

Procesos de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad: estrategia de vinculación con Unidades Académicas y docentes en la Universidad de Santiago de Chile.

Luis David Torres Yañez (luis.torres.y@usach.cl) | Licenciado en Educación. Profesor Diferencial.



RESUMEN

La Universidad de Santiago de Chile se ha caracterizado por levantar iniciativas relacionadas con la inclusión de poblaciones históricamente excluidas en su derecho a la educación superior. Creando el año 2012 el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) que a su vez desarrolla el año 2017 el Programa de Apoyos y Recursos para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PARES), equipo que en la comprensión social de la discapacidad y desde un enfoque de derechos ha promovido acciones para facilitar los procesos de inclusión relacionados con este colectivo. Los procesos de inclusión, en su complejidad, requieren tanto de compromisos institucionales y comunitarios para el desarrollo de apoyos personales para el estudiantado, como de estrategias que busquen una transformación de la enseñanza y evaluación mediante el trabajo directo con los y las docentes, como agentes relevantes y críticos para la efectiva inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. El presente trabajo da cuenta de los aprendizajes y experiencias en el desarrollo de una estrategia de vinculación con las Unidades Académicas, que se inicia el año 2016 en carácter piloto y que encuentra actualmente en etapa de consolidación. Esta iniciativa identifica y problematiza con los y las docentes las barreras generadas en las aulas para estudiantes en situación de discapacidad, como un espacio de reflexión y transformación de la docencia hacia una Universidad más inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad, inclusión, educación superior, docencia inclusiva, inclusión.

.

INTRODUCCIÓN

La educación superior está asumiendo paulatinamente las responsabilidades que implica la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad. Esto supone tensiones para las estructuras que sostienen a las comunidades universitarias y desafíos para las personas que las componen.

Los responsables de facilitar estos procesos deben considerar la importancia de la docencia y de quienes la desarrollan como actores claves en la realización de comunidades universitarias inclusivas, en el marco de las normativas vigentes y las banderas éticas propuestas por las declaraciones de una educación superior para el siglo XXI.

En ese marco, la Universidad de Santiago de Chile, en su responsabilidad histórica y social, está implementando iniciativas para el acceso, progreso y titulación oportuna de estudiantes en situación de discapacidad, dentro de las cuales se incluyen aquellas orientadas para la colaboración y acompañamiento a los y las docentes. Estas iniciativas han generado experiencias que pueden enriquecer a la comunidad universitaria y que devienen en aprendizajes relacionados con la complejidad de los procesos de inclusión en contextos de educación superior.

Estas reflexiones se concretan en una estrategia de apoyo a la docencia que busca colaborar con las unidades académicas y equipos docentes con el objetivo de facilitar, desde la docencia, los procesos de inclusión en donde participen estudiantes en situación de discapacidad.

CONTEXTO

En Chile se está avanzando en iniciativas que favorecen el ejercicio de derechos de personas en situación de discapacidad, encuadradas en la ratificación de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2008). En esa línea, la ley número 20.422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad, en su artículo 39 declara que:

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

Lo que insta a las diferentes instituciones a abrir espacios y líneas de trabajo en este sentido. Además, la nueva Ley sobre Educación Superior (Ley Núm. 21.091), en su artículo 2°, postula el *principio de inclusión* como uno de los pilares de todo el Sistema de Educación Superior, principio que establece que:

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

La Universidad de Santiago de Chile, fundada en sus valores institucionales de inclusión, responsabilidad social y equidad, dentro del *Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia* (PAIEP), implementa el “Programa de Apoyos y Recursos para Estudiantes en Situación de Discapacidad” (PARES), para la gestión de acciones que faciliten los procesos de inclusión de esta población estudiantil en la vida universitaria.

El PARES busca desarrollar distintas iniciativas a lo largo de la vida universitaria del estudiantado. Considerando la transición de acceso a la universidad mediante una vía especial de ingreso o *Cupo PARES*, colaborando con los estudiantes en situación de discapacidad que participen de la Academia PACE USACH-UNESCO y levantando, además, información sobre otros estudiantes que ingresan por sistema único (Prueba de Selección Universitaria) o por vías de acceso inclusivo (mediante programa PACE, Propedéutico, Ranking 850, etc.).

Los servicios de apoyo para la permanencia estudiantil se articulan en dos líneas: apoyos personales y ajustes institucionales. Los apoyos personales para el estudiante son apoyos académicos mediante la estrategia de tutores pares disciplinares, la que consiste en que un estudiante de años superiores con muy buen dominio disciplinar, realiza apoyos académicos periódicos, ya sea personalizados o en grupos pequeños. Además, se brinda a los y las

estudiantes, apoyos socioeducativos mediante el acompañamiento de un/una profesional de Trabajo Social del mismo Programa.

Por otra parte, los ajustes institucionales están enfocados a los cambios que debe realizar la universidad en sus políticas, programas y prácticas en aula, para favorecer el acceso y participación de esta población estudiantil. En el caso que aquí se presenta, el foco está puesto en los/las docentes y la sala de clases, que es precisamente donde se enmarca la estrategia de vinculación con unidades académicas y cuerpos docentes en el PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile.

