INTRODUCCIÓN

El colectivo de estudiantes con discapacidad se encuentra actualmente en proceso de ingreso y/o desarrollo de su carrera universitaria es –a nivel internacional– cada día mayor, lo que incide en una realidad que ha sido abordada por múltiples Estados pertenecientes a la Unión Europea y en diversos países a nivel mundial (Reed, Kenneth y Emond, 2015; Fichten, Asuncion, Wolforth, Barile, Budd, Martiniello y Amsel, 2012; Porras, 2012; Susinos y Parrilla, 2008; Gil, 2013). Es así como dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha llegado a un importante consenso respecto principalmente a los derechos de las personas con discapacidad para poder realizar estudios de todo tipo y en igualdad de oportunidades (Real Decreto 179/2010, Ministerio de Educación Español). De esta manera, ha sido posible realizar esfuerzos sinérgicos hacia la inclusión socio-educativa de las personas con discapacidad por aquellos países europeos que han ratificado el Convenio por los derechos de las personas con discapacidad (The European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Por otro lado, la ratificación de este convenio supone una actualización e incorporación de países Latinoamericanos los cuales se han adscrito a esta normativa, incluyendo a Chile (Sancho, 2013; Gibb, Haskins y Robertson, 2013).

España es uno de los países donde esta nueva transformación de la educación superior se encuentra en pleno desarrollo y mostrando grandes avances hacia el diseño estandarizado de servicios de asistencia a la discapacidad en sus instituciones de educación superior. Debido a lo anterior, es que esta situación supone una enorme oportunidad de investigar, aportar y proponer estrategias, diseños organizacionales, experiencias de implementación y buenas prácticas, consenso de estándares, etc. Sin embargo, esta realidad del ámbito educativo, si bien ha logrado muchos avances, también ha significado un enorme esfuerzo y desafío para las instituciones de educación superior, principalmente debido a que abordar una realidad que posee un abanico enorme de aristas posee un alto grado de complejidad. Debido a lo anterior, los abordajes de temáticas relativas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad muchas veces pasan a segundo plano, pese a la realización de esfuerzos políticos, económicos y de gestión en instituciones de educación superior que pretenden regulan esta patente realidad. Por otro lado, cabe señalar que el porcentaje de estudiantes españoles con discapacidad que ingresan a la educación superior es cada vez mayor

(Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa y Gómez, 2012; Gil, 2013), y sucede que, una vez dentro de la institución académica, éstos son recibidos por unidades de servicio para la atención institucional dirigido al apoyo estudiantil, donde todas las universidades funcionan de forma diferente al no existir procedimientos y/o estándares comunes validados para el abordaje institucional de este colectivo de estudiantes (Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, 2007; Moriña, López, Malero, Cortés y Molina, 2013). Lo anterior incide en que el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad en cada universidad difiera en sus metodologías y procedimientos de acogida, acompañamiento e intervención, donde existen profundas diferencias en cuanto a la gestión de estas unidades institucionales, como en las herramientas y procesos de gestión utilizados para el diseño y aplicación de estrategias de apoyo –tanto académicas como técnicas, psicológicas y sociales– y acompañamiento durante los años de permanencia del estudiante en la institución. Actualmente, la gran mayoría de las universidades españolas posee este tipo de servicio, incluyendo las universidades de la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV), las cuales difieren en estructura y metodologías de gestión (Cerrillo, Izuzquiza y Eguido, 2013; Oliver, Sancho y Galiana, 2012).

Si esta realidad sucede hoy en España, en la CAPV y muchos países europeos, la situación en Chile y en Latinoamérica se encuentra en una etapa de desarrollo incipiente, donde esta realidad recién hace algunos pocos años ha comenzado a socializarse, ocurriendo que algunas instituciones de educación superior, así como algunos gobiernos –al igual que en países europeos– hayan comenzado a incorporar este tipo de servicios universitarios, principalmente producto de la demanda de los estudiantes[1] con discapacidad que cada año se incorporan al sistema educativo de educación superior.

[1] El lector ha de considerar que para el autor de la presente investigación es importante el uso adecuado de un lenguaje que no resulte discriminatorio ni marque diferencias ente mujeres y hombres. Debido a lo anterior, y en función de evitar la sobrecarga gráfica que supone la utilización en el texto de la diferenciación “o/a” u otro tipo de especificaciones respecto a marcar la diferencia entre ambos sexos, como por ejemplo “los y las estudiantes”, se ha optado por utilizar el clásico masculino genérico, considerando –entonces– que en todas y cada una de las menciones realizadas utilizando el género masculino, en todos los casos, se representa tanto a mujeres como a hombres.

En Chile, esta situación viene a regularse con un intento legislativo, amparado bajo la nueva Ley nº 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Enero, 2010), también llamada Ley de Discapacidad, la cual en su artículo nº7 expone que "se entiende por igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social."

Esta normativa –que corresponde a una política pública formal del Estado chileno– lamentablemente carece de un sustento político-institucional dentro de la educación superior, así como también existen obstáculos que dificultan –o simplemente dejan sin efecto– la importancia de la aplicación de esta normativa con miras hacia el desarrollo del país. En otras palabras, Chile –así como una gran parte de los países Latinoamericanos– ha dispuesto voluntades políticas y normativas que muchas veces solo se han quedado en eso, voluntades escritas en papel y que, pese a que se avanza y se trabaja día a día para superar y poder entregar servicios de calidad y una educación en igualdad de oportunidades, no están al alcance de todos los estudiantes con discapacidad en educación superior, especialmente de aquellos que viven en condición de extrema pobreza. En Chile, 1 de cada 8 personas vive con alguna discapacidad, donde solo el 29% realiza algún trabajo y de manera principalmente irregular, con remuneraciones muy por debajo de lo legal. Más de la mitad de los chilenos que poseen alguna discapacidad no han completado la educación primaria (INE, 2004).

Chile en estos momentos pasa por profunda reforma educativa, donde el actual gobierno (2014-2018) ha decidido incorporar las demandas del pueblo chileno al exigir al Estado una educación gratuita y de calidad en todos los niveles educativos, principalmente, debido al voraz sistema privatizador impuesto por la Constitución chilena de 1980 (Constitución de la República de Chile, 1980), donde se aborda la educación superior chilena en base al libre mercado, por el valor financiero que, actualmente, se deduce del proceso de formación universitaria en Chile, el cual se sitúa dentro de los 10 más caros del mundo (Donoso, 2011). Por otro lado, en términos económicos, Chile en la actualidad es el país con la mayor desigualdad en ingresos según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, en la

cual se señala que un pequeño grupo de ciudadanos acomodados ganan 27 veces más que los más pobres (Espinoza y Núñez, 2014). Esta problemática incide negativamente en el desarrollo y gestión de servicios de asistencia a estudiantes con discapacidad, principalmente debido a que se desplazan las necesidades y voluntades políticas hacia la resolución de conflictos sociales de fondo que son puestos de manera vertical en la agenda de gobierno para paliar las demandas inmediatas de la ciudadanía. Sin embargo, la reforma educativa impulsada por el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se enmarca dentro de esta dura realidad, en donde se propone lograr a largo plazo reducir esta enorme brecha, la cual –en términos educativos– afecta sobremanera al colectivo de las personas con discapacidad debido a la enorme relación existente entre los altos índices de pobreza y la baja escolarización de las mismas, que en educación superior son aún mayores y que inciden dramáticamente en la inclusión social de este colectivo ciudadano (Espinoza y Núñez, 2014; McClure, Barozet y Maturana, 2014).

En este sentido, el abordaje de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en la educación superior chilena, debe incluir un diseño acorde contexto y la realidad social imperante, superable a través de voluntades transversales, donde exista una legislación clara y estudios académicos serios en función de solucionar esta problemática desde lo local hacia lo general, y de esta manera proponer e implementar cambios significativos a favor de la implementación de procesos socio-educativos para los estudiantes con discapacidad en el sistema chileno de educación superior.

La discapacidad no tiene vacaciones, no posee de días libres, y las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad continúan y continuarán estando presentes, considerando los intentos de abordaje de estas problemáticas en los gobiernos de turno y sus políticas públicas a nivel de educación superior. Lo anterior debe de asimilarse e incluir esta comprensión, fomentándola en base a experiencias innovadoras, con miras en las buenas prácticas respecto al funcionamiento y la gestión de la calidad a nivel internacional de los servicios universitarios para el colectivo de estudiantes con discapacidad, colaborando de esta forma con la evolución y desarrollo de este tipo de servicios en las instituciones de educación superior chilena.

En la presente investigación se estudian los servicios de atención a la discapacidad presentes en tres países distintos, con tres tipos de sistemas de educación

superior igualmente distintos, a saber; 1) Universidad de Deusto (España); 2) Universidad del País Vasco (España); 3) Imperial College London (Reino Unido); y, 4) Universidad de La Frontera (Chile).

El estudio consta de cinco partes, referidas a la fundamentación teórica; el trabajo empírico; la discusión, recomendaciones y propuestas, principalmente para el sistema universitario chileno, español y latinoamericano; la propuesta de una guía para la incorporación de un sistema de garantía interno de la calidad dirigida a los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera; y, las conclusiones de la investigación.

