreso con base en la promoción de la resiliencia familiar (Charepe y Figueirido, 2010), así como aportaciones que vinculan la resiliencia familiar y su funcionamiento (Athié y Gallegos, 2009).

Agregan los docentes en esta dimensión:

“Quería comentar respecto a la inclusión de los padres, a mí me tocó el caso muchos años atrás recibir a una estudiante con una osteoporosis temprana, es decir, que si se tocaba se fracturaba. Entonces en las reuniones, se decía como se puede aceptar una estudiante con estas características en una carrera que

necesitaba mucho movimiento y altura. Ella medía 1.20 metros, era pequeña, entonces tenía muchos problemas para entrar al laboratorio, donde nosotros teníamos unos asientos altísimos para alcanzar el microscopio, ella estudiaba tecnología médica, especialidad de laboratorio, entonces yo la tuve en biología, luego histología y pasaba a bioquímica aplicada. Entonces, en alguna de las reuniones alguien dice "como se puede tener a alguien así", ¿qué se hace entonces? La alternativa elegida fue llamar a los padres de la alumna, quienes llegaron de muy buena manera, para indicarle cual era la problemática que tenía su hija en cuanto a su inserción a la universidad. Yo tenía el problema, de que si la estudiante se subía a los asientos que eran altos, y se caía se podía fracturar, entonces luego de conversar con los padres, converse con el curso de laboratorio, puse a dos estudiantes la más altas y fornidas al lado de ella, por si en el caso de que ella fuera a caerse, tuviera algo de protección. Pasó biología, y en el laboratorio tuvimos que cortar las patas de los asientos para que ella pudiera alcanzar el microscopio. Esta relación de trabajo, se logró gracias a los padres y compañeros/as logrando así salir de la carrera con su título de tecnóloga médica."

Discapacidad y pandemia

La debilidad de los sistemas de salud a escala global y regional para enfrentar los efectos de la pandemia han conllevado a contradicciones políticas relacionadas con la desprotección a los grupos sociales más vulnerables, así como a individuos y familias con mayores dificultades, por ejemplo, en el acceso al empleo, seguridad social, educación, alimentación, vivienda y educación (Huenchuan, 2020). En este último los impactos de la Covid-19 dejarán importantes secuelas en el desarrollo de una educación inclusiva en muchos países. Datos ofrecidos por la CEPAL (2020) señalan que, en el mes de marzo, alrededor de ciento trece (113) millones de niños, niñas y adolescentes se encontraban, fuera de las escuelas, cerradas a causa de la COVID-19. Esto evidencia los desafíos que experimentan

muchos sistemas educativos para lograr un aprendizaje inclusivo en el contexto de la pandemia, pues los escenarios docentes se trasladaron a las viviendas en condiciones no siempre favorables para la enseñanza. En América Latina y el Caribe muchos hogares se enfrentan a riesgos sanitarios, alimentarios, de género, económicos, de empleo, culturales, entre otros, que se interconectan con la fragilidad de las relaciones sociales, los escasos recursos y activos educativos en función de desarrollar una educación inclusiva y de calidad. Esta compleja situación de vulnerabilidad se complejiza en las personas con discapacidad, quienes deben, por un lado, superar las estructuras simbólicas o mentales que legitiman los estigmas sociales en torno a su condición de discapacidad, y por el otro lado, acceder a entornos educativos con barreras físicas y bajo condiciones no adecuadas a la diversidad funcional de estas personas. Al respecto, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en su objetivo 4 y meta 4.7(a) plantea la necesidad de construir y adecuar los espacios educativos a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad, lo que incluye infraestructuras y materiales adaptados a esos estudiantes (CEPAL, 2018, p.29). De igual manera, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) refrenda la necesidad de eliminar la vulnerabilidad y desigualdad social hacia este grupo social, a través de potenciar la igualdad de oportunidades y acceso sin barreras a espacios educativos más inclusivos y participativos. Por consiguiente, en condiciones de aislamiento derivadas de la Covid-19, este colectivo requiere mayores adaptaciones y ajustes para lograr su inclusión educativa ante las transformaciones sociales y económicas que ha generado la pandemia. Todo ello constituye un reto en los marcos de la Agenda 2030 y la CDPCD, pues todavía existen fragilidades físicas, económicas, sociales y culturales que impiden la participación de las personas con discapacidad, en los nuevos escenarios educativos dentro de la actual crisis, por ejemplo, el aprendizaje virtual.

En lo relacionado a esta área los docentes agregan:

“Si tengo un estudiante, que además está con pantalla apagada. Desconozco su condición. Hemos perdido la humanidad en estos dos años. Es difícil con los alumnos..... Hemos tenido que

ser más creativos para poder formar un vínculo que permita al estudiante contarnos que tiene una situación de discapacidad”

“Pero me preocupa lo que decía Andrea, este año en particular estoy ciega, porque no sé quiénes son mis estudiantes, hay cursos que sí, que prenden cámaras, que participan, pero los de segundo que empezaron el año pasado y ahora los de primero, hay un vacío enorme y no conocemos como académicos, no nos llega la información, porque hay veces que los estudiantes informan de su situación, dicen qué tienen por ejemplo y uno se hace una idea y pueden acompañarlos, y ahí tal vez es como nosotros nos acostumbramos a tratar a todas las personas sin importar si sabemos o no sabemos su situación particular. Porque al final todos somos distintos, aprendemos a tratar de una manera que sea integradora, y ahí me acuerdo de una capacitación que asistí en Arica hace un tiempo atrás en el contexto de la universidad donde hablaban de Arica, fue un ex alumno que era consejero parece en ese tiempo regional, que hablo de Arica 80 /20, no 80/8, que una ciudad debe estar pensada para los 8 años y para los 80 años , y así algo que no pueda hacer un niño o una niña de hasta 8 años o alguien mayor a 80 años hace que esta ciudad no sea admirable. Deberíamos creo yo como tenemos un principio también en clases que permita integrar, que sea un principio como de relación que tengamos con el estudiante, sin importar si sabemos o no su situación, ya sea de trastorno o de características distintas a las habituales”.