MARCO CONCEPTUAL

Todas las personas encarnan la diversidad en su dimensión socio-cultural (construcción familiar, origen socioeconómico, etnia, lengua materna, género, orientación sexual, trayectorias educativas y de aprendizaje, identidad cultural, etc.) y/o en su dimensión biológica (tamaño, forma, colores, sensaciones, movilidad, salud, estructuras, etc.). La diversidad es el reconocimiento de que la condición humana se compone de personas únicas, particulares e irrepetibles, pero a la vez todas son partes de un sentido de unidad (Morin, 1999); y que las múltiples e irrepetibles manifestaciones de las características culturales y biológicas se configuran en distintas formas de ser, de hacer y de pensar.

En esta diversidad humana hay un grupo de personas que, por las características de sus funciones y estructuras corporales, pueden manifestar otras formas de comunicación, movimiento, aprendizaje, relaciones, o pensamientos y que por estas otras formas han sido segregados sistemáticamente de las oportunidades de participación en las actividades de la vida diaria más generales, como educarse, trabajar o decidir de forma autónoma, hasta las más particulares como casarse, conducir un auto, ir al cine, leer un libro, etc.

La categoría que comprende a este grupo de personas ha sido interpretada desde distintos modelos. En un primer momento, se impone el modelo médico centrado en la rehabilitación, modelo que deja una oscura herencia de palabras ya obsoletas como

“discapacitados”, “deficientes” o “minusválidos”; éste centra la mirada en la limitación de la capacidad productiva o de consumo de la persona, atribuyendo el valor de “útil” o “no útil”; “capaz” o “dis-capaz” (*no capaz*), clasificando estas diferentes formas de ser, hacer y pensar en diagnósticos clínicos en relación a una norma o ideal homogéneo de persona en relación a la producción y el consumo (Ferreira, 2010).

Posteriormente, y al alero de las teorías críticas de los años setenta, empieza a germinar una visión distinta, la que concibe la “discapacidad” como algo que deja de ser una característica propia de la persona y se transforma en una relación sistémica con el entorno. En este modelo, denominado "social", se entiende a la discapacidad como la situación resultante de la interacción entre las características del individuo (corporal y funcional), los desempeños exigidos por las actividades y las restricciones a la participación del ambiente (Palacios, 2008).

La transición del modelo médico al modelo social cambia la comprensión desde un problema propio de la persona, subyacente de sus características corporales y funcionales, a una experiencia de marginación y exclusión social que se ha impuesto a un colectivo de personas que han sido apartadas y discriminadas por sus particulares formas de ser, hacer y/o pensar (Ferreira 2010).

En la misma línea de una comprensión dinámica de la discapacidad, el modelo biopsicosocial representado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad (2001) muestra un sistema complejo resultante de la relación entre las variables de la condición de salud, estructuras y funcionamientos del cuerpo y factores personales, con las características de las actividades y con las restricciones a la participación y apoyos y recursos del ambiente. A ello se agregan los recursos personales y recursos del ambiente.

Es interesante mencionar un nuevo modelo no centrado en la capacidad o *no capacidad* (ni por deficiencias personales, según el modelo médico, ni por relaciones sistémicas con el entorno, según el modelo social), se construye a partir de la *dignidad* inherente a todas las personas desde un enfoque de derechos. Este modelo se encuentra en desarrollo y plantea que hay hombres y mujeres discriminados y discriminadas por su "*diversidad funcional*", no reconociendo la

experiencia de una particular forma de ser, hacer y sentir y que debe ser reconocida como legítima, valiosa y plenamente participe *en* y *para* la sociedad, independiente del nivel o grado de capacidad (Palacios y Romañach, 2008).

La experiencia de la Universidad de Santiago de Chile que se presenta más abajo, se diferencia claramente de un modelo centrado en las necesidades de la persona (rehabilitador o médico), fundándose – por una parte- en una visión de la capacidad como una construcción social en la relación sistemática de las personas con su contexto y, por otra, en la consideración de la transformación de la institución como un paso necesario para dar cabida a estudiantes con diversidad funcional, reconocidos como sujetos válidos y legítimos en su posicionamiento, quienes al incorporarse a la institución tensionan una tradicional visión de universidad, que ha sido pensada para atender a una *normalidad* en base a lo que se considera una mayoría típica en sus modos de ser, hacer y pensar, negando legitimidad a otros *modus vivendi*, con lo que la misma universidad pierde la nutritiva y provechosa diversidad manifiesta en el estudiantado.

De acuerdo con Echeita (2010), los cambios institucionales para la transformación en comunidades educativas inclusivas son un proceso constante, pues, en su carácter procesual, continuo y *dilemático* siempre se pueden problematizar e identificar nuevas acciones de segregación que discriminen a minorías de la diversa comunidad estudiantil, o a otras personas de la comunidad en general.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) han abordado estos problemas y han construido el Índice de Inclusión como una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. El Índice es una herramienta que propone un proceso reflexivo y participativo para la identificación de barreras y diseño de soluciones inclusivas en torno a tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, recurriendo a la metáfora de lentes que se superponen y que permiten visualizar, reflexionar, comprender, analizar los procesos de inclusión de las comunidades educativas.

El sentido original del Índice está pensado en comunidades escolares, pero ha habido intentos de

acercar la riqueza de este instrumento a los contextos de educación superior. Salceda e Ibáñez (2014), por ejemplo, han elaborado una adaptación preliminar para la evaluación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en la Educación Superior y el posterior desarrollo de acciones innovadoras para fomentar el desarrollo de comunidades universitarias inclusivas.