En la primera parte, correspondiente al marco teórico, se realiza una revisión bibliográfica en torno al tema discapacidad y educación superior, a través de la conceptualización de elementos claves subyacentes y en el paradigma de la educación inclusiva. Se continúa con una revisión respecto a la inclusión relacionada con el paradigma de la calidad en la educación superior. Posteriormente, se realiza una revisión del sistema de educación superior chileno y su contexto, focalizándonos en torno la evolución a través del tiempo y el estado actual de la misma, con especial interés en desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad en el nivel de educación superior. Se continúa con el abordaje respecto al tema de la discapacidad por parte del Estado chileno, mencionando –en términos generales– los alcances de la reforma al sistema de educación superior en el Chile actual. Posteriormente, nos referimos a la Universidad de La Frontera, que corresponde a una de las instituciones de educación superior participantes de este estudio, hacia la cual –principalmente– van dirigidas las propuestas derivadas de la presente investigación. Se continúa con una revisión de la situación de los sistemas de apoyo al estudiante con discapacidad en educación superior, específicamente revisando los casos de España, el Reino Unido y Chile, mencionando los alcances más relevantes de esta revisión a modo de conclusión del marco teórico.

En la segunda parte, correspondiente a la parte empírica, se expone el trabajo empírico realizado, donde posterior a una introducción, se presentan los objetivos de investigación. Se continúa con el método, abordando el diseño metodológico utilizado, la descripción de la muestra, así como los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Finalmente, se expone el procedimiento utilizado respecto al contacto, toma de muestra, el proceso de análisis y la obtención de resultados.

También en la segunda parte, se indican los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados, los cuales se exponen en tres etapas. En la primera etapa, se describen las relaciones de las categorías extraídas desde las entrevistas y grupos focales, continuando con la descripción de las co-ocurrencias entre cada categoría, donde se realizan inferencias respecto al objeto de estudio. En la segunda etapa, se describen los factores que inciden en la composición, funcionamiento y madurez de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de las universidades estudiadas; continuando con una descripción general de los servicios estudiados en base a los factores emergentes en función de la madurez institucional de la prestación de este tipo de servicios en las universidades mencionadas.

En la tercera parte, se presenta la discusión, junto con recomendaciones y propuestas, principalmente para el sistema de educación superior chileno, considerando algunos alcances paa los sistemas de educación superior español y latinoamericano; seguido, un cuarto apartado donde se propone una guía de calidad, para la incorporación de un sistema de garantía interno de la calidad enfocada en los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera, Chile.

Finalmente, se expone el apartado de conclusiones, donde al final se comentan las limitaciones que se detectan en el estudio junto con las futuras líneas de investigación derivdas del mismo, seguido de las referencias bibliográficas y anexos orrespondientes al proceso de elaboración de la presente investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La inclusión de las personas con discapacidad ha tenido en las últimas décadas una fuerte evolución en todo el mundo, especialmente en el ámbito de la educación (Alonso y Diez, 2008; Tapia y Manosalva, 2012; Jiménez, 2002). Es innegable que la voz del colectivo de personas con discapacidad ha sido cada vez más escuchada por parte de los gobiernos, instituciones y la comunidad en general, permitiendo de esta manera que las personas con discapacidad salgan del letargo y la segregación histórica, hacia un salto en la visibilización y validación de sus derechos, tanto humanos como ciudadanos en todo ámbito de la sociedad (Organización de las Naciones Unidas/ Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos [ONU/OACDH], 2006).

Al hablar de Universidad y Discapacidad, abordamos una realidad educativa y social que hasta no hace mucho se invisibilizaba dentro de los sistemas educativos, pero que desde las últimas décadas ha constituido cada vez más un tema de contingencia internacional significativo (Barnes, 2007; Danel, Katz, Peiró y Terzaghi, 2011) surgiendo recién en la década de los noventa cierta preocupación por abordar el tema en educación superior en Latinoamérica (Instituto sobre la Educación Superior en América Latina y Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura [IESAL/UNESCO], 2005; Aponte, 2008; Molina, 2010). De entre la multiplicidad de aristas y dimensiones que este tema aborda, surge la discusión sobre cuáles son los mecanismos de inclusión más adecuados para facilitar la incorporación de este colectivo ciudadano a la educación superior (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000; Borland y James, 1999; Campo, 2003; Castellana y Sala, 2005; De la Puente, 2002; Díaz, Fernández y Barrera, 2013; Eckes y Ochoa, 2005; Gairín, Muñoz, Galán-Mañas, Fernández, y Sanahuja, 2013; Healey, Fuller, Bradley y Hall, 2006; Molina, Mora de Bedoya y Sanchez, 2011; Rao, 2004; Rodríguez, 2004; Tinklin, Riddell y Willson, 2004, Vasek, 2005; Van Acker, 1996). Esta involucra que una serie de elementos estén

en sintonía para poder entablar un verdadero avance en este sentido. Estos elementos –de carácter político, económico, educativo y social–, son fundamentales para la mejora en la calidad de vida general de las personas con discapacidad, la que viene de la mano junto con la inclusión socio-educativa de este colectivo de estudiantes (Verdugo, 2009; Schalock y Verdugo, 2003; Echeita y Simón, 2014).

Durante las últimas décadas, se han observado inmensos avances hacia la construcción de una sociedad más justa, en donde las personas con discapacidad puedan disfrutar de los derechos que con tanto esfuerzo se han llegado a validar a través de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Esta convención fue el resultado de un proceso donde han participado los Estados pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), junto con sus cuerpos y organizaciones, académicos, sus observadores repartidos por todo el globo, además de instituciones de derechos humanos de cada nación, relatores especiales sobre discapacidad y organizaciones no gubernamentales, incluyendo aquí a la ciudadanía a través de organizaciones de personas con discapacidad y sus familias (ONU/OACDH, 2006). Gracias a esta Convención Internacional, se pone de manera irreversible el fenómeno de la discapacidad dentro del paraguas de los derechos humanos, visibilizando a este colectivo ciudadano frente al sistema de protección de derechos humanos a nivel global al incorporar directrices específicas dirigidas hacia la educación de dicho colectivo (González, 2007; Ramírez, 2004; Palacios y Bariffi, 2007; Maignon, 2007).

En educación superior, existen diversos factores que inciden en la inclusión de las personas con discapacidad (Echeita, 2006; Molina, 2010; Moliner, 2008; Silver, Bourke y Strehorn, 2006). Verdugo (2009), plantea que se puede puntualizar con toda seguridad que el acceso a la educación superior sin restricciones en la misma, supone uno de los aspectos clave a la hora de evaluar el éxito de procesos de inclusión social, autonomía personal y calidad de vida dentro del colectivo de estudiantes con discapacidad (Alonso y Díez, 2008).

Entre los factores que se reconocen influyen en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, aparecen –además de las disposiciones legales y financieras– las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores involucrados en la comunidad

universitaria como uno de los ejes fundamentales (Novo, Muñoz y Calvo, 2011; Palomino, 2011; Suriá, 2011). Es así como diversos autores han abordado esta temática, donde encontramos que las actitudes hacia las personas con discapacidad influyen y determinan los diferentes grados de inclusión educativa, laboral y social de este colectivo (Cook, 2001; Konur, 2006; Mella y González, 2007; Priante, 2002; Rao, 2004).

Además, existen otros aspectos de importancia que facilitan este proceso, los cuales involucran apoyo social, acompañamiento y soporte de la familia, además de aspectos individuales (Beverley, 2004; Barton, 2009; Abad, Álvarez y Castro, 2008). Existe evidencia de que el soporte social supone un factor decisivo en cómo las personas con discapacidad enfrentan barreras (Vega y González, 2009; Morales, Fernández, Infante, Trianes y Cerezo, 2010), así como también viene a ser un elemento fundamental que influye en la manera en que las personas asumen la discapacidad (Li y More, 1998; Polo y López, 2007; Crosso, 2014).

De esta forma, los estudiantes con discapacidad deben procurar acoplarse al soporte social o generarlo de forma adaptativa, lo que les permite enfrentar una multiplicidad de nuevas barreras contextuales (Stodden y Conway, 2003). Éstos, además, generan estrategias personales que les convierte en personas resilientes en un ambiente lleno de obstáculos, transformando estas estrategias en factores relevantes y complejos que les acompañarán durante el proceso de ingreso y permanencia en la universidad (Borland y James, 1999; Collet, 1998; Poussu, 1999; Stodden y Conway, 2003). Asimismo, son muchos los autores que coinciden en esta línea (Gitlow, 2001; Konur, 2006; Lissi et al., 2009; Sala, 2005; Shevlin, Kenny y McNeela, 2004) planteando que los estudiantes con discapacidad en educación superior se ven enfrentados a la superación de diversas barreras y dificultades. Dentro de este contexto, surgen significativamente sobre otras, las barreras actitudinales (Antonak y Livneh, 2000; Findler, Vilchinsky y Werner, 2007; Lombardi, Murray y Gerdes, 2011; Rao, 2004; Vasek, 2005). Dichas barreras actitudinales figuran como un factor que incide negativamente en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad, debido a que –desde una mirada macro– las actitudes se encuentran de manera transversal en la vida de las personas, tanto en el ámbito personal como dentro del contexto educativo y social (Céspedes, 2005). Adicionalmente, también inciden las barreras relacionadas con la falta de comprensión de las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Aguado,

Flórez y Alcedo, 2004). A esto se suman la falta de conocimiento tanto de la discapacidad (Shevlin et al., 2004; Tinklin y Hall, 1999; West et al., 1993), así como muchas veces la falta de un marco legislativo institucional claro y favorable que procure salvaguardar y promover la inclusión de este colectivo de estudiantes (Eckes y Ochoa, 2005; Katsiyannis, Zhang, Landmark y Reber, 2009).

La importancia señalada de las actitudes en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad, ha llevado al desarrollo de varios instrumentos de medición (Verdugo, Arias y Jenaro, 1992). Algunos de estos instrumentos refieren a la evaluación de la información y el conocimiento sobre la discapacidad que el profesorado maneja (Mula et al., 2002) e instrumentos de evaluación sobre la disposición del profesorado hacia la realización de cambios y ajustes para los estudiantes dentro de sus aulas (Suau, 2002; Mula et al., 2002; Salazar, 2000; Lobato, 2001), donde –dentro del contexto educativo– se propone como apropiado asumir una perspectiva de *implementación*, en la cual la institución de educación superior asuma un compromiso con la incorporación de metodologías de evaluación permanentes respecto a la medición de actitudes de los involucrados en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad (Cotton, Warren, Maiboroda y Bailey, 2007).