“Con la pandemia, a mí me hace falta ver a los niños, escucharlos, el trato directo, pero me di cuenta que una de las chicas dijo que le cae como anillo al dedo que este medio es más adecuado para ella así remotamente en directo, así que yo pensé que es totalmente negativo de esta manera pero otras personas que son diferentes a nosotros se les adecua mejor, entonces esta dicotomía que me hizo pensar, que veamos mejor una forma híbrida de clases y eso me hace sentido con lo que acabo de escuchar de parte de estas niñas.”

Discapacidad y capacidades

Como concluyen Magdalena Díaz y María Jiménez en “Inteligencia emocional, resiliencia y autoestima en personas con discapacidad física y sin discapacidad”:

Se considera que las emociones juegan un papel fundamental en el bienestar de los individuos, permitiendo la percepción, comprensión, expresión y gestión adecuada de las emociones, tanto positivas como negativas, permitiéndonos reflexionar y tomar decisiones en base a ellas, disminuyendo la intensidad emocional, y facilitando la posterior regulación (Mayer y Salovey, 2014).

De acuerdo con Armstrong, Galligan y Critchley (2011), la Inteligencia Emocional está conectada directamente a la resiliencia. Consideramos la resiliencia como un factor de protección ante circunstancias difíciles de la vida. Un comportamiento emocionalmente inteligente en situaciones de estrés puede resultar adaptativo, haciendo frente mejor a las exigencias emocionales de encuentros estresantes. Por lo tanto consideramos que la resiliencia de cada persona va a depender de su IE.

La autoestima, impulsa a la persona a continuar, facilitando nuevos emprendimientos. Branden (2008) nos dice que una buena autoestima está relacionada con la capacidad de disfrutar de la vida y aunque esto no garantiza la felicidad, ayuda a alcanzarla. Como menciona Rosemberg (1995) para poder prestar atención a los propios sentimientos y emociones es necesario tener autoestima. Por lo tanto, como indican Rey, Extremera Pacheco, y Pena Garrido (2011), la autoestima es un mediador parcial de la IE, teniendo un impacto positivo sobre la propia satisfacción vital.

A su vez las emociones positivas son una fuente importante de resiliencia, por lo que podemos asociar la autoestima como un factor principal de la misma. Que las personas con discapacidad presenten puntuaciones en IE más altas que las personas sin discapacidad, puede deberse al hecho de enfrentarse a la discapacidad, puesto que afecta a diferentes aspectos de la vida de estas personas, influyendo en las propias emociones y en el comportamiento (2014).

En lo referido a lo anterior los docentes comparten:

“Una vez tuve un alumno que le faltaba un brazo, pero cuando llegan a la universidad ya pasaron por la enseñanza básica y media, y el ya venía completamente preparado, nosotros en general estábamos muy preocupados por como él iba a trabajar con ese grado de discapacidad física, pero él se adaptó sin ningún problema al igual que el resto de sus compañeros, además trataba de demostrar que él era superior en el quehacer del laboratorio, por lo que fue un ejemplo de superación, nosotros estábamos totalmente preparados para darle todas las facilidades y no hubo ninguna necesidad. Igual una vez tuvimos una alumna que tenía enanismo y ella ya venía con su banquito, se instalaba, trabajaba sin ningún problema, nosotros nos preocupábamos más, le teníamos un espacio asignado especialmente para que ella no tenga ningún inconveniente, pero no fue necesario.”

“Quería compartir con ustedes la experiencia que nosotros tuvimos en la carrera de pedagogía de educación básica, cuando a mí me tocó asumir la jefatura de carrera en el año 2011, ingresó una estudiante que un principio para una cultura universitaria, que había en esa época, era extraño que hubiera ingresado una estudiante con esas condiciones porque era un tremendo desafío. Ninguno de los profesores que estaba dictando clases en ese momento, en el plan regular, estaba preparado para poder trabajar con una estudiante con esas características y eso lo asumieron los profesores en esa oportunidad. A pesar, de que teníamos profesores, que en esa época la carrera tenía salida a la psicopedagogía, o sea, esto hay que reconocerlo y es bueno decirlo, o sea, había formadores de psicopedagogos pero que nunca habían tenido que trabajar con estudiantes TEA para lograr formarlos como profesores, hay una diferencia bastante grande. Y, en esa época los estudios eran incipientes. Entonces se tuvo que hacer un trabajo que lo hizo la estudiante, entonces con eso tenemos que ser súper honestos como carrera, la estudiante asumió la cabeza de esta campaña que se generó en la carrera