Específicamente la perspectiva que enmarca la estrategia de vinculación con unidades académicas y cuerpos docentes en el PAIEP de la Universidad de Santiago de Chile, se funda en una lectura y adaptación de la propuesta de Schalock (1999), propuesta revisitada por Verdugo y Schalock (2010, 2013), sobre una nueva concepción de la discapacidad. El autor postula con relación a los procesos, los siguientes principios:

- *Respetuosos* con la voluntad y participación de la comunidad estudiantil y la comunidad docente, incorporando a los y las participantes en la toma de decisiones.
- *Ecológicos* en reconocer e intencionar el trabajo en los propios contextos de los participantes, situando los procesos de inclusión en los ambientes físicos y sociales donde se desarrollen.
- *Dinámicos* al permitir la flexibilidad de las estrategias, buscando mayor pertinencia frente a las realidades de las distintas unidades académicas y los múltiples perfiles de necesidades de apoyo del estudiantado.
- *Colaborativos* en promover la descentralización de las iniciativas fomentando la articulación, participación y responsabilidad de las personas, servicios, unidades académicas y agrupaciones participantes.
- *Evaluables* al promover la reflexión técnica (resultados), táctica (procesos) y crítica (sentido) en ciclos de mejora continua de los procesos.

IMPLEMENTACIÓN

Estrategia de vinculación con docentes

Antes de comenzar este apartado es importante declarar que la estrategia de vinculación con unidades académicas se enmarca en reconocer la importancia de los/las docentes en el desarrollo de los procesos de inclusión. Este principio intenta superar la visión

reduccionista de los y las docentes como variables del contexto, y los considera como participantes relevantes en el proceso, que considera que la transformación de las prácticas de enseñanza y evaluación (que son elegidas, diseñadas, implementadas y revisadas por los y las docentes) puede facilitar u obstaculizar los procesos de inclusión que esté viviendo un programa de estudio, en coherencia con lo planteado por el *Índice de Inclusión* al valorar las prácticas, y especialmente, las prácticas de aula como una categoría fundamental en la reflexión para la transformación de las instituciones en comunidades inclusivas (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Santiago es un proceso complejo que requiere la reflexión y deconstrucción de los múltiples mecanismos de exclusión actualmente presentes en las culturas, políticas y prácticas de la institución. Este camino está motivado por móviles éticos y marcos normativos hacia el desarrollo de iniciativas enmarcadas en un enfoque de derecho, en las que participen estudiantes, docentes y directivos en todos los espacios de aprendizaje y participación de la vida universitaria. Pero, particularmente dentro de las aulas, que es el sentido de la labor que fundamenta este documento.

En el marco de las iniciativas institucionales para garantizar condiciones de equidad en la enseñanza y evaluación es que se está desarrollando una estrategia colaborativa con las unidades académicas en el acompañamiento a los equipos docentes que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad.

Objetivos

La estrategia tiene como objetivo facilitar los procesos de inclusión en las unidades académicas en donde participen estudiantes en situación de discapacidad, buscando que la comunidad docente logre:

1. Reflexionar sobre los procesos de inclusión de la Universidad, en las actitudes hacia la inclusión, los marcos de acción y políticas y en las propias prácticas docentes, levantando y reconociendo problemáticas relacionadas con la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad.

2. Agenciar, asumiendo compromisos y responsabilidades como docentes participantes y relevantes en los procesos de inclusión, mediante el fortalecimiento de actitudes, saberes teóricos y desarrollo de herramientas que faciliten la toma de decisiones inclusivas.

3. Articular redes de trabajo y formación entre los/las propios/as docentes, entre docentes y unidades de apoyo a la docencia y entre docentes y agrupaciones relacionadas con la inclusión de personas en situación de discapacidad.

METODOLOGÍA

Construcción del escenario

Es importante conocer los contextos en donde suceden los procesos de inclusión, donde se desempeñan los equipos docentes y participan los y las estudiantes, distinguiendo en dichos contextos las características institucionales, curriculares, profesionales y personales que influyen en el quehacer docente. Esta caracterización puede ser declarada explícitamente en las políticas institucionales, modelos educativos institucionales, documentos propios de las unidades académicas y/o en presentaciones oficiales; como también puede deducirse desde las decisiones históricas, prácticas precedentes y discursos cotidianos de la comunidad.

Otro elemento relevante en la construcción del escenario es conocer los servicios, componentes o dispositivos que ya existen de apoyo al estudiantado o a la docencia, diferenciando si estos recursos son sólo nominales o si son realmente efectivos en su uso; además es relevante conocer la existencia de estrategias especializadas para la atención de estudiantes en situación de discapacidad.

Luego, profundizando en el conocimiento de las unidades académicas, hay que considerar la propia diversidad que hay entre las mismas carreras en cuanto a su historia, forma de organización, ubicación en el mapa universitario, antigüedad de los planes de estudio (una carrera con un plan de estudio de 10 años de antigüedad es distinto a una con un plan de estudio recién actualizado, o una carrera de la que aún no egresa su primera generación), salidas intermedias o

flexibilidad curricular, el carácter o foco del perfil de egreso, periodicidad y calidad de las relaciones entre los actores claves, los discursos que permean el cotidiano, personas y recursos tecnológicos de los cuales disponen, etc.; además de su posicionamiento frente a las relaciones políticas y protocolares que se mantienen con otras unidades o servicios internos.