En cuanto a la práctica misma de la inclusión dentro de la universidad, y, focalizándose en ésta no así en los factores macrosociales (Melendro, Cruz, Iglesias y Monserrat, 2012; Rodríguez, 2004; Lenski y Reñé, 2002), surge preferencialmente –según algunos autores– la búsqueda de información desde quienes intervienen en esta realidad, en donde los estudiantes con discapacidad consideran sus percepciones en cuanto a la necesidad de justicia hacia la adecuación de los contextos educativos no inclusivos (Upton y Harper, 2002; López-Torrijo, 2009; Solángel y Fernánez, 2005; Molina, 2005). Según algunas investigaciones, el profesorado presentaría –en general– actitudes favorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (Gitlow, 2001; Leyser, Vogel, Brulle y Wyland, 1998; Rao, 2004: Mercado, Aizpurúa y García, 2013). Sin embargo, existen evidencias de que el tipo de discapacidad podría ser un factor importante que influiría en la disposición de los profesores y personal administrativo hacia la inclusión de los estudiantes, respondiendo de forma diferente (Huang y Diamond, 2009; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013). Por otro lado, algunos autores sostienen que los profesores muestran connotaciones más negativas al hablar de inclusión de estudiantes con trastornos del aprendizaje, problemas conductuales y

discapacidad intelectual, que al referirse a estudiantes con discapacidades sensoriales o físicas (De Boer, Pijil y Minnaert, 2011; Moreno, Ortiz, Saldaña y Aguilera, 2006; Aguado, Flórez y Alcedo, 2004). Cardona (2006), sostiene que diversas investigaciones sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, demuestran que éstas son susceptibles al cambio basándose en algunas variables tales como la experiencia en el proceso educativo, la formación, el tiempo y apoyos disponibles, así como la disponibilidad de recursos y las características individuales de los estudiantes. Considerando los planteamientos de los autores De Boer et al. (2011), en donde los profesores son vistos como agentes fundamentales dentro del proceso de inclusión educativa del alumnado con discapacidad, una actitud positiva incidiría de forma significativa en la implementación cambios educativos que conduzcan hacia la inclusión dentro de sus aulas e instituciones educativas. Los autores recién mencionados, además, presentan un análisis de veintiséis estudios en donde señalan que la mayoría del profesorado presenta una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en ambientes educativos ordinarios –como lo es la educación superior–, apareciendo como los factores más preponderantes que impactarían actitudinalmente al profesorado la capacitación, el género, los años de experiencia y tipos de necesidades individuales de sus estudiantes. Podemos observar que lo anteriormente expuesto se contradice en cierta medida con lo mencionado anteriormente desde la perspectiva de los autores Gitlow (2001), Leyser et al., (1998) y Rao (2004). Este tipo de contradicciones nos dan luces de cómo el proceso de inclusión dentro de la educación superior tiene una multiplicidad de matices, los cuales varían dependiendo del marco de referencia. Sin embargo, es posible distinguir que la discusión teórica tiene aún un largo camino que recorrer dirigido hacia el logro de consensos que permitan comprender el fenómeno, intentando profundizar en la naturaleza de las creencias de los profesores y cómo éstas se encuentran relacionadas con las acciones y prácticas profesionales. De la misma forma, se señala que el liderazgo, el marco normativo y la cultura institucional podrían influir en cómo los profesores perciben el proceso de inclusión (Jordan, Glenn y McGhie, 2010). Adicionalmente, existen ciertas preocupaciones por parte del profesorado en cuanto a la carga adicional de trabajo que supone un estudiante con discapacidad en el aula, siendo visto por algunos docentes como una dificultad para el desarrollo de prácticas más inclusivas (Horne y Timons, 2009; Sanhueza, Granada y Bravo, 2012). En la misma línea, la evidencia muestra que los docentes muestran preocupación frente a sus propias

capacidades y formación para enfrentar de manera adecuada prácticas inclusivas (Lindsay, 2010).

Si se observa lo que se plantea respecto a los compañeros de clase de estudiantes con discapacidad, se ha evidenciado que no existirían diferencias significativas en las actitudes en función del género (Moreno et al., 2006). Sin embargo, existen investigaciones que señalan que las mujeres presentarían actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad que los hombres (Findler et al., 2007; Upton y Harper, 2002). Por otro lado, además se observan actitudes más favorables hacia la discapacidad en función de la edad de los compañeros, a medida que aumenta la edad de éstos también aumenta las actitudes favorables hacia la inclusión (Findler et al., 2007; Upton y Harper, 2002), así como también el año en que se cursa, donde podemos encontrar actitudes más favorables en los cursos avanzados y de postgrado (Upton y Harper, 2002; Moreno et al., 2006). Respecto al profesorado, se plantea que no existiría un efecto significativo de la edad en sus actitudes frente a la discapacidad (Rao, 2004, Palomino, 2011). En cuanto a la variable relacionada con el contacto o experiencia con la discapacidad, los resultados de algunas investigaciones indican que, a un mayor contacto, existirían actitudes más favorables hacia personas con discapacidad (Barr y Bracchitta, 2008; Barr y Bracchitta, 2012). También, y tal como señala Suriá (2011), los estudiantes de secundaria muestran peores actitudes hacia sus compañeros con discapacidad que los estudiantes de nivel universitario. Además, el autor destaca que existe un grado de sensibilidad mayor hacia la discapacidad por parte de quienes pasan más tiempo en interacción con compañeros en situación de discapacidad. De esta manera, la reducción de estereotipos que favorecen la inclusión se ve mediada por el contacto con personas con discapacidad durante la vida universitaria (Barr y Bracchitta, 2012). Así, el contacto a nivel personal del profesorado con estudiantes con discapacidad supone una mayor habilidad y conocimiento en la implementación de adaptaciones dentro del aula en términos académico-metodológicos (Leyser et al., 1998; Barr y Bracchitta, 2012). Existen varios estudios que coinciden en la idea de que el contacto con personas con discapacidad deriva en actitudes más positivas en contextos de educación superior respecto a la inclusión y la discapacidad (Anderson y Antonak, 1992; Barrett y Pullo, 1993; Meyer, Gouvier, Duke y Advokat, 2001; Upton y Harper, 2002; Upton, Harper y Wadsworth, 2005; Moreno et al., 2006), situación que podría significar un mayor apoyo y comprensión de sus pares, y percepciones más favorables

respecto de las adecuaciones curriculares no significativas[2] (Gouvier et al., 2001; Novo y Muñoz, 2012). Pese a lo expuesto anteriormente, Rao (2004) indica que los resultados respecto a la importancia del contacto no son definitivos. Debido a lo anterior, es necesario distinguir el tipo de contacto a considerar, diferenciando entre contacto de tipo personal o académico, en donde se observa que la experiencia docente en el aula tendría una incidencia respecto de la intención de realizar adecuaciones dirigidas a estudiantes con discapacidad, no así la experiencia de contacto personal (Rao y Gartin, 2003; Gouvier et al., 2001; Novo y Muñoz, 2012). Asimismo, observamos distinciones entre la cantidad de contacto experimentada y el grado de cercanía de la misma, planteándose que –en términos generales– la cantidad de contacto académico no incidiría en la percepción del profesorado respecto a los estudiantes con discapacidad (Kraska, 2003; Gouvier et al., 2001; Novo y Muñoz, 2012), no así el grado de cercanía, encontrándose que un contacto más íntimo y personal, incidiría en la aparición de actitudes más favorables hacia las personas con discapacidad (Barr y Bracchitta, 2012; Novo y Muñoz, 2012).

Estas formas de abordaje de la realidad socio-contextual de los estudiantes con discapacidad en educación superior, figuran como un aporte a la comprensión –por parte de las personas sin discapacidad y de las instituciones de educación superior en general– de la situación contextual vivida por los estudiantes con discapacidad cuando se encuentran en entornos educativos universitarios (Verdugo y Gutiérrez, 2009; Oliver, 2008). Además, favorece la incorporación de nuevos modelos desarrollados en función de la generación de contextos educativos más inclusivos, a través de la transmisión y socialización de una visión que favorezca la inclusión del colectivo de estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2008; Díaz y Malpica, 2006; Ferreira, 2008b).

Respecto a las barreras de acceso en los procesos de admisión a la educación superior de estudiantes con discapacidad, se plantea que es necesaria la difusión de

[2] Las adecuaciones curriculares no significativas se refieren a modificaciones en aspectos que no implican un alejamiento significativo de la programación curricular planificada para el grupo completo. Aquí caben adaptaciones relacionadas con estrategias metodológicas, adecuación de materiales o procedimientos de evaluación. Estos ajustes no implican una modificación de los objetivos ni de los contenidos planificados. Asimismo, las adecuaciones curriculares significativas implican realizar modificaciones sustanciales que podrían incluir cambios en los objetivos y contenidos de los planes de estudio (Duk y Hernández, 2003).

información relevante dirigida a este colectivo de estudiantes, incentivando, generando y articulando de esta manera canales de cooperación y comunicación entre la educación preuniversitaria y la educación superior en función de los estudios que se deseen acceder (Borland y James, 1999; Shevlin et al., 2004; Tinklin y Hall, 1999). Pese a lo anterior, observamos dificultades relacionadas con el profesorado para acceder a realizar adecuaciones curriculares, tanto no significativas como significativas, principalmente debido a la falta de formación en temáticas de discapacidad que favorezcan la implementación de metodologías adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad (Bilbao, 2010; Sala 2005; Castro, Llorca, Álvarez y Álvarez, 2006; Izzo, Hertzfeld, Simmons-Reed y Aaron, 2001; Lissi et al., 2009). De forma específica, se refieren a dificultades para cambiar y/o adecuar formatos de presentación de clases, así como también la adecuación de las evaluaciones en función de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, además del acceso de materiales específicos, trabajos en terreno y acceso a recursos de aprendizaje (Borland y James, 1999; Konur, 2006; Shevlin et al., 2004).