para que los profesores entendieran cómo debía trabajarse con el estudiante TEA y ella se asoció a una asociación de personas que eran padres de niños con espectro autista e hicimos charlas a los profesores, a los estudiantes, y fue todo un trabajo durante los 5 años que ella estuvo en la carrera y ahí varios estudiantes empezaron a reconocer que tenían familiares o que tenían hijos que estaban en esta misma condición y empezó a despertarse el interés por esta temática. Cuento corto, esta estudiante egresó de pedagogía, ha trabajado como psicopedagoga, ha sido mucho más exitoso su trabajo como psicopedagoga que como profesora, ella ha ido a programa de televisión, algunos programas educativos, ha ido creciendo en la academia, ya lleva años trabajando. Para nosotros fue, digamos que un "éxito" pero no por la carrera si no porque la estudiante y la familia de ella, ellos tenían como misión que ella llegara a ser profesional universitaria y nosotros tuvimos ese acompañamiento, apoyo desde ella, desde su familia a pesar que su familia estaba en el sur, ella era del sur y había llegado a nuestra universidad, porque quería estudiar pedagogía pero en una ciudad que tuviera un clima bueno, porque también tenía este problema de que era muy propensa a enfermarse."

"Tuvimos un alumno en la carrera de medicina con problema visual de rutina, incluso estaba sobre el paciente para distinguir si era varón o mujer. Llegó hasta fin de año y se recibió, fue a una práctica en el sur con salidas a terreno y visitas domiciliarias y ahí encontró un área de mucho placer. También trabajaba en las mineras y ahora está como enfermero en medicina laboral, maneja la ley laboral y exámenes pre ocupacionales en la minería y está bastante bien"

"Lo mío no se trata de buenas prácticas, tiene que ver con una anécdota en relación de la inclusión. Hace varios años atrás tuvimos a un estudiante en pedagogía en inglés, un estudiante muy amoroso muy simpático, de momento parecía que tenía alguna dificultad para aprender pero aparte de aquello todo

muy bien, termino los 5 años, se graduó de profesor de inglés, y curiosamente pero entendiendo que siempre fue una persona que le parece que le costó un poquito, yo conozco a su mamá (cosa que no sabía que lo era) en la peluquería me encuentro con su mamá y conversando, descubro que este estudiante que ya se había graduado era la madre y me comenta que aún no había logrado un trabajo como profesor, pero que está muy bien ubicado en un sector de oficina en el jumbo y allá lo aprecian mucho porque cada vez que venía una persona que no habla español lo llaman a él. Y ella me dice: Nunca quisimos informar a la universidad que era asperger. Nunca supimos en esos años, entonces ella me explica que muy a propósito decidieron como familia no mencionar nunca en la universidad que él tenía esta condición. Lo traigo como una anécdota, esto ha ocurrido en nuestra universidad, con uno de nuestros estudiantes se graduó, pero esto de que las familias prefieren guardar ciertos antecedentes, ni siquiera el jefe de carrera sabe que hubo esta condición, porque se le puso haber ayudado, entonces lo traigo como un relato que nos puede hacer reflexionar.”

III. Género y diversidad sexual

Antecedentes Generales

En un desarrollo normal, hacia la sexta semana de gestación, las gónadas primitivas comienzan a organizarse, pero aún son bipotenciales, es decir, pueden dar lugar a testículo u ovarios. Esto depende de la presencia o ausencia del cromosoma Y, en especial de una parte del cromosoma Y llamado antígeno H-Y que, alrededor de la octava semana, inicia la diferenciación testicular (Hernández González, Rodríguez Morales, García-Valdecasas Campelo, 2010). De esa manera se determina el "sexo" de un individuo, que se define como el conjunto de características biológicas, principal, aunque no exclusivamente, anatómicas, "que definen a los seres humanos como femenino y masculino" (couPet, 2015 como se citó en Gauché Marchetti y Lovera Parmo, 2019).

El desarrollo de la biología ha permitido conocer que las cosas no son tan claras como en principio parecen. Hay personas con cromosomas xx, xy, x0, xxy, y en todas esas categorías los fenotipos pueden variar entre lo que entendemos por hombre y lo que entendemos por mujer pasando por una amplia variedad de configuraciones corporales alternativas (Hernández González et al., 2010). Entre ellas se encuentra la intersexualidad, que integra a las personas que poseen características genéticas de hombres y mujeres. De esta manera, una persona intersex puede identificarse como hombre, como mujer o como ninguno de los dos (Naciones Unidas, 2013 como se citó en Lampert Grassi, 2017).

Justamente respecto a esta perspectiva, se releva el comentario de una docente que menciona:

"Yo quería decir algo en relación a lo que estaba escuchando, que en el fondo este taller que es de inclusión, si lo empezamos

a resumir, empezamos a pensar este tema en perspectivas que implica aceptar al otro, implica aprender a relacionarse con el otro, implica convivir con el otro. Y a mí me llama la atención, por ejemplo, en nuestra carrera como lo dijo Paola, ella dijo, “yo le hago clases sólo a mujeres”. Y ese es un tema, porque en nuestra carrera las asignaturas, algunas asignaturas por tradición siguen siendo separadas, hombres de damas, los varones de las mujeres, siguen trabajando gimnasia artística para damas, y gimnasia artística para varones. Gimnasia rítmica hoy en día creo que esta mixta, pero handbol para damas, handbol para varones. Entonces hay un tema ahí super importante que como carrera tenemos que construir, desde ahí ya nace este tema también de la inclusión, ¿por qué dividirlos? Entonces es un desafío que tenemos como carrera.”