Dentro de las carreras también se deben reconocer las personas que cumplen roles de actores claves en la comunidad, ya sea por su investidura institucional, rango administrativo, responsabilidades de jefaturas, directivas y/o coordinaciones; o por características personales: antigüedad en el cargo, influencias políticas, conocimiento del funcionamiento interno, etc.

En cuanto a lo curricular, se debe analizar el plan de estudio. Las asignaturas como los programas también pueden ser caracterizadas por su ubicación temporal y curricular en la carrera, su relevancia en la construcción del perfil de egreso, la actualización del programa de estudio, el carácter metodológico, las estrategias de apoyo, la organización horaria, metodologías recurrentes en la evaluación, etc. Además de conocer las características de la configuración del equipo de aula: mono o poli docencia, participación de ayudantes, técnicas de apoyo, etc. Variables que requieren la flexibilización de la estrategia e influyen en el desarrollo de los procesos de inclusión.

Al ordenar este complejo escenario se puede distinguir un macro contexto institucional, un meso contexto en la unidad académica y un micro contexto en la asignatura (con su implementación en el aula), situando en el centro a las personas protagonistas del proceso de inclusión: docentes y estudiantes.

Por una parte, en la persona estudiante pueden mostrarse muy diversos perfiles de aprendizaje y participación, cambiantes y complejos en relación a las trayectorias y progresos en la vida universitaria; distintos tipos y niveles de intensidad en los requisitos de apoyo académicos o socioeducativos; o requisitos de accesibilidad en la comunicación, desplazamiento y aprendizaje y lo más importante, múltiples recursos personales imprescindibles en su rol de líder y protagonista de los procesos de inclusión en que participa.

Por otra parte, y en donde se centra la estrategia de

acompañamiento, la persona docente puede mostrar muy distintas actitudes frente al estudiantado en general y en situación de discapacidad en particular, variadas experiencias de trabajo y docencia, creencias, imaginarios y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la inclusión y la discapacidad. En la persona docente se cruzan las características de la disciplina y la especialidad que enseña, sus recursos personales, saberes profesionales y una única biografía. Todas estas variables pueden influir tanto en el posicionamiento y la participación en el proceso de inclusión, como también en las decisiones que lo puedan facilitar u obstaculizar.

Modalidad de ejecución

La estrategia de acompañamiento a docentes se ejecuta en cuatro momentos: contacto con jefatura, presentación inicial, monitoreo y evaluación. Y en tres frentes: problematizando, agenciando y articulando.

1. Contacto con la jefatura o dirección de la carrera.

Su propósito es incorporar al jefe o jefa de carrera en el proceso de inclusión para montar la red en donde se desarrollan los servicios y recursos de apoyo, compartir el plan de trabajo y enriquecer la construcción del directorio de las personas participantes (docentes, ayudantes, jefes de laboratorio, coordinaciones, profesionales de apoyo, etc.). Este contacto se ubica temporalmente antes del inicio de clases lectivas o apenas el estudiante haga patente la existencia de barreras, de necesidades y/o su deseo de realización de ajustes en las actividades de enseñanza y evaluación.

Por tanto, primero se problematizan las características de la carrera en tensión con las características del o la estudiante en situación de discapacidad y las eventuales barreras que pueden comprometer el aprendizaje y la participación.

Seguidamente se agencia el contacto directo entre un responsable de la carrera y el estudiantado, se acuerdan las estrategias internas de apoyo académico, se anticipa la estrategia de acompañamiento al equipo docente y se responsabilizan las funciones ejecutivas en relación con la accesibilidad del material de estudio.

Luego se articulan los recursos de apoyo a la

docencia que existen en la institución, destacando la importancia de fortalecer los espacios de comunicación entre pares docentes en temas de inclusión y en explicitar el canal de comunicación con el estudiantado en situación de discapacidad.

2. *Contacto y presentación con equipo docente.*

Luego, con el respaldo de la jefatura de la carrera y ya acordado el plan de trabajo para facilitar el proceso de inclusión con él o la estudiante en situación de discapacidad, se inicia la etapa de contacto y presentación con equipo docente. El primer contacto tiene un sentido articulador entre docentes y el equipo o profesionales de apoyo a la docencia. Se ofrecen los servicios de acompañamiento, se comparte el plan de trabajo y se acuerdan responsabilidades¹⁸.

En relación con la problematización, se tensionan las características y el programa de la asignatura con las características del estudiantado. Se agenda un plan de reuniones o contactos durante el semestre, la responsabilidad docente en los ajustes de accesibilidad en la enseñanza y la evaluación y se recomiendan estrategias específicas de apoyo al aprendizaje.

A continuación, se articulan las iniciativas generales de formación docente que brinda la institución, se promueve el contacto entre pares docentes que ya tengan experiencia en procesos de inclusión similares y se recomienda el contacto directo con el o la estudiante.

3. *Contacto de monitorio a mediados del periodo.*

A mediados del semestre se realiza un nuevo hito de contacto para monitorear la realización de los ajustes o adecuaciones recomendadas, conocer desde la docencia el proceso de aprendizaje y participación y compartir la evaluación parcial realizada con el estudiantado sobre el periodo inicial.