Consecuentemente, el desarrollo de políticas institucionales dirigidas hacia el manejo de este tipo de barreras y dificultades, en donde los apoyos necesarios sean asumidos de forma institucional, tanto para los estudiantes con discapacidad como para el profesorado y demás actores intervinientes en la comunidad universitaria, se perfila como absolutamente necesario (Borland y James, 1999; IESAL/UNESCO, 2005; Lissi et al., 2009) que, por parte del profesorado, deben realizarse considerando los contenidos de las asignaturas y diferentes carreras dentro de la institución de educación superior (Shevlin et al., 2004).

Por otro lado, el que el estudiante con discapacidad pueda cursar de manera accesible y bien asesorada sus estudios universitarios, en una institución que adopte una actitud proactiva en la innovación y mejora permanente frente a la situación de este colectivo de estudiantes, es una gran oportunidad para lograr la inclusión adecuada de futuros profesionales con discapacidad en el complejo y competitivo mundo laboral actual, con una base académica de excelencia, transformándolos en individuos productivos y que aporten al desarrollo de la sociedad (Dalmau, Llinares y Sala, 2013; Jenaro, 1999). Esto además se plantea como una estrategia de inclusión con miras a la superación de la pobreza tanto de las personas con discapacidad, así como de sus

familias en el contexto chileno y latinoamericano (IESAL/UNESCO, 2005; Rocha, Cruz, Pérez y Mendoza, 2014).

Esta realidad es completamente diferente en países europeos desarrollados como España o el Reino Unido (Peralta, 2007; Palacios y Romañach, 2008), los cuales cuentan con una historia sobre el tema universidad y discapacidad en términos de inclusión educativa a través de la implementación de servicios institucionales que, si bien se encuentran más avanzados en países como Italia, Grecia, Portugal, Noruega, Chipre e Islandia (López et al, 2009), también es relativamente reciente (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], 2012). Sin embargo, poseen estructuras legislativas y experiencias que obligan a las instituciones de educación superior a ponerse en sincronía en cuanto a la incorporación de las nuevas directrices y prácticas que favorezcan los procesos inclusivos de los estudiantes con discapacidad dentro del espacio europeo de educación superior (Espacio Europeo de Educación Superior [EEES], 2011; Lorenzo, 2011).

Por todo lo anterior, el abordaje de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en educación superior a través de servicios de atención institucionales que permitan la plena incorporación, acompañamiento y apoyo, tanto al colectivo de estudiantes con discapacidad como a los docentes y diferentes actores presentes en la comunidad universitaria, se plantea como un reto muy necesario de realizar (Verdugo y Campo, 2005; Castellana y Sala, 2006; Abejón, Martínez y Terrón, 2011). Esto se lograría a partir de la decisión de los gobiernos e instituciones de educación superior de comenzar procesos de desarrollo y/o implementación de políticas públicas e institucionales, así como la implementación de planes y programas que favorezcan la incorporación de nuevos diseños organizacionales, planificaciones estratégicas, herramientas de apoyo contextualizadas, efectivas y procesos de mejora institucional, dirigidas hacia una universidad más inclusiva, incorporando el paradigma de la calidad en la gestión de este tipo de servicios. Lo anterior incide en una mejora sustantiva a la inclusión, y, por ende, de la calidad en la formación de pre y postgrado en estudiantes con y sin discapacidad, estudiando, observando, discutiendo y diseñando la propiedad, utilidad, viabilidad y pertinencia de los procedimientos institucionales para los servicios de acogida, apoyo y acompañamiento al estudiante con discapacidad en función de la calidad de las instituciones (Villa, Escotet y Goñi, 2007; Schalock y Verdugo, 2007).

1.2. Conceptos, características y modelos

1.2.1. Conceptualización de la discapacidad

La definición del concepto discapacidad ha sufrido diversas transformaciones a través de los años, suscitando una multiplicidad de debates (Perada, De Prada y Actis, 2003; Diniz, Barbosa y Rufino, 2009). Esta evolución ha incidido en los últimos tiempos a la incorporación de las miradas por parte de las mismas personas con discapacidad como actores relevantes que aportan elementos fundamentales para la comprensión de una visión más amplia del concepto, asimismo considerando el esfuerzo de los organismos internacionales enfocados en proveer de una definición que abarque la complejidad del concepto en sí mismo, que permita crear un marco para su adecuada utilización considerando aspectos tanto legales, relacionados a la justicia social, así como operativos y de derechos (Abellán, Esparza, Castejón y Pérez, 2011; Velázquez, 2010; Nussbaum, 2007).

En un intento de normalizar este concepto a lo largo de la historia, la Organización Mundial de la Salud, (OMS) ha propuesto algunas clasificaciones a lo largo del tiempo, tales como la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de 1980, que surge de trabajos iniciados en 1972 a partir de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), al resultar operativamente insuficiente para explicar y clasificar las consecuencias de la enfermedad sobre el desarrollo integral del individuo, y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF), de 2001 –que corresponde a la segunda versión de la CIDDM– en la cual el contenido implica enormes avances hacia la comprensión integral de la visión predominante hasta ese momento. Sin embargo, actualmente es considerada una visión desactualizada, debido a que se le atribuía a la persona con discapacidad las causas principales de su condición (García y Sánchez, 2001; Barton, 2009). El concepto evoluciona hacia la relación dialéctica que tiene la persona con discapacidad y su entorno físico y social, los cuales son vistos como factores que inciden en la situación de discapacidad, siendo considerado finalmente como un proceso que se desarrolla en múltiples dimensiones (Vásquez,

Martín, Castanedo, 2001; Campo, Crespo y Verdugo, 2003; Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de Salud [CIF], 2001).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 1980 (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 1986), delimitó el significado y tipos de *deficiencia, discapacidad* y *minusvalía*, a partir de la necesidad de considerar no solo la enfermedad sino las consecuencias de ésta en todos los aspectos de la vida de la persona, ampliando la concepción inicial basada exclusivamente en el *modelo médico de la discapacidad*. Este modelo se basa en la concepción de la discapacidad como una enfermedad, abordada de forma causal, es decir, en base a la etiología, pasando de ella a la patología y luego a la manifestación de la misma (Abellán et al., 2011; Céspedes, 2005). Los procesos causales conducen al abordaje del concepto en base a la enfermedad, pasando por la deficiencia, derivado en discapacidad y ésta a su vez en minusvalía. De acuerdo a estas premisas generales, considera los siguientes significados para los términos anteriormente expuestos (Campo et al., 2003; Villa, 2007):

a) Deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Estas pueden ser de carácter temporal o permanente. Según esta clasificación podrán ser de carácter intelectual, psicológico, del lenguaje, de aparato auditivo, de la visión, viscerales, músculo-esqueléticas, generalizadas, sensitivas, etc.

b) Discapacidad se define como toda restricción o ausencia –debida a una deficiencia– de la capacidad de realizar una actividad de forma considerada normal por cualquier individuo. Se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y/o comportamiento en actividades de la vida cotidiana, pudiendo ser éstas de carácter temporales o permanentes, reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos. Se clasifican en nueve grupos: 1) de la conducta; 2) de la comunicación; 3) del cuidado personal; 4) de la locomoción; 5) de la disposición del cuerpo; 6) de la destreza; 7) de la situación, 8) de una determinada aptitud; y 9) otras restricciones de la actividad.

c) Minusvalía se refiere a toda situación que ponga en desventaja comparativa a un individuo por sobre otro, producto de una deficiencia o de una discapacidad, lo cual supone una limitación o un impedimento en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o estatus de la persona en

relación con sus propias expectativas o las del grupo al que pertenece. Se observa como la socialización de una deficiencia o discapacidad. La desventaja surge del fracaso o incapacidad para satisfacer las expectativas del universo del individuo. Las minusvalías se clasifican acorde a seis grandes dimensiones, en las que se espera demostrar la competencia de la persona, denominadas *roles de supervivencia* (Vicente et al., 2010).