Nuestra sociedad tiene un conjunto de ideas sobre cómo se espera que los hombres y las mujeres se vistan, se comporten y se presenten (Ramírez Avendaño, 2019). Ese conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones que se desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres se conceptualizó como “género”, para simbolizar lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino). Desde esta perspectiva, mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización; y como “productores culturales” desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997 como se citó en Lamas, 2000). Es decir, la cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano (Lamas, 2000).

Respecto a estas ideas y productos culturales, cabe señalar la reflexión de una docente que lleva 41 años en la institución:

“En obstetricia, me tocó porque yo tengo 41 años en la universidad, y me tocó formar parte de la carrera de obstetricia y puericultura, donde el primer año puras mujeres se aceptaban. Y alguien por ahí preguntó ¿por qué puras mujeres? Y hoy día es obstetricia y puericultura, y tenemos mujeres y tenemos varones,

pero en ese momento no se quería de ninguna manera. Y yo en la parte de comité de carrera decía "¿pero por qué no?" Y desde allí empezaron algunas cosas a cambiar y hoy día tenemos varones y damas en la carrera de obstetricia y puericultura que se pensaba en ese momento cuando se fundó, que solamente era para mujeres."

El desarrollo y profundización del género como categoría de análisis, avanzó desde el dualismo que enfrenta lo natural a lo aprendido (biología/sociedad), hacia la conexión de los aspectos psicológicos con la organización social, los roles sociales con los símbolos culturales, las creencias normativas con la experiencia del cuerpo y la sexualidad (Osborne y Molina, 2008 como se citó en Lampert Grassi, 2017).

En cuanto a la apertura a esta temática, una docente señala:

"Soy profesora de Biología y de ciencias, y en ningún momento nuestra formación se tocaban temas de esta naturaleza, así que hemos ido recibiendo información en los últimos años".

Género y sexualidad

La Organización Mundial de la Salud define sexualidad como "un aspecto fundamental de la condición humana, presente a lo largo de la vida y abarca el sexo, las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, el vínculo afectivo y la reproducción. Se experimenta y se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones [...]. La sexualidad recibe la influencia de la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, así como religiosos y espirituales (Bombino Companioni, 2013).

Desde esta perspectiva se reconoce el género como una dimensión de la sexualidad y trasciende la visión de la sexualidad desde una perspectiva tradicional biomédica-clínica hacia una concepción holística y contextualizada, comprometida con la pluralidad y el respeto a los

derechos sexuales y reproductivos (Bombino Companioni, 2013).

El feminismo de la tercera ola dio paso a una nueva profundización teórica al reconocer que “ni el género ni la sexualidad, son sistemas duales excluyentes, sino que el género y el deseo sexual son flexibles y flotan libremente dando lugar a múltiples posiciones de la identidad, que comprenden el cuerpo como expresión personal y la pluralidad de los géneros” (Garriga, 2011 como se citó en Lampert Grassi, 2017).

Identidad de género, orientación sexual e identidad sexual

La **identidad de género** es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (Lampert Grassi, 2017).

En cuanto a la identidad dos docentes comentan:

“yo tenía un estudiante, valentina, pero él era Valentín y su nombre en las evaluaciones era Valentín y quiere que lo llamen como valentina. Yo no discrimino, pero hay que adaptarse al trato. Los compañeros son muy comprensivos y me ayudaban a mí a adaptarme a hacer el cambio, familiarizarme con eso”

“yo creo que esto se ha visibilizado más los últimos años. Antes de ocultaba más y ahora no tienen por qué temer en el contexto de clases por lo menos”

Variantes de la identidad de género:

El *transgenerismo* (personas trans) es un término utilizado para describir las diferentes variantes de la identidad de género, cuyo común denominador

es la no conformidad entre el sexo biológico de la persona y la identidad de género que ha sido tradicionalmente asignada a éste. Una persona trans puede construir su identidad de género independientemente de intervenciones quirúrgicas o tratamientos médicos (Naciones Unidas, 2013).

Subcategorías:

- Travestis

“En términos generales, las personas travestis son aquellas que “expresan su identidad de género —ya sea de manera permanente o transitoria— mediante la utilización de prendas de vestir y actitudes del género opuesto que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico. Ello puede incluir la modificación o no de su cuerpo” (Lampert Grassi, 2017).

- Transexuales

Por su parte, las personas transexuales son aquellas que “se sienten y se conciben a sí mismas como pertenecientes al género opuesto que social y culturalmente se asigna a su sexo biológico y que optan por una intervención médica – hormonal, quirúrgica o ambas para adecuar su apariencia física–biológica a su realidad síquica, espiritual y social” (Lampert Grassi, 2017).

La Asociación Americana de Psicología define la **orientación sexual** como “una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros”, que se diferencia de la conducta sexual, porque se refiere a los sentimientos y al concepto de uno mismo”. “Las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus conductas” American Psychological Association (APA, 2017).

Los Principios de Yogyakarta (principios sobre cómo se aplica la legislación internacional de derechos humanos a las cuestiones de orientación sexual e identidad de género), definen la orientación sexual como “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas” (Lampert Grassi, 2017).