Es importante problematizar las percepciones e inquietudes que los y las docentes tengan después de

¹⁸ Es importante respetar la voluntad del estudiantado en aceptar o no la vinculación con sus docentes. Independiente de las opiniones del equipo profesional, que pueden sugerir u orientar al respecto. La última decisión en cuanto al carácter e intensidad de los apoyos (incluyendo el acompañamiento a docentes) la toman los y las estudiantes.

una primera etapa, abordando la perplejidad que puede generar el encuentro con un otro distinto, habitualmente excluido/a de las aulas universitarias. Se reflexiona sobre los resultados y calificaciones, las barreras evidenciadas y cómo el actuar docente o la participación estudiantil pueden enriquecer el plan de trabajo.

Además, se discute el cumplimiento de las responsabilidades en el desarrollo de las evaluaciones bajo los criterios de accesibilidad requeridos, las opiniones sobre el contacto entre docentes y estudiantes, y luego se articula con los servicios de apoyo internos y, si fuera pertinente, con los profesionales de apoyo del acompañamiento estudiantil.

4. *Contacto de evaluación al final del periodo.*

En un enfoque centrado en la calidad y en su mejora, terminando el periodo lectivo, hay un último hito de contacto cuyo sentido es comentar el aprendizaje y participación de los y las estudiantes y evaluar la estrategia de acompañamiento docente, el plan de trabajo y los servicios de apoyo al estudiante.

La evaluación debe considerar aspectos locales de lo que sucede dentro de la sala de clases, y generales en la relación con servicios y recursos de apoyo institucionales, ello con el fin de identificar puntos críticos y diseñar propuestas para el próximo periodo, en la lógica de mejora continua: planificación, implementación, evaluación, planificación de mejoras y repetir el ciclo semestral.

En la problematización se discuten los facilitadores u obstaculizadores al aprendizaje y la participación que se vivenciaron en el transcurso del semestre, identificando necesidades institucionales y promoviendo su traducción en propuestas de mejoras o en innovaciones para la inclusión.

En ese hito, además se busca reflexionar sobre el cumplimiento de las responsabilidades comprometidas y los ajustes realizados en las prácticas docentes, distinguiendo las prácticas que se pueden transferir y compartir con el equipo docente. Para lo cual, se nombra la figura de *par docente* que puede orientar el trabajo de otros y otras colegas en los próximos periodos.

RESULTADOS

En lo que refiere a los resultados de la estrategia de acompañamiento a docentes, se puede señalar que ha aumentado semestralmente la cantidad de docentes contactados (en relación con la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad que solicitan ajustes en la enseñanza o la evaluación). El periodo 2016, en carácter piloto, se inició con 61 docentes para 10 estudiantes; actualmente, en el periodo 2018-1 se está trabajando con 228 docentes para 41 estudiantes¹⁹, los que participan en 27 carreras de 10 facultades.

RESULTADOS EN COBERTURA

La acción mínima y el inicio del proceso de acompañamiento a docentes es el contacto con información, comprendiendo en ello el contacto inicial con el/la docente y las entregas de orientaciones críticas que se ponen en juego en los aprendizajes de los/a estudiantes. En el periodo 2016, cuando se inició la estrategia, solo se logró contactar a 43 docentes que corresponden al 70% de los/las docentes que trabajan con estudiantes en situación de discapacidad, esto debido a las escasas redes de trabajo, a la incipiente instalación de la labor e irregularidad en los procedimientos de construcción del directorio docente (docentes, estudiantes, asignaturas y modos de contacto) y contacto con jefaturas de carrera y coordinadores/as de asignaturas. Pero, actualmente, en el periodo 2018 se ha logrado contactar a la casi totalidad de los docentes (98%), aun considerando el aumento en la cantidad de estudiantes, carreras y docentes participantes. A su vez, el contacto se prioriza según criterios de urgencia relacionados con los requisitos de accesibilidad, carrera de origen, carácter de la asignatura, etc.

Si bien el logro del contacto y la cantidad de docentes contactados ha aumentado paulatinamente, hay desafíos relacionados a los cambios de protocolos, procedimientos internos para acceder a la información institucional de los docentes y los tiempos asociados al

calendario anual. Diferenciando ambos semestres, durante el primero hay un gran aumento de docentes, debido al ingreso de nuevos estudiantes y, en el segundo semestre ya existen redes que facilitan esta labor. En relación con los tiempos, al inicio del primer semestre el tiempo de organización es estrecho, pero el receso de invierno permite anticipar y organizar con mayor holgura la estrategia para el segundo periodo.

¹⁹ Durante el periodo 2018-1 el total de estudiante que participaban del PARES eran 60, de los cuales 41 solicitaron apoyo para el acompañamiento a docentes.

Tabla 1: cobertura por semestre.

Aspecto	2016-2 (piloto)	2017-1	2017-2	2018-1 (parcial*)
Estudiantes que participan del PARES	17	30	33	60
Estudiantes que solicitan vinculación con sus U.A.	10	21	24	41
Cantidad de carreras	8	18	21	27
Cantidad de Facultades	4	9	9	10
Total de Docentes	61	122	129	228
Docentes contactados	43 (70%)	96 (78%)	121 (94%)	223 (98%)
Docentes no contactados	18 (29%)	26 (21%)	8 (6%)	5 (2%)

* Al momento de elaborar este documento se estaba desarrollando el primer semestre del año 2018.