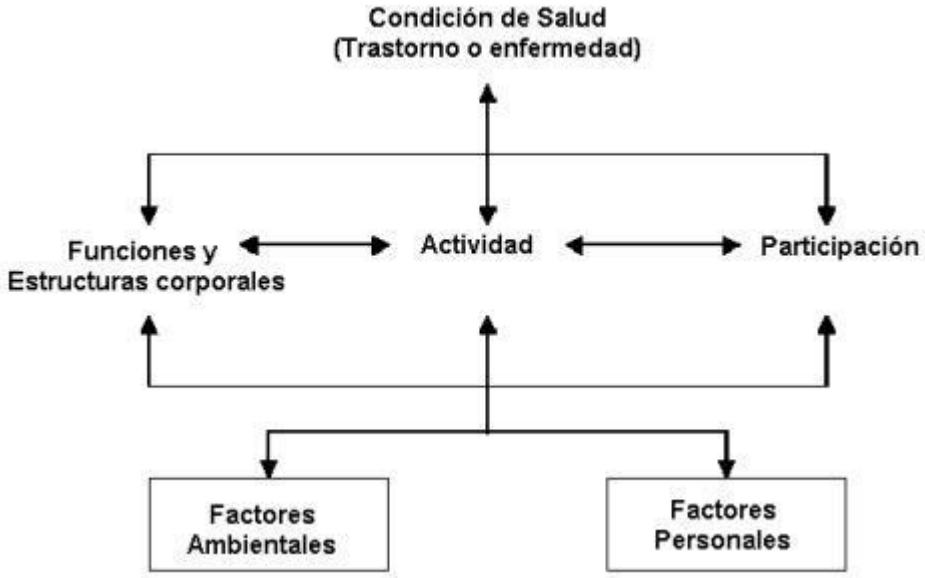
En base a estas clasificaciones, para diagnosticar a una persona como discapacitada, era necesario centrar la atención a la deficiencia que origina la discapacidad y sus consecuencias, las cuales pueden transformarse en minusvalía. Pese a que la forma de abordaje anteriormente expuesta pueda parecer causal y en extremo lineal, no lo es en su totalidad, principalmente debido a que podrían darse situaciones en las cuales la deficiencia no es causa de la discapacidad, aunque si de minusvalía (García, Ramos y González, 2004; Abellán et al., 2011). Es el caso de –por ejemplo– de una persona que sufre quemaduras en la mayor parte externa de su cuerpo, resultando una desfiguración total de su imagen corporal, la cual representaría un inconveniente a la hora de entablar relaciones sociales satisfactorias poniéndose en manifiesta desventaja, lo cual implicaría una minusvalía, sin necesariamente derivando en los problemas de capacidad de esta persona. Asimismo, podrían existir numerosas situaciones en donde no se corresponda específicamente la causalidad ofrecida a la base de la estructura de la CIDDM, situación en la cual no necesariamente se perdería su funcionalidad.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, internacionalmente conocida como CIF, representa una cuidadosa revisión de la anterior CIDDM. La elaboración de esa nueva versión clasificatoria se desprende de estudios de campo realizados de forma sistemática en conjunto con consultas a nivel internacional, aprobándose internacionalmente el 22 de mayo de 2001 a través de la resolución WHA54.21 para su empleo generalizado (Vásquez, 2001).

La CIDDM de 1980 y la CIF de 2001 presentan diferencias sustanciales respecto a la representación de las interacciones entre las dimensiones del funcionamiento y la discapacidad (Barrero, Ojeda y Osorio, 2008; Diego, Moreno y Buñuales, 2002). Esta nueva clasificación multidimensional unifica –en un lenguaje común– las conceptualizaciones sobre discapacidad de forma estandarizada, además de ofrecer un

nuevo marco conceptual el cual describe los estados relacionados con la salud (Cáceres, 2004; Fernández, Fernández y Cieza, 2010). La CIF define los componentes de la salud y algunos componentes relacionados con la salud del bienestar, por lo cual surgen nuevos dominios dentro de la CIF, los cuales son considerados como dominios de salud y dominios relacionados con la salud. La descripción de estos dominios se realiza desde la perspectiva corporal e individual, a través de: 1) Funciones y Estructuras Corporales; y, 2) Actividades-Participación, los que vienen a reemplazar conceptualizaciones anteriores ampliando el ámbito de clasificación hacia la descripción de experiencias positivas (Vázquez, Herrera, Ramos y Gaite, 2001; Barrero et al., 2008).

Figura. 1. Interacciones entre las dimensiones y áreas de la CIF. Fuente: García y Sánchez, 2001.



Como se ha mencionado anteriormente, la clasificación CIF tiende a agrupar de forma sistemática los diversos dominios existentes en las personas poniendo el énfasis en su funcionalidad. Aquí, el concepto *funcionamiento* se considera como un término que hace referencia a todas las funciones corporales, actividades y participación. Por otro lado, el concepto *discapacidad* considera las deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. Además, la CIF puntualiza los *factores*

ambientales en interacción con los demás conceptos. Debido a lo anterior, esta clasificación es muchísimo más asertiva a la hora de la elaboración de perfiles sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud del individuo en sus diferentes dominios (Organización Mundial de la Salud, Organización Paramericana de Salud, 2001; Vásquez et al., 2001). Ha sido aceptada como una clasificación transversal de la discapacidad por la Organización de Naciones Unidas (Campo et al., 2003), incorporando además las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (Departamento de Información Pública de Naciones Unidas, 1994).

En base al funcionamiento de las personas, la CIF aborda la discapacidad y el funcionamiento concebido como una relación dialéctica, interacción dinámica entre los estados de salud de los individuos y los factores contextuales, los cuales involucran tanto factores personales como factores ambientales. Los factores ambientales se organizan en dos niveles diferenciados (Diego et al., 2002; Schneidert, Hurst, Miller y Üstün, 2003), a saber: 1) Nivel individual: relacionado con el entorno contextual inmediato de la persona. En este nivel se incluyen las propiedades físicas y materiales del ambiente, así como el contacto social del individuo; y 2) Nivel social: referidas a estructuras sociales formales e informales, sistemas sociales presentes en la cultura o dentro de su comunidad, los cuales influyen en los individuos. Se incluyen en este nivel a organizaciones y servicios relacionados con el entorno laboral, actividades dentro de la comunidad, servicios sociales, de telecomunicaciones y de transporte, redes sociales informales, ideologías, reglas formales e informales y el ámbito legislativo imperante en el contexto del individuo (Fernández, Fernández, Geoffrey, Stucki y Cieza, 2009; OMS/OPS, 2001).

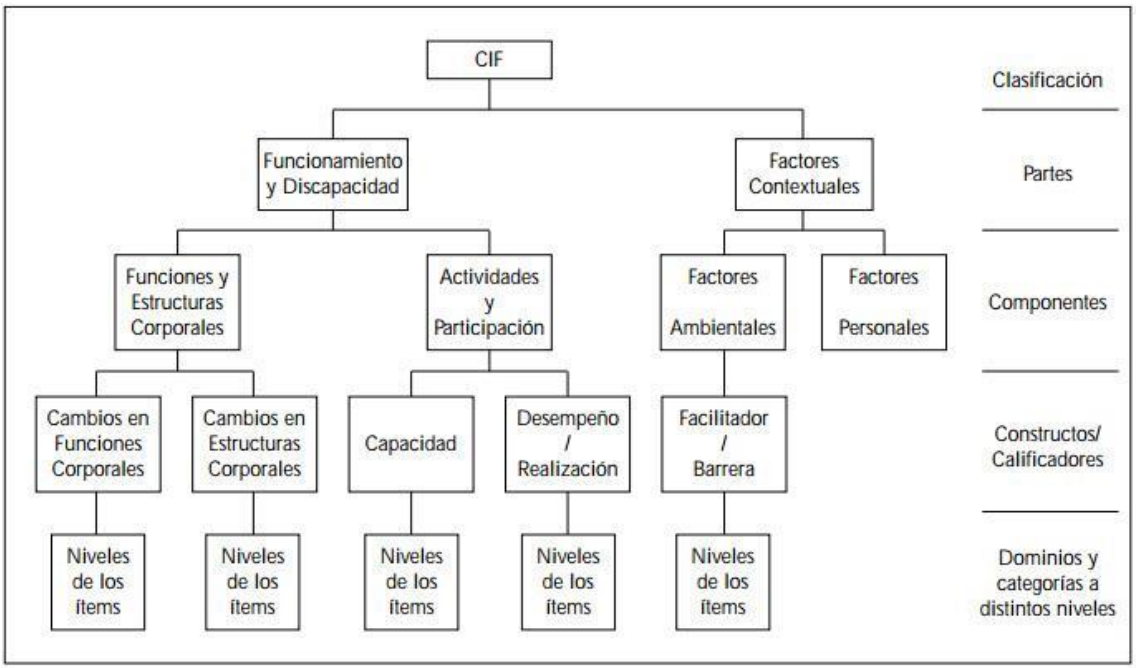


Figura 2. Estructura de la CIF. Fuente: García y Sánchez, 2001.

Debido a la evolución estructural y multidimensional que presenta la CIF, se hace necesario re-definir bajo este nuevo marco conceptual algunos términos utilizados en clasificaciones anteriores. Algunos de ellos han sido reemplazados, otros han mantenido su definición y otros se han creado dentro de esta clasificación. De esta forma, podemos observar la desaparición de conceptos acuñados en la clasificación CIDDM, aun cuando siguen siendo ampliamente utilizados tanto en el cotidiano informal, así como en legislaciones y marcos normativos que regulan la vida ciudadana de las personas (Crespo, Campo y Verdugo, 2003; Barton, 2009).

Entonces, para abordar el concepto discapacidad, la CIF la define como un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo el cual posee una condición de salud, y los factores contextuales (ambientales y personales). De la misma forma, el concepto deficiencia se plantea como la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica, donde se incluyen las funciones mentales. Con anormalidad se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida para el funcionamiento de los individuos. Por otro lado, las limitaciones en la actividad se definen como las dificultades que una persona puede tener para realizar alguna actividad. Asimismo, una limitación en la actividad implica una desviación leve hasta grave en la realización de actividades, tanto en función de la calidad como de la cantidad, en comparación con la manera, extensión o intensidad en que esa actividad se espera se realice por una persona que no posea esa condición de salud (Cieza, Bickencach y Chatterji, 2008; OMS/OPS, 2001; García y Sánchez, 2001). De esta forma se reemplaza el término discapacidad utilizado anteriormente por la CIDDM 1980. Las restricciones en la participación se refieren a las dificultades que pueden presentar los individuos para incorporarse e implicarse en situaciones importantes para su vida. La aparición de restricciones en la participación se determina en comparación a la participación que otros individuos sin discapacidad en la misma cultura o sociedad (Cieza et al., 2008; OMS/OPS, 2001). De esta manera la CIF reemplaza el término minusvalía, ampliamente utilizado anteriormente por la CIDMM de 1980. Los factores contextuales (personales y ambientales) aparecen como el eje en el cual se basa la clasificación de los estados de salud en la CIF (Schneidert et al., 2003; Jette, Norweg y Haley, 2008) (Tabla 1).