Respecto a este tema, una docente puntualiza:

“Yo quiero destacar que el ramo que yo hago, que está relacionado con floras silvestres, el fuerte, son salidas a terreno, ese espacio abierto sirve inmediatamente para abrirse, y yo no es que tenga alguna experiencia y aplicado alguna practica especial, solamente quiero decir la magia que tiene el terreno para que un estudiante en la caminata, mientras estamos buscando y viendo lo otro, él expresa que es homosexual y se sintió tan tranquilo que de ahí en adelante, es un excelente pedagogo, muy bien ubicado, es lo que quería comentar, no es yo haya hecho una buena práctica, solo que la práctica se dio por el espacio y eso es justamente unos de los tremendos problemas que tenemos hoy en día personalmente de tener este ramo y hacerlo totalmente online, por más que yo les cuente que si estuviésemos en terrenos y mostrarle fotos, he probado por todos los lados y nada enciende todavía la chispa de ese acercamiento que nosotros teníamos con los estudiantes y que se producía ya dentro del laboratorio, mirando el microscopio o bien en terreno.”

Otro docente complementa:

“En nuestra carrera muchos casos de alumnas lesbianas que han terminado su carrera, pero excelentes profesionales, pero nunca nos dijeron que ellas eran lesbianas, a mí una pareja se confidencio conmigo, también fui jefe de carrera, entonces ahí estuve la oportunidad y realmente, ellas lo dicen, pero uno se da cuenta el respeto, lo otro, la comprensión. Los prejuicios que ahora ya todo eso está quedando de lado, los prejuicios son muy perjudiciales para las personas y para los estudiantes aún que estén en un nivel universitario superior igual ellos tienen sus conflictos terribles, entonces reitero la idea de las relaciones humanas y la comprensión, primero pensar que todos somos seres humanos en un universo en el que todos somos todos iguales y después vendrán todas las diferencias que se quieran.”

En el mismo orden de ideas, según la Asociación Americana de Psicología (APA, 2011), la **identidad sexual** de una persona es la vivencia íntima del ser de ésta, donde se integran varios componentes, entre los que se encuentran: el sexo biológico, la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género. De este modo, la identidad sexual remite a la preferencia sexual de un individuo, a su forma de sentir y a la manera de expresar su género (Lampert Grassi, 2017).

Tradicionalmente, el sexo y el nombre han sido dos importantes elementos configuradores de la identidad de una persona. En la actualidad, la identidad de género de las personas se reconoce, a falta de legislación especial³, autorizando el cambio de nombre y de sexo. Las normas invocadas al respecto son la Ley N°17.344, que autoriza el cambio de nombre y apellidos en los casos que indica (de 1970), y la Ley N°4.808 de Registro Civil (de 1943) (Espejo Yaksic & Lathrop Gómez, 2015).

En cuanto a estudiantes con cambio de nombre dos docentes comentan:

“yo tenía una alumna y me costaba un montón tratarla o nombrarla como alumno, me costó u mundo acostumbrarme, ahora ya estoy acostumbrado, costó hartoo”

“a mi igual me costó hartoo porque la conocía por su nombre femenino, antes había más discriminación”

Reconocimiento y protección a la identidad de género

La Ley 21.120/2018, de 10 de diciembre, que Reconoce y da protección al derecho de identidad, tiene como principal objetivo garantizar la no discriminación por identidad de género y regular el cambio de nombre y sexo legal para personas mayores de 14 años.

Principios y derechos de la ley

- Garantiza la dignidad en el trato a personas trans.
- Prohíbe la discriminación a las personas trans.
- Prohíbe tratar a personas como enfermas.

- Garantiza la confidencialidad de los datos privados de las personas trans.
- Reconoce la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes trans.

La identidad es la carta de presentación de nuestra propia singularidad; una marca que rechaza la consideración de la persona como una unidad estadística más. La identidad personal es, finalmente, un complejo entramado de experiencias pasadas, acciones y decisiones previas, y otras no elegidas, que nos permiten decir “este soy yo, no puedo ser otro” (Gauché Marchetti et al., 2019).

La identidad implica el reconocimiento de la persona con su propia individualidad, de sus atributos y el aseguramiento de las condiciones que permitan el desarrollo de la misma resguardando de mejor manera las posibles vulneraciones de derechos (Movilh, 2019).

En esta línea y como reflexión final, es importante destacar lo mencionado por una docente mujer que señala:

“A mí me gustaría decir una cosa bien importante que me sucedió este semestre, y justamente tiene que ver con género. Una de las cosas que a mí me gusta mucho en lo que yo estoy enseñando en didáctica es la epistemología, y si miramos la bibliografía epistemológica, no hay ninguna mujer epistemóloga en los textos, porque sabemos que en Chile hay mujeres epistemólogas y muy reconocidas. Por ejemplo, la doctora que trabajó con Maturana, no me acuerdo el nombre en este momento. Entonces tengo yo, una estudiante que me da énfasis, me da mucho énfasis, Fernanda es su nombre, y ella me enseñó, en este caso yo no le enseñé, ella me enseñó que tengo que hablar, involucrar a las mujeres autoras, científicas, filósofas en la literatura que nosotros estamos utilizando. Entonces eso para mí ha sido un aprendizaje muy, muy importante este semestre y he aprendido mucho, y en conjunto con los estudiantes y yo como docente con respecto al asociar el género a la actualización de los contenidos. Porque hay un principio didáctico que es el

principio de la cientificidad, que tiene que ver con la actualización constante del profesor. Tenemos que estar siempre actualizando los contenidos, y eso yo lo he aprendido este semestre gracias a esta estudiante que me ha incentivado a leer documentos, libros, papers de mujeres que no están reconocidas y tenemos que hacer ese reconocimiento.”