RESULTADOS EN CONTENIDOS

En relación con los contenidos trabajados en la colaboración con los equipos docentes, se pueden categorizar tres grandes líneas de desarrollo: accesibilidad, diversificación y articulación.

1. Accesibilidad

La instalación de ajustes razonables ha intentado utilizar las categorías de adecuaciones de acceso y de cambios en aspectos mínimos del currículum (UNESCO, 2003). Las primeras han sido más fáciles de desarrollar en contextos de educación superior: adecuaciones en la presentación de la información, en las formas de respuesta a las evaluaciones, en la organización del entorno y en la organización de los tiempos y los horarios; ello puesto que solo implican ajustes en la enseñanza o en la evaluación, gestión de espacios y flexibilidad en la programación temporal de las asignaturas.

En cambio, las adecuaciones relacionadas con aspectos mínimos del currículum, como ajustar la cantidad de asignaturas por semestre, flexibilizar las exigencias de avance mínimo y priorizar los resultados

de aprendizaje (cambiando las ponderaciones en distintos criterios de evaluación), solo se han desarrollado de manera episódica y circunstancial, dependiendo de las características propias de las unidades académicas, al parecer debido a que tales adecuaciones tensionan la consistencia entre el plan de estudio y el logro del perfil de egreso. Otras adecuaciones de esta índole, como eliminación de competencias o la incorporación de objetivos de enriquecimiento curricular, no han sido consideradas aún en estas discusiones, en cuanto puedan comprometer o enriquecer el plan de estudio.

2. Diversificación de la enseñanza y evaluación

La diversificación de actividades de enseñanza y evaluación bajo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (Cast, 2008) ha permitido trabajar con los docentes múltiples opciones para presentar y representar la información en estrategias para acceder a la información visual o escrita, oral y auditiva e información relacionada con la organización y planificación del curso; además de múltiples medios para la ejecución y respuesta como estrategias para permitir facilitar la escritura o manipulación de

elementos, la expresión y el discurso y las relaciones en espacios de participación. Estas líneas se fortalecen con los espacios de formación desarrollados en las escuelas de formación docente de la Universidad, en donde se trabajan en profundidad estrategias enmarcadas en el DUA para la atención de todo el estudiantado y en particular de estudiantes en situación de discapacidad.

3. Articulación

Otro tema trabajado en el acompañamiento docente es la articulación: entre docentes y profesionales, entre docentes y servicios de apoyo a la docencia y entre los propios pares docentes, entendiendo que desde un enfoque comunitario el aprendizaje entre pares docentes facilita los procesos de inclusión dentro de los mismos equipos; además, se invita a los y las colegas a participar de los espacios de perfeccionamiento docente, no solo relacionados con temas de inclusión o de “discapacidad”, sino de formación general sobre la enseñanza en contextos de educación superior.

Esto implica que el perfeccionamiento adecuado facilita la toma de decisiones inclusivas dentro de la sala de clases. Considerando que las acciones discriminadoras o de exclusión, o aquellas que generan barreras al aprendizaje o a la participación, están relacionadas con vicios docentes y a la falta de herramientas en el desarrollo de la docencia en general, por tanto, fortalecer la docencia fortalece los procesos de inclusión.

REFLEXIONES FINALES

Hay tres focos interesantes de discusión: primero, el desarrollo de la estrategia de acompañamiento a docentes; segundo, las características generales de los procesos de inclusión y tercero, cómo la estrategia puede facilitar estos procesos en beneficio del largo camino de transformación hacia una comunidad inclusiva.

EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

Desde la experiencia del trabajo de colaboración con equipos docentes, se han logrado distinguir

elementos facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la estrategia.

En lo que refiere a los elementos facilitadores podemos decir que:

- Es importante poder reconocer las historias de los y las participantes, ya que experiencias previas personales o profesionales en la relación con personas en situación de discapacidad, pueden generar actitudes o disposiciones que promuevan la inclusión, lo que se traduce en la posterior toma de decisiones facilitadoras de los procesos para esta población estudiantil.

- Las experiencias previas con estudiantes en situación de discapacidad pueden hacer madurar a las Unidades Académicas. La existencia de procedimientos ya consolidados, figuras de “docentes con experiencia”, mayor confianza en las soluciones diseñadas para ciertos problemas y articulación con agentes relevantes con estos temas dentro de la misma universidad, permiten que la carrera, como equipo, asuma paulatinamente mayores desafíos relacionados con la inclusión.

- Los canales de comunicación que existen entre la unidad académica y el cuerpo docente con el estudiantado son muy importantes a la hora de generar espacios de diálogo. Estrategias como designar un “encargado estudiante”, “tutores docentes” o realizar “reuniones triestamentales” (docente, profesional de apoyo y estudiante) permiten que los conflictos y situaciones sean solucionadas con mayor prontitud y participación. Siendo muy importante poder dedicar tiempos a mediar, articular y fortalecer estos canales de comunicación para agenciar responsabilidades y autonomía en las unidades académicas.