Tabla 1. Visión de conjunto de la CIF. Versión en castellano. Fuente: IMSERSO, 2001.

	Parte 1: **Funcionamiento y Discapacidad**		Parte 2: **Factores Contextuales**	
Componentes	**Funciones y Estructuras Corporales**	**Actividades y Participación**	**Factores Ambientales**	**Factores Personales**
Dominios	Funciones corporales. Estructuras Corporales.	Áreas vitales (tareas, acciones).	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad.	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad.
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos). Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos).	Capacidad. Realización de tareas en un entorno uniforme. Desempeño/realización Realización de tareas en el entorno real.	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal.	El efecto de los atributos de la persona.
Aspectos positivos	Integridad funcional, estructural.	Actividad. Participación Funcionamiento	Facilitadores.	No aplicable.
Aspectos negativos	Deficiencia.	Limitación a la actividad. Restricción en la participación. Discapacidad	Barreras/obstáculos.	No aplicable.

La evolución desde el modelo médico hacia los modelos sociales de la discapacidad, determinan en profundidad la nueva clasificación presentada por la CIF. Estos modelos opuestos de abordaje, constituyen diferentes aproximaciones al fenómeno de la discapacidad, desprendiéndose –como hemos mencionado– nuevas conceptualizaciones en torno al funcionamiento de las personas con discapacidad (Jette et al., 2008; Whiteneck, 2006). Por modo de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, esta nueva clasificación internacionalmente aceptada utiliza un enfoque biopsicosocial (Hoover y Maritza, 2007; Gómez y Peñalver, 2007; Laxe, Bernabeu, López, García y Tormos, 2010). Consecuentemente, la CIF busca proponer una síntesis de las conceptualizaciones anteriores, con el afán de estandarizar y poner a disposición herramientas conceptuales que abarquen aspectos globales del funcionamiento humano, proporcionando una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud de los individuos y las sociedades (Campo et al., 2003, Jette et al., 2008).

Por otro lado, el *modelo social de la discapacidad* aparece dentro de una vorágine de acontecimientos y demandas sociales, socio-políticas, económicas y culturales que comienzan a visibilizarse en las décadas de los sesenta y setentas debido a la presión de ciertos colectivos socialmente desfavorecidos, que, en el caso de las personas con discapacidad, aparece en los Estados Unidos con el llamado Movimiento de Vida Independiente (Arnau, 2008; Palacios y Romañach, 2006), que coincide con la aparición de grupos con similares características en el Reino Unido y algunos países escandinavos (García, 2003; Oliver y Barnes, 2006). Las demandas colectivas por el reconocimiento de derechos fundamentales para las personas con discapacidad surgen desde dentro, es decir, son las mismas personas u organizaciones de personas con discapacidad y sus familias quienes promueven activamente sus derechos, exigiendo tomar por sí mismos las decisiones que hasta ese momento eran tomadas de manera institucional, especialmente relacionadas a la rehabilitación, institucionalización aislada y toma de decisiones (Barnes, 1998; García, 2003). Dentro del modelo social, la discapacidad es vista como un problema de la sociedad que acoge y rodea a la persona, alejando el centro de atención en el individuo (Borja, 2006; Kasnitz, 2001). Aquí, se hace énfasis en las barreras contextuales, medioambientales, económicas, sociales, etc., señalando que la discapacidad es producto del rechazo de la sociedad para acoger y dar solución equitativa a las problemáticas existentes, necesidades individuales y colectivas (Barnes, 1998; Morris, 2006). Por lo tanto, este modelo emerge desde las ciencias sociales en la lucha por los derechos civiles, con especial énfasis en los derechos de las personas con discapacidad (Flores, 1999; Barton, 1997). Una de las diferenciaciones clave para que fuese posible la evolución de modelos anteriores, fue la clara distinción entre los conceptos de deficiencia y discapacidad (López, M., 2006; Jiménez, González y Martín, 2002), en donde la deficiencia representaría aquella característica disfuncional de la persona situada en un órgano, un mecanismo o función del cuerpo o la mente, a diferencia de la discapacidad, la cual se compondría de factores sociales que limitan a las personas a llevar una vida en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad, con lo cual este modelo puede interpretarse como el resultado de las barreras sociales junto con las relaciones de poder, más que producto de una situación biológica determinada (Palacios, 2004, 2008; Barton, 1997; De Asís, 2004, 2007). El modelo social de la discapacidad enfatiza la rehabilitación de una sociedad que sea capaz de gestionar e integrar la diversidad en su concepción y diseño en pro de enfrentar las necesidades de todas las personas (Pérez, 2010; Morris, 2006; Palacios, 2004). A partir

de este modelo, se podría deducir que el Estado tiene una gran responsabilidad en todo lo relacionado al aseguramiento de los derechos de las personas con discapacidad, ya que es la sociedad la cual restringe y discrimina debido a una falta de sensibilidad frente a la diferencia que la discapacidad supone para las personas que se encuentran en esta situación (Quinn y Degener, 2011; Crosso, 2014; Parra y Palacios, 2007).

1.2.2. Inclusión y exclusión, necesidades educativas especiales y calidad de vida.

Hablar de la palabra *inclusión* es entrar en una mundo de múltiples significados, pudiendo encontrarla presente de manera generalizada dentro de las legislaciones internacionales, en la retórica de las políticas públicas de los Estados, saltando su significado de una aproximación teórica a otra, es decir, es un concepto que epistemológicamente varía en su significado dependiendo del contexto en que es utilizado (Gallo, 2011; Crespo et al., 2003; Barton, 2009) siendo capaz de transformarse dependiendo de las problemáticas sociales en los cuales se ve inmiscuido, incluso cambiando su significado de acuerdo al carácter o propósito en el cual se utiliza argumentativamente, así como por el significado que le otorgan quienes lo reciben (Chiner, 2011; Rodríguez, 2013). El concepto inclusión acarrea una carga valorativa en sentido positivo, así como en contraste el concepto exclusión posee una carga valorativa negativa, con lo cual resulta bastante común asociarlos a aspectos positivos y negativos respectivamente (Pintos, 2012; Rodríguez, 2013).

Pese a la claridad diferencial entre ambos conceptos, la polisemia que surge de los mismos conviene delimitar y especificar sus alcances semánticos a la hora de utilizar estos términos con miras a su utilización práctica y comprensión correcta de los mismos en términos conceptuales. Etimológicamente, encontramos que son verbos latinos (includo, de “encerrar adentro”, y excludo, de “encerrar afuera”) que se refieren a una relación espacial donde se demarca un adentro y un afuera, en donde ambos verbos se oponen y complementan a la vez (Wigdorovitz, 2008; Chiner, 2011). Su utilización dentro del paradigma de la discapacidad y los derechos (Palacios, 2008; Eroles y Ferreres, 2005) y desde una mirada sociológica (Sotelo, 1972; Ferreira, 2008b), nos revela que ambos términos son vistos como procesos debido a que no son estados de los

sujetos u objetos, sino situaciones dinámicas que transcurren en el tiempo y que se modifican en función de los contextos en los cuales se utilizan, abarcando una multiplicidad de fenómenos y problemáticas, por lo que además también son conceptos multidimensionales (Pinto, 2002; Echeita, 2008; Parrilla y Susinos, 2008).

Es necesario hacer la clarificación conceptual pertinente al estudio que aquí se presenta, en donde la inclusión se contextualiza dentro de diferentes dimensiones, como los son las dimensiones políticas, sociales y –especialmente– educativas, las cuales, a su vez, han de ser comprendidas desde la interacción del concepto inclusión con diferentes aspectos y realidades de una misma dimensión, en este caso la dimensión aplicada al ámbito educativo del concepto. La inclusión educativa, entonces, no ha de ser vista como concepto sino como un proceso polifacético en el cual se intenta contrarrestar el proceso de exclusión social, considerando que la inclusión educativa no necesariamente posee la potencia para resolver y abordar la multiplicidad de factores que inciden en los procesos de exclusión social (Bonal, Esombra y Ferrer, 2004; Dyson, 2006; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura /Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe [UNESCO/OREALC], 2007). Por lo tanto, la inclusión educativa como proceso va más allá de las conceptualizaciones del concepto inclusión, la cual según Opertti (2007) corresponde a un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Será inevitable que se entrelacen ciertos aspectos que se cruzan y convergen dentro del ámbito educativo, los cuales abordaremos más adelante en el apartado de educación inclusiva.

No obstante, al hablar del concepto inclusión dentro del ámbito educativo, necesariamente hemos de aclarar un concepto básico que se encuentra en los cimientos de los procesos de inclusión en educación. Se trata de las llamadas necesidades educativas especiales (NEE), las cuales cobran una importancia central dentro de cualquier aproximación, investigación, abordaje o práctica en el ámbito educativo. El concepto nace desde el mundo de la educación especial (Goetz y LeCompte, 1988; Soto, 2013), que en el desarrollo de sus primeras categorizaciones definidas debido a la preocupación y evolución dentro del campo de las dificultades de aprendizaje (Gómez y Sabeh, 2001; Juárez, Holguín y Salamanca, 2006), permitió que la terminología fuera aclarándose gracias a la constante preocupación de educadores, investigadores, padres y

familiares por otorgar un espacio diferenciado a aquellos estudiantes que presentaban dificultades en el aprendizaje, surgiendo de estas preocupaciones los modelos diferenciales en educación (Crespo et al., 2003; Barton, 2009). Estos modelos separaban a estos estudiantes en base a diagnósticos sobre sus dificultades de aprendizaje (Barnes, 1998; García, 2003). La aparición de baterías de evaluación diagnósticas o test, permitió detectar, categorizar y diferenciar ciertos trastornos que fueron segregando a los estudiantes que no cumplían con los estándares normales de aprendizaje, naciendo de esta manera las escuelas especiales (Cieza et al., 2008; Fernández, 2003; Arnaiz, 2012; Ainscow, 2001), con el objetivo de tratar de forma específica (especial) a estos estudiantes, y, de esta manera abordar las dificultades de aprendizaje de forma especializada (Damm, 2009; Palomino, 2007).