Consideraciones finales

Este texto se conforma a partir de las jornadas de buenas prácticas inclusivas organizada por los profesionales pertenecientes al Programa de Colaboración Académica para la Inclusión (PROCAI) de la Dirección de Docencia, instancias en que todos los docentes de la Universidad de Tarapacá dieron a conocer su percepción respecto a lo que significa ser inclusivos y otorgaron ejemplos de prácticas implementadas dentro y fuera del aula con sus estudiantes en el contexto de clases presenciales y/o virtuales.

La metodología de trabajo de las jornadas facilitó un enriquecedor intercambio de experiencias entre profesionales de distintas disciplinas, concientizando y valorando aún más sus propias acciones dirigidas a incluir y no obstaculizar a los estudiantes que presenten alguna situación biopsicosocial, acciones que muchas veces se implementan desde el desconocimiento, pero traen consigo buenas intenciones en pos de la calidad del aprendizaje de los estudiantes de la institución, reforzando así, la importancia acerca del rol activo que posee cada uno de ellos en pos de una educación inclusiva, integral y de calidad.

El espacio en la socialización de experiencias además permitió sugerir, por parte de los y las participantes, una oportuna intervención en casos que tengan relación con temas de inclusión, así como también, el seguimiento y socialización de su avance con los agentes claves (jefatura de carrera, estudiante, unidad respectiva). En esa misma línea, se visibilizó la importancia de consensuar medidas o estrategias de apoyo con el/la estudiante, respetando su autonomía y las decisiones que este tome al respecto, evitando el asistencialismo o la sobreprotección. Se considera, además, los espacios formativos dispuestos por la universidad, en torno a temáticas más específicas para el apoyo del desarrollo de la docencia desde una mirada inclusiva y de acceso universal.

En la misma línea, la revisión de la literatura, permite concebir la inclusión como una actitud, un estilo de vida, una apertura a la diversidad y convicción en que cualquier persona, independiente de su condición, género, orientación sexual, lugar de procedencia, posee el derecho a una vida plena y sin discriminaciones u obstáculos a superar para su natural desenvolvimiento.

De acuerdo a lo expuesto, es esencial contar con docentes preparados para atender a la multiplicidad de necesidades individuales, más aún, considerando las características de la región, haciendo referencia específicamente a la población vulnerable que la mayor parte de los establecimientos educacionales debe atender. Ello, complementado con las condiciones efectivas de acceso que todo establecimiento está obligado a ofrecer en la actualidad, cumpliendo con las leyes en vigencia.

Finalmente, el rol que cumple la universidad es crucial, puesto que es allí donde se forman los profesionales, quienes deberán contemplar dentro de sus prácticas, estrategias que sean requeridas para atender a la diversidad de estudiantes, colaborando a través del trabajo multidisciplinario para que desarrollen las competencias que le permitan brindar respuestas ajustadas y oportunas a las necesidades y características de todos y todas los y las estudiantes.

Bibliografía

Amaya, R., Celene, A., Acle Tomasini, G., Ampudia Rueda, A. y García Méndez, M. (2014, enero-junio). Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar. *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 17, núm. 1, pp. 91-103.

American Psychological Association (2011). APA Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender . Información disponible en: <http://www.apa.org/topics/lgbt/>

American Psychological Association. (2017) Información disponible en: <http://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual.aspx>

Aravena, O., Riquelme, P, Mellado M^a, & Villagra C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile. Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 55-71.

Armstrong A.R., Galligan R.F., Critchley C.R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*. 51(3): 331-336.

Athié Díaz, D. A. y Gallegos Orozco, P. (2009). Relación entre la resiliencia y el funcionamiento familiar. *Psicología Iberoamericana*, vol. 17, núm. 1, pp. 5-14.

Beaudoin, J. P. (2013). Introduction to inclusive teaching practices. Ottawa: University of Ottawa.

Barrios-Valenzuela, Llarela Alejandra, & Palou-Julián, Berta. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>
Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis, Madrid, 254.

Bombino, Y. (Junio de 2013). Rev. Sexología y Sociedad . Obtenido de <http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/8/54>

Bourdieu, Pierre. 1997 Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción, Anagrama, Barcelona.

Branden, N. (2008). El respeto hacia uno mismo. Barcelona: Paidós.

Burgstahler, S.; Doe, T. (2019). Improving postsecondary outcomes for students with disabilities: designing professional development for faculty. Journal of Postsecondary Education and Disability, Huntersville, NC, v. 18, n. 2, p. 135-147, 2006. Disponible en: <http://www.ahead-archive.org/uploads/docs/jped/journals/JPEDVol18No2.rtf>.

Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut? Online learning practices and students with disabilities. Social Inclusion, Lisboa, v. 3, n. 6, p. 69-79. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v3i6.420>

Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. Revista Calidad en Educación, 46, 193-220.

Calero Plaza, J. (2017). La "Primera noticia" en familias que reciben un hijo con discapacidad o problemas en el desarrollo. Algunas estrategias de afrontamiento. Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas, núm. 41, pp. 45-56.

Carbonell, F. (2000). Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural il'exclusió social. Barcelona: Mediterrània. Col·lecció Polítiques, 27.