- Los planes de estudio a veces incorporan, por construcción curricular, saberes relacionados con la comprensión de la profesión desde la diversidad, generando

afinidad a los procesos de inclusión. Es interesante como desde el conocimiento del currículum de un programa de estudio se pueden reconocer elementos con los cuales vincular desde la docencia o la investigación con la inclusión por situación de discapacidad.

Por otra parte, en cuanto a los obstaculizadores se puede señalar que:

- La organización administrativa poco clara e irregular de los cursos puede dificultar la colaboración con las personas docentes, en relación con las características de polidocencia, módulos rotativos de asignatura, la poca claridad del rol de estudiantes ayudantes para la docencia, entre otros. Principalmente por la presencia de un mayor número de actores con distintos tiempos de incorporación al curso y distintos niveles de participación y toma de decisiones. Pudiéndose añadir un nuevo nivel de coordinación interno a la asignatura que debe ser considerado en la complejidad del desarrollo de la estrategia. Cabe decir que las dificultades en la organización de una carrera y cómo estas se traducen en la implementación del plan de estudio, también se reflejan en los problemas y conflictos de inclusión que puedan tener los estudiantes en situación de discapacidad.

- La falta de experiencia (o experiencias no provechosas) afecta los procesos de inclusión de la carrera al manifestar actitudes de inseguridad y temor frente a los desafíos que implica y dificultad en la toma de decisiones adecuadas y pertinentes. Así también, una experiencia no provechosa, por ejemplo, que haya concluido con el abandono del o la estudiante, con conflictos con los docentes o evidenciando problemas de articulación entre la carrera y su facultad, puede generar respuestas más recelosas o incluso de negación frente a la inclusión.

- Las carreras con pocos espacios democráticos de reunión o de toma de

decisiones, generalmente se relacionan con jefes de carrera o equipos docentes con menor participación e interés en los procesos de inclusión, obstaculizando el proceso, o bien, quedando el involucramiento según las características personales del/la docente. En otras palabras, las dificultades en la comunicación interna de las unidades académicas entorpecen la construcción del directorio y el contacto de docentes.

Finalmente, sobre las mejoras hacia la estrategia desde su operatividad:

- Es necesario aumentar el nivel de participación de las y los estudiantes, definiendo en conjunto el sentido, los momentos, el contenido y la modalidad de la participación del estudiantado durante el desarrollo de la colaboración con unidades académicas. Siendo necesario, a su vez, implementar momentos de hitos de inicio para la definición del plan de trabajo, encuentros parciales de monitoreo a mitad del periodo y momentos de cierre en donde se evidencien desafíos y se acuerden estrategias de mejora.

- Se deben mejorar los sistemas de gestión creando registros históricos del directorio de docentes y el proceso que han desarrollado (contacto, periodos, participación en capacitaciones, vinculación con otros actores, estudiantes con quienes hayan trabajado, etc.), facilitando la creación de redes de contacto entre propios docentes y la sistematización de la experiencia de acompañamiento.

EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN

La estrategia de colaboración con unidades académicas intenta abordar, desde la orilla de la docencia, la complejidad de los procesos de inclusión educativa relacionados con la participación y aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. En coherencia con Echeita (2010), estos procesos se muestran:

Sistémicos, al relacionar varios niveles y

componentes, situados en un macro, meso y micro contexto correspondiente a la institución, la unidad académica y a la sala de clases.

Tridimensionales, al comprometer las culturas, políticas y prácticas existentes, según las categorías planteadas por el Índice.

Progresivos, en su maduración e historicidad, traducidos en aprendizajes institucionales y personales.

Participativos, al desarrollarse en y desde las personas, siendo necesario la participación de docentes, estudiantes, funcionarios y directivos.

Complejos, al enfocarse, tanto en la institución, como en los estudiantes en situación de discapacidad.

Transformadores, en la búsqueda de cambios.

Críticos, al basarse en la reflexión dilemática las acciones y el sentido de las decisiones.

EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DESDE LA DOCENCIA

La estrategia del acompañamiento a docentes desarrolla varios aspectos que buscan la construcción de una comunidad, desde la docencia, más inclusiva. La complejidad de esta transformación puede desmenuzarse en algunos indicadores propuestos por el *Índice de inclusión* adaptado a la educación superior (Salceda & Ibañez, 2015), como se muestra en la tabla siguiente. Este conjunto de indicadores puede orientar el sentido de las iniciativas a desarrollar y qué aspectos mirar dentro de cada una de ellas.

Tabla 2: cuadro resumen de indicadores e iniciativas de inclusión en educación superior

DIMEN	SUB	INDICADOR	INICIATIVAS
Culturas inclusivas	Construir comunidad	El aula es un espacio social y educativo en participación.	Fomentar en el aula el desarrollo de estrategias de accesibilidad y problematización de los desafíos y la ganancia de la docencia desde la diversidad estudiantil.
		Las relaciones entre el profesorado y el alumno se basan en el respeto mutuo.	Facilitar la presentación entre estudiantes, jefes de carrera y equipo docente. Mediando, si fuera necesario, la periódica comunicación frente a situaciones y ajustes.
		Existe colaboración entre el profesorado y el personal no docente (administración, conserjería, limpieza, etc.)	Dentro de las metas de articulación entre el equipo docente es necesario incorporar articulación con personas no docentes que participan de los procesos de inclusión (oficinas de mayordomía, personal administrativo, bibliotecólogas, etc.)
	Establecer valores inclusivos	Todos los miembros de la comunidad universitaria son tratados como personas que desempeñan un "rol" fundamental para el buen funcionamiento de la universidad.	Dedicar atención y tareas en vincular y acompañar a las y los actores, explicando la importancia de sus roles como participantes y responsables de los procesos de inclusión.
		El profesorado tiene expectativas	Problematizar la necesaria calibración de los