Las NEE se derivan de la enorme diversidad que existe en las personas dentro de la sociedad, tan diversa como cada individuo que la compone. Esta diversidad, cuando se plantea en el ámbito educativo, adquiere una relevancia primordial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues cada persona dentro de sus características diferenciales aprende de forma distinta a otra, con ritmos distintos, con habilidades, capacidades y dificultades diferentes. A mediados el siglo XX, el paradigma de educación especial traslada los trastornos hacia fuera de sus conceptualizaciones, poniendo énfasis más en las influencias sociales y culturales que en los trastornos en sí mismos (Céspedes, 2005; de Dios, 2003), creándose una nueva categoría dentro de este paradigma la cual separó definitivamente el concepto de necesidades educativas especiales del de educación especial (Hegarty, 1994). De esta manera, y continuando con la investigación en esta área, Marchesi (1999) propone diez factores que resultaron conceptualmente determinantes hacia el avance de definiciones que permitieran operacionalizar el concepto para su utilización práctica (Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008; Lázaro, 2000). El concepto evoluciona conforme a los cambios en los modelos de aproximación a la discapacidad (Ferreira, 2008a; Palacios y Bariffi, 2007). De esta manera encontramos que el término “alumnos con necesidades educativas especiales” aparece por primera vez en el informe Warnock publicado en el Reino Unido (Warnock, 1978), el cual define a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, las cuales implican la incorporación de nuevas metodologías y recursos educativos para su abordaje dentro de los centros educativos. A partir de ahí, aparecen múltiples definiciones hacia esta nueva categoría de estudiantes (Paulino, 2008;

Sánchez, 1996; Vázquez et al., 2001). Consecuentemente, revisaremos algunas de ellas. Por ejemplo, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992) se refiere al término apuntando:

> “Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo” (p. 20).

Asimismo, Puigdellívol (1999) se refiere a las NEE como:

> "Conjunto de medios (materiales, arquitectónicos, metodológicos, curriculares y profesionales) que es preciso instrumentalizar para la educación de alumnos que, por diferentes razones, temporalmente o de manera permanente no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela ordinaria" (p. 62).

Por otro lado, Aranda (2002), señala que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades mayores que la del resto de los alumnos para acceder al currículo común de su edad, y que, además, para compensar esas dificultades requiere de unas condiciones especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria y/o la provisión de unos recursos específicos distintos de los que la escuela ofrece a la mayoría de los alumnos.

Luego de muchas discusiones y conceptos acuñados y utilizados para dar una solución al problema de dispersión conceptual del término, en 1994 se realiza en España la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, desde donde surge la llamada Declaración de Salamanca (1994), logrando una aproximación conceptual internacionalmente aceptada hasta nuestros días, que define a las NEE desde un marco de acción propuesto para las escuelas, donde se puntualiza que:

“el principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deberían dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Deberían acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. [...] En el contexto de este Marco de Acción el término Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen por su discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización." (Echeita y Verdugo, 2004). El desarrollo de investigación educativa ha permitido que el término NEE sea definido desde varias perspectivas, coincidiendo todas ellas en ciertos aspectos fundamentales, como lo son las dificultades diferenciales de cada estudiante en relación a sus pares y el asumir que deben realizarse las adaptaciones necesarias dependiendo de las NEE de cada estudiante (Blanco, Sotorrio, Rodríguez, Pintó, Díaz y Martín, 1996; Castejón y Navas, 2009).

Otro de los conceptos que aparecen como relevantes dentro del área de la discapacidad es el concepto *calidad de vida*. De esta manera, nos referiremos a la calidad de vida en tanto a su interacción con procesos relacionados a las personas con discapacidad, sus entornos y circunstancias, donde observamos una combinación del bienestar objetivo y subjetivo dentro de las diversas y múltiples dimensiones que se desarrollan y que son consideradas en la vida de las personas, sin dejar de lado los estándares establecidos por los derechos humanos, los cuales deben siempre estar presentes dentro de cualquier conceptualización o aproximación teórica al respecto (Wallander, Schmitt y Koot, 2001; Rojas, 2014). La calidad de vida, sin embargo, es difícil de conceptualizar debido a las múltiples aproximaciones en las que es utilizado, perteneciendo a una familia de conceptos que hacen referencia a la meta final de la vida de las personas (Cummins, 2000; Veenhoven, 2001), la cual poco tiene que ver con la adquisición de un trabajo bien remunerado y su consecuente adquisición de bienes materiales como una casa o un coche, los cuales podrían ser facilitadores de la obtención de calidad de vida desde una perspectiva del bienestar económico. Sin embargo, la obtención de medios para mejorar la calidad de vida no se corresponde con la meta final del concepto (Rojas, 2005). Por otro lado, en la literatura podemos

encontrar otros conceptos que son frecuentemente utilizados para definir calidad de vida, como lo son el bienestar o estado de salud, estado funcional, la felicidad y el buen vivir, autoreporte en salud, etc. (Haas, 1999; Meeberg, 1993; Veenhoven, 1991). Algunas de estas conceptualizaciones son construidas académica y filosóficamente, otras emergen desde el sentido común y su utilización y comprensión en el cotidiano (Haybron, 2003; Araya, 2007). La enorme dispersión y diversidad de concepciones nos lleva a la naturaleza diversa del concepto (Cummins, 2000; Almeida et al., 2010), considerado además como un concepto multidisciplinario (Haas, 1999; González et al., 2009). El concepto de calidad de vida actualmente incorpora tres ramas de las ciencias: economía, medicina y ciencias sociales. Cada una de estas disciplinas ha promovido el desarrollo de un punto de vista diferente respecto a cómo debiera ser conceptualizada la calidad de vida (Cummins, 2004; Almeida et al., 2010).

Lo anterior invita a manejar un concepto de calidad de vida en base a principios esenciales que lo componen, dentro de los cuales podemos encontrar el hecho de que las personas con discapacidad no se rigen por principios diferentes que las personas sin discapacidad (Tamarit, 1999). Asimismo, Schalock (1997) apunta que la calidad de vida aumenta cuando las personas perciben que pueden participar en las decisiones que afectan su vida, como también la participación plena y la aceptación de la persona en la comunidad. De esta manera, la calidad de vida ha evolucionado conceptualmente influyendo significativamente dentro de la investigación y la práctica (Gómez y Sabeh, 2001; Urzúa y Caqueo, 2011).

Uno de los referentes para la evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidad –principalmente discapacidad intelectual–, corresponde al modelo de calidad de vida desarrollado por los autores Schalock y Verdugo (2001), el cual es reconocido y utilizado a nivel mundial en el ámbito educativo, donde la calidad de vida apoya un marco de referencia inclusivo (Halpern, 1993; Gómez y Sabeh, 2001; Céspedes, 2005) el cual permite la evolución de los sistemas educativos teniendo en cuenta todas las dimensiones que los estudiantes poseen. Este modelo permitiría evaluar los efectos de la inclusión educativa en áreas no académicas, permitiendo a los servicios de atención a estudiantes con discapacidad desarrollar procesos dinámicos, dirigidos a la satisfacción y participación activa en su proceso de formación (Hegarty, 1994; Amate, 2006; Giné, 2004). Sin embargo, sabemos que la educación no solamente implica la tradicional cátedra en un aula, sino que involucra una multiplicidad de factores que los

estudiantes traen consigo desde fuera del ámbito educativo y que influyen directamente en la calidad de vida de los mismos (Schalock y Verdugo, 2001; De Haro, 2009). Estos factores diferenciales de cada individuo han sido agrupados en dimensiones, las cuales internacionalmente han sido reconocidas y validadas, permitiendo –luego de casi dos décadas– elaborar y definir ocho dimensiones principales de la calidad de vida, y el desarrollo y evaluación de indicadores que permiten obtener mediciones sobre los resultados obtenidos (Van Loon, Van Hove, Schalock, y Claes, 2008; Verdugo, Arias, Gómez, y Schalock, 2008, 2009). Las ocho dimensiones anteriormente mencionadas permiten representar la multidimensionalidad de la calidad de vida, donde los indicadores corresponden a percepciones, conductas y condiciones que operativamente definen cada una de las dimensiones, siendo estas frecuentemente utilizadas en la investigación educativa (Schalock y Verdugo, 2002; Goetz y LeCompte, 1988; Gómez y Sabeh, 2001). Los autores señalan que es necesario contextualizar las escalas de medición en función de la ubicación geográfica, el ámbito al cual va dirigido (salud, servicios sociales, educativo), grupos de interés, etc., siendo necesaria la adecuación de las escalas para una evaluación efectiva (Verdugo, Gómez y Arias, 2007). Las dimensiones del modelo de calidad de vida y sus indicadores podemos revisarlos en Tabla 2, donde es necesario resaltar que en este modelo la medición de cada indicador siempre estará relacionada con los resultados individuales de calidad de vida.