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-CLADE e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- IPE (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social. IPE UNESCO: Buenos Aires: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187227s.pdf>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-CLADE e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- IPE (2015). Las leyes generales

de educación en América Latina. El derecho como proyecto político. IPE UNESCO: Buenos Aires: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/IPE%20CLADE%20Leyes%20Generales%20de%20Educacion%20Nestor%20Lopez.pdf>

Campillo, M., Martínez-Guerrero, J. & Valle, R. (2012). Modelos para implementar prácticas educativas en la educación superior. En J. Arriaga García de Andoain y otros, Il Cardoso, R. M. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101- 119. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>

Canales, Alejandro I. (2019). La inmigración contemporánea en Chile. Entre la diferenciación étnico-nacional y la desigualdad de clases. *Papeles de población*, 25(100), 53-85: <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.100.13>

Cano, V., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de población*, 15(61), 129-167.

CEPAL & CAF (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19. Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45360-opportunidades-la-digitalizacion-america-latina-frente-al-covid-19>

Charepe, Z. B. y Figueirido, M. H. (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar. *Prácticas apreciativas. Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 28, núm. 2, pp. 250-257.

Clabes, Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, (pp.426-433). Madrid: E.U.I.T

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.cepal.org>

Coupet, Sacha (2015): "Policing Gender on the Playground: Interests, Needs, and Rights of Transgendered and Gender Non-conforming Youth", en: Coupet, Sacha, y

Marrus, Ellen (editoras), *Children, Sexuality, and the Law* (Nueva York, NYU Press), pp. 183-223.

Diez, M. (2013). Repensando la interculturalidad en educación: Aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Revista Docencia*, 51, 4-17.

Escámez, J. (2003), "Los valores y la educación en España: 1975-2001. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

Espejo Yaksic, N., & Lathrop Gómez, F. (14 de Abril de 2015). Scielo. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/rducn/v22n2/art13.pdf>

Fuller, M.; Bradley, A.; Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society, United Kingdom*, v. 19, n. 5, p. 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>

Gairín, J.; Suárez, C. I. (2014). Clarificar e identificar a los grupos vulnerables. En: Gairín, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer España, p. 35-61.

Gauché Marchetti, X., & Lovera Parmo, D. (19 de Diciembre de 2019). Scielo. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/iusetp/v25n2/0718-0012-iusetp-25-02-00359.pdf>

Garriga, C. (2011). Recorrido del Concepto de Género en la Historia del Psicoanálisis y sus Implicancias Clínicas. *BROCAR* 35. 117 -155. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3932921.pdf>

Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to their voices: factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students' with disabilities. *International Journal of Special Education, Toronto*, v. 27, n. 2, p. 113-125.

Ghajarzadeh M., Owji M., Sauraian M., Naser Moghadasi A., Azimi A. Emotional Intelligence (EI) of Patients with Multiple Sclerosis (MS). (2014). *Iranian J Publ Health*. 43(11): 1550-1556.

Gibson, S. (2015). When rights are not enough: what is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education, United Kingdom*, v. 19, n. 8, p. 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>

Guasch, D.; Hernández, J. (2012). *Guía para implementar el Universal Instructional Design — UID (diseño instruccional universal) en la universidad*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad.

Guevara, Y. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 15, núm. 3, p. 1023. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/33643/30711>

Hernández González, M., Rodríguez Morales, G., & García-Valdecasas Campelo, J. (Marzo de 2010). Scielo. Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000100004

Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa*. Disponible en: <https://juanherrera.les.wordpress.com/2008/05/investigación-cualitativa.pdf>

Hewett, R.; Douglas, G.; Mclinden, M.; Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education, United Kingdom*, v. 32, n. 1, p. 89-109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>

Hitch, D.; Dell, K.; Larkin, H. (2016). Does universal design education impact on the attitudes of architecture students towards people with disability? *Journal of Accessibility and Design for All, Barcelona*, v. 6, n. 1, p. 26-48. <https://doi.org/10.17411/jacces.v6i1.103>

Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society, United Kingdom*, v. 16, p. 597-615. <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities.

International Journal of Inclusive Education, United Kingdom, v. 15, p. 711-727.
<https://doi.org/10.1080/13603110903317684>

Huenchuan, S. (2020). El derecho a la vida y la salud de las personas mayores el marco de la pandemia por COVID-19. Comisión Económica para la América Latina y el Caribe.

INJUV (2011). Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud (vol. 5). Observatorio de la Juventud. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud. Ministerio de Planificación Gobierno de Chile

International Journal of Inclusive Education, United Kingdom, v. 19, n. 10, p. 1.080- 1.095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>Matus, J. (2012). Integración A La Vida Universitaria. Segunda Conferencia Latinoamericana Sobre El Abandono En La Educación Superior, 3. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/960>

Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. Calidad en la Educación, 45, 132-173.

Lamas, M. (enero-abril de 2000). redalyc. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

Lampert Grassi, M. (14 de Septiembre de 2017). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=71831

Ley 21.094/2018, de 5 de junio, Sobre Universidades estatales. Publicada en el diario oficial el 5 de junio de 2018. <http://bcn.cl/2sdpo>.

Leyser, Y.; Greenberger, L.; Sharoni, V.; Vogel, G. (2011). Students with disabilities in teacher education: changes in faculty attitudes toward accommodations over ten years. International Journal of Special Education, Canada, v. 26, n. 1, p. 162-174.