		altas sobre todo el alumnado.	ajustes para el acceso, rompiendo los prejuicios sobre “hacer más fácil” la permanencia universitaria, sino que hacerla “más justa”.
		El profesorado implementa acciones para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación	Colaborar en desarrollar estrategias de diversificación de actividades de enseñanza y evaluación, más allá de solo la accesibilidad.
Políticas inclusivas	Desarrollar una universidad para todas las personas	Se ayuda al profesorado de nueva incorporación a adaptarse a la universidad.	Incorporar aspectos de inducción para nuevos/as docentes, mediante articulación con unidades de apoyo, procedimientos institucionales y acompañamiento a docentes.
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	Los procedimientos tradicionales de evaluación del alumnado se combinan con otros.	Colaborar en la diversificación de los medios de evaluación, por medio de las entrevistas del acompañamiento a docentes o en espacios de formación específicos.
		El profesorado recibe formación para gestionar la disciplina en el aula.	Recomendar estrategias para la diversificación de las actividades para la motivación y participación.
Prácticas inclusivas	Orquestar el proceso educativo	Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.	Posicionar al estudiante como experto en estrategias para la disminución de las barreras y en beneficio de su propio aprendizaje, fortaleciendo su comunicación con los docentes para acordar ajustes en la enseñanza y evaluación.
		El profesorado apoya el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Recomendar estrategias universales para la atención educativa del estudiantado en general, que consideren los requisitos de accesibilidad de estudiantes en situación de discapacidad en particular.
		El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración con otros docentes.	Promover el contacto y articulación entre pares docentes de disciplinas o con experiencia en barreras de acceso afines.
		La evaluación motiva y refleja los logros del alumnado.	Recomendar estrategias para el enriquecimiento y diversificación de la evaluación.
	Movilizar	La experiencia del profesorado se	Facilitar espacios entre pares docentes con

	recursos	aprovecha plenamente para enriquecer el proceso educativo.	docentes noveles, fortaleciendo el trabajo colaborativo y reconociendo la experiencia y estrategias desarrolladas.
--	----------	------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Salceda & Ibáñez, 2015

volverse insostenibles, desdibujarse hasta perder el sentido y, eventualmente, desaparecer sin impacto.

Finalmente, si bien la estrategia busca avanzar en los procesos de inclusión donde participen estudiantes en situación de discapacidad, queda al debe al considerar todos los desafíos de la diversidad estudiantil, en donde la causal de discapacidad es solo una de las múltiples trincheras de la inclusión educativa; siendo importante construir modelos de inclusión que abarquen no solo a la población en situación de discapacidad, sino articuladas con población migrante, estudiantes provenientes de diversidad sexual y de género, contextos vulnerables y poblaciones étnicas. Esto, debido a que los mecanismos de exclusión afectan a todos y todas, y es en colaboración como se puede fortalecer y acelerar la transformación hacia comunidades que permitan la equitativa participación de todas las personas, especialmente de las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior y de las que la Universidad, en su rol social, está llamada a hacerse cargo.

CONSIDERACIONES FINALES

La vinculación con unidades académicas y docentes intenta abordar una compleja arista del proceso de inclusión, desde la comprensión de que estos procesos deben ser asumidos como norte de la comunidad universitaria en su conjunto.

Desde la organización es imprescindible coordinar esta estrategia con otras que se están desarrollando, tales como: el acompañamiento estudiantil, estrategias de apoyo al aprendizaje, revisión de normativas, sistemas de acceso especial, gestión de recursos y ayudas técnicas, oficinas de apoyos estudiantiles y accesibilidad, agrupaciones políticas de estudiantes en situación de discapacidad, etc. Y, principalmente, desde la comunidad debe fortalecerse la responsabilidad del trabajo entre pares y apoyos no institucionales.

Todas estas labores deben armonizar con políticas de inclusión institucionales que hayan sido generadas en democrática participación por los estamentos y personas de la comunidad. Sin estas políticas

fundamentales, estas iniciativas corren el riesgo de

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Booth, T. & Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) *Índice para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.

Cast (2008). *Universal Design for Learning (UDL)*. Versión castellana por uso de clases de Magisterio. UAM.

Echeita, G. (2010) *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

- Ferreira, M. (2010) De la Minusvalía a la diversidad funcional. *Revista Política y Sociedad*, 47, 45-65.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Resolución WHW54-21. Ginebra.
- Palacios, J. & Romañach, A. (2008) El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2, 1887-3898.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.
- Salceda, M. & Ibáñez, A. (2015) Adaptación del *Index for Inclusion* al ámbito de la educación superior: estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11 (3), 508-545.
- Schalock, R. (2009). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca, España. 18-20 de marzo de 1999. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>
- Verdugo, M.A. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. Vol 41 (4), Núm. 236, 7-21.
- Verdugo, M.A., Schalock, R. (Eds.) (2013). *Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.