Tabla 2. Dimensiones e indicadores para la medición de la calidad de vida. Fuente: Verdugo, 2009

Dimensión	Indicadores
1. Bienestar físico	Estado de salud Actividades de la vida diaria Ocio
2. Bienestar emocional	Satisfacción Auto concepto Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones

	Relaciones Apoyos
4. Inclusión social	Integración y participación en la comunidad Roles comunitarios Apoyos sociales
5. Desarrollo personal	Educación Competencia personal Desempleo
6. Bienestar material	Estatus financiero Empleo Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal Metas y valores Elecciones
8. Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales (ciudadanía, acceso, procesos legales)

La evaluación de la calidad de vida a través de este modelo, se encuentra diseñado principalmente para la educación de personas con necesidades especiales de apoyo en educación primaria y secundaria, principalmente dentro del ámbito de la discapacidad intelectual. Realizar una incursión adaptativa de las escalas para acceder a una evaluación de la calidad de vida para estudiantes con discapacidad en educación superior, se plantea como un desafío futuro para la investigación dirigida a las buenas prácticas de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en el nivel educativo superior. Los autores sugieren de forma sutil que esta herramienta pueda ser

susceptible a utilizarse en diversos contextos, con lo cual se deja abierta la posibilidad de su utilización dentro del marco de la educación superior.

1.3. Educación Inclusiva

La educación en el siglo XXI ha evolucionado, en países desarrollados, hacia una educación al alcance de todas las personas. La necesidad creciente de ampliar las posibilidades de educarse de la población ha ido de la mano con el desarrollo de importantes aportes a la teoría y la práctica en base a experiencias, las cuales han permitido el desarrollo de un enfoque centrado en hacer llegar la educación a todas las personas, independiente de sus características individuales y/o colectivas (UNICEF, 2008). De esta manera, ha comenzado a instaurarse –en sus inicios solo a nivel escolar– un enfoque que permite al sistema educativo cubrir las necesidades de un número mayor de educandos, lo que corresponde a lo hoy conocemos por educación inclusiva (Parrilla, 2002; Fernández, 2003). En el ámbito de la educación superior, el modelo de la educación inclusiva como tal, está aún lejos de implementarse (Castellana y Sala, 2006; Izuzquiza, 2012; Serrano y Sarrate, 2013).

La exclusión dentro y fuera de los centros educativos ha permeado el tejido social, formando parte de un problema transversal a las clases sociales que aqueja a los sistemas educativos contemporáneos (Blanco, 2006; de Lorenzo, 2004).

Con el transcurso del tiempo, en pro de avanzar hacia soluciones que incluyan acuerdos y consensos entre diversos actores internacionales, se ha llegado a discutir el tema de la educación inclusiva en experiencias de debate, seminarios internacionales, reuniones de expertos, profesionales del área, investigadores y políticos responsables en materia de educación, quienes han avanzado hacia poner la inclusión dentro de contextos educativos como pilar de base de una nueva concepción en la práctica educativa (Sarto y Venegas, 2009; López, Echeita y Martín, 2009; Barton, 2009), incluyendo una visión ecológica del entorno educativo (Gallego, 2010; Bronfenbrenner, 1987, 2005; Tejada, 2008), en un intento de considerar a todas las personas y manejando variables complejas derivadas de las nuevas necesidades emergentes y de los alcances prácticos de este enfoque (Echeita, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009; Barton, 2009). Además del intento en aunar criterios respecto a

definiciones conceptuales, metodologías de implementación, sugerencias respecto a la planificación estratégica de las instituciones, buenas prácticas, entre otras, se invita a llevar a cabo acciones concretas de implementación (Bersanelli, 2008; Opertti, 2013; Giné, 1998; Naicker y García, 1998) para garantizar el compromiso de los Estados que han ratificado estas premisas, acuerdos y directrices, a hacer valer el derecho humano de acceso a la educación, el cual fue consagrado por el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Los instrumentos normativos internacionales que han ratificado este derecho son, entre otros: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de la UNESCO, 1960; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979, en especial los artículos 10 y 14; la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989 especialmente los artículos 28 y 29; la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, de 1990, en particular el artículo 45; la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, especialmente el artículo 24; y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, aprobada por la Asamblea General en septiembre de 2007, particularmente el artículo 14 (Carmona, 2013; Espinosa, 2013). Por otro lado, de entre la serie de reuniones y declaraciones internacionales que han abordado el tema de la educación inclusiva, destacan por ser las más recientes y relevantes: La Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNICEF, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Ciudad de Salamanca, 1994), y la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe. La profundidad de las acciones y directrices que se desarrollan en los diversos niveles de los distintos sistemas educativos para comenzar a incluir a quienes por múltiples razones quedan fuera de éstos, se encuentran intrínsecamente relacionados con la decisión política de asumir esta responsabilidad como parte de la evolución de una educación en igualdad de oportunidades para todas las personas, con iniciativas concretas, y llevarlas a cabo (Brantlinger, 1997; Echeita y Aiscow, 2011; Sarto y Venegas, 2009; UNESCO/OREALC, 2007; Macarulla y Saiz, 2009; Kugelmass, 2001).

De esta manera, la educación inclusiva surge desde la idea de que la educación no se queda solo en transmitir conocimientos, sino que se centra en preparar a las

personas para que puedan desenvolverse en todas las dimensiones de lo que implica relacionarse con otros (Blanco, 2006; Booth, 2000; Escudero y Domínguez, 2011; Marchesi, 1999; Martínez, 2005). Ha surgido, además, desde la búsqueda por parte de colectivos de personas con discapacidad hacia mejoras en sus procesos educativos, ampliándose hacia otros colectivos que históricamente han sido socialmente marginados ya sea por sus condiciones económicas, sociales o culturales (Ainscow, 2007; Allan y Slee, 2008; Nguyen, 2010; Rambla, Ferrer, Tarabini, y Verger, 2008). A fines de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, aparecen en el mundo anglosajón las primeras aproximaciones conceptuales como reacción hacia el rechazo y descontento de la sociedad frente al modelo de integración escolar que comenzó a implementarse en escuelas primarias y secundarias (Allan y Slee, 2008; Pappous, 2007; Sosa, 2009), en las cuales comenzó a incorporarse dentro de la escuela ordinaria a educandos con diversas discapacidades. El descontento de la sociedad frente al modelo de integración escolar se encontraría asociado al establecimiento sofisticado de construcciones de sistemas de clasificación y diagnóstico de las diferentes discapacidades, agregándose la dependencia de recursos materiales, técnicos y económicos que se derivan de este tipo de prácticas (Graham y Jahnukainen, 2011; Puga, 2005; Casado, 2011).

Por lo tanto, lo centros educativos deben enfrentar las necesidades educativas desde la diversidad de sus estudiantes, es decir, poner la diversidad a la base del desarrollo de planes y programas, currículums, servicios y actividades propias de cada centro educativo (Arnaiz, 2005; Escudero y Domínguez, 2011; Fernández, 2003; González, 2008; Sarto y Venegas, 2009; Rosano, 2007). Desde este enfoque, se incorporan visiblemente la tolerancia, el respeto y la solidaridad, aceptando a las personas sin hacer diferencias ni sobreprotegiendo a uno por sobre otro debido a sus características, intereses y potencialidades, necesidades especiales, y menos aún, por sus limitaciones.

De esta manera, la educación inclusiva aparece como un movimiento de carácter normativo y discursivo, donde se cruzan y confluyen diversas disciplinas y corrientes teóricas, al mismo tiempo que coinciden disposiciones relacionadas con las políticas educativas y sociales a nivel internacional (Ainscow, 2007; Allan y Slee, 2008; Graham y Jahnukainen, 2011). Lo anterior lo vemos patentemente reflejado en la aparición del llamado movimiento de Educación para Todos (EPT) y en las diversas convenciones y declaraciones que han discutido esta realidad –sobre las cuales nos referiremos más

adelante con mayor detalle–, como lo son la declaración de Jomtiem en 1990, Dakar en 2000 (Ferrer, 2008), y Declaración de Salamanca (1994), la cual propositivamente invita a ordenar los marcos de acción de las llamadas Necesidades Educativas Especiales.

El concepto de educación inclusiva ha ido evolucionado hacia una mirada más ecológica, poniendo énfasis en la igualdad de oportunidades para todos, considerando las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje. De esta manera, el centro de atención se encuentra en la creación de entornos inclusivos (Vega, 2011; Opertti y Belalcázar, 2008), los que implican factores como el acceso en igualdad de condiciones para todos, el respeto, la comprensión y atención a la diversidad cultural, individual y social (Ainscow y Miles, 2008; UNESCO, 2008; Opertti y Belalcázar, 2008; Gelabert, 2006; Durán y Climent, 2011).

Surge, entonces, el término *escuelas inclusivas*, específicamente el año 1990 en el marco de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (EPT): Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la UNESCO, celebrada –como hemos revisado– en la ciudad de Jomtiem en Tailandia el año 1990, momento en el cual la idea de una *educación para todos* cobró revuelo al debatirse la sustitución del término integración por el de inclusión (Álvarez, 2011; Valenciano, 2009; Dussan, 2010; Ferrer, 2008; Moya, 1998; Slavin, 1996; Torres, 2001). Cabe señalar que el concepto EPT no lleva implícito el concepto de inclusión, ya que ésta implica el acceso a una educación de calidad, dejando fuera cualquier tipo de discriminación ya sea dentro o fuera del entorno educativo, situación que exige profundas transformaciones dentro de los sistemas educativos (IESAL/UNESCO, 2005).

La educación inclusiva, a diferencia de la integración, requiere de la adaptación del centro educativo a las diferencias y necesidades de todos sus estudiantes (Mittler, 2012; Vlachou, 1997), facilitando de esta manera la participación y el aprendizaje en igualdad de oportunidades (Blanco, 2006; Sands, Koleski y French, 2000; Pivik, McComas y Laflamme, 2002). En la integración, los estudiantes con necesidades educativas especiales deben adaptarse, en