Lovet, T. S.; Kreiser, N.; Camargo, E.; Grubbs, M.; Kin, E. J.; Birge, P. L.; Culver, S. M. Stem. (2015). Faculty experiences with students with disabilities at a land grant

institution. *Journal of Education and Training Studies*, Netherlands, v. 3, n. 1, p. 27-38. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.573>

Mather, G.; Muchatuta, M. (2011). *How to teach with inclusive practice. Learning through diversity*. Sydney: Macquarie University.

Marín, I. (2009). *Atención Educativa en Contextos Interculturales*. En Sarto (Ed.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 56-87). Salamanca: Instituto Universitario de Integración a la Comunidad, Universidad de Salamanca.

Martínez, J. L. (2006). *Ciudadanía, religión e integración social*. En Vidal, F. y Martínez, J. L., *Religión e integración social de los inmigrantes: la prueba del ángel* (pp. 64-85).

Martins, M. E.; Morges, M. L.; Goncalves, T. (2017). *Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese University*. *International Journal of Inclusive Education*, United Kingdom, p. 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>

Marchak, L.; Van Wieren, T.; Raeke-Ferrell, D.; Swiss, L.; Dugan, C. (2010). *Exploring barriers to college student use of disability services and accommodations*. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, Huntersville, NC, v. 22, n. 3, p. 151-165.

Mayer J.D., Salovey P. (2014). *¿Qué es inteligencia emocional?* En J.M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal, *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide; p. 25-45.

Ministerio de Educación. (2017). *Bases para la construcción de una política inclusiva en Educación Superior*. División de Educación Superior. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile.

Movilh. (27 de Diciembre de 2019). *Movilh*. Obtenido de <https://www.movilh.cl/trans/ley-de-identidad-de-genero/>

Moriña, A.; Perera, V. H. (2018). Inclusive higher education in Spain: students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, Thousand Oaks. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>

Monwela, E.; Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, United Kingdom, v. 26, p. 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

Mullins, L.; Preyede, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, United Kingdom, v. 28, n. 2, p. 147-160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>

Naciones Unidas. (2013). Informe anual. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10350.pdf>

Organización mundial de la salud. (2019). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra: OMS, 2011. Disponible en: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf. SAKIZ, H.; SARICALI, M. (2017). Including students with visual difficulty within higher education: necessary steps. *Exceptionality*, United States, p. 266-282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.

Organización mundial de la salud (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Discapacidad*. Recuperado en <http://apps.who.int>

Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*, Barcelona, Ariel educación.

Organización de Naciones Unidas, ONU- Comisión Económica para América Latina, CEPAL (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Una

oportunidad para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas - CEPAL: Santiago de Chile.

Osborne, R. y Molina, C. (2008). Evolución del concepto de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 15, enero-junio, 2008, pp. 147-182. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045007.pdf>

Preiser, W. F. E.; Smith, K. H. (2011) (ed.). *Universal design handbook*. New York: McGraw-Hill.

Ramírez Avendaño , A. (31 de Marzo de 2019). *Revista Cleu*. Obtenido de http://revista.cleu.edu.mx/new/descargas/1804/articulos/Articulo08_identidad_de_genero_y_sexo_asignado.pdf

Rey L., Extremera Pacheco N., Pena Garrido M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2): 227-234.

Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis Revista Latinoamericana*, 42, 191-216.

Rosemberg M. (1995) *Society and the adolescent self imagen*. Princeton: University Princeton.

Sánchez-Gelabert, A.; Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, Pamplona, v. 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>

Sales, M., Fernández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: Estudio de caso sobre los procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (2016).

Equidad e inclusión social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas. http://www.oas.org/docs/inclusion_social/equidad-e-inclusion-social-entrega-web.pdf

Schreuer, N.; Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, Netherlands, v. 40, n. 1, p. 27-40. <https://doi.org/10.3233/JVR-130665>

Seoane, M., Hernández, O., Novelli, D., Fernandez, M., Piccardo, V., Collazo, M., (2012). *Tutoría Entre Pares: Primera Experiencia De Curso Curricular Opcional*.

Southgate, E. (2015). *Widening higher education participation. A global perspective*. Oxford: Elsevier, p. 135-159. Strnadová, I.; Hájková, V.; Kvetonová, L. *Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level — a reality or a distant dream?*

Thomas, L. (2016). *Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups*. En: Shah, M.; Bennett, A.

Torres, F. (2002). *La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea*. Madrid: Talasa Ediciones

Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 7(6), 1-14.

Universidad de Tarapacá. (2011). *Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá. aprobado en sesión del consejo académico realizada el día 20 de septiembre de 2011 y oficializada por decreto exento no 00.722/2011*.

Vázquez, G. (2000). *La preocupación por el conocimiento*", en Santos Rego, M.A. (ed.), *A educación en perspectiva. Homenaje a Prof. Lisardo Doval Salgado*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la USC.

Venville, A.; Street, A.; Fossey, E. (2014). Student perspectives on disclosure of mental illness in post-compulsory education: displacing doxa. *Disability & Society*, United Kingdom, v. 29, n. 5, p. 792-806. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.844101>

Verd y Lozares. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis. Madrid.

Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la Sociedad Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 49.

Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. Editorial Universidad del Cauca.

Waitoller, F. R.; Thorius, K. A. K. (2016). Cross-pollinating culturally sustaining pedagogy and universal design for learning: toward an inclusive pedagogy that accounts for dis/ability. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 86, n. 3, p. 366-389. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-86.3.366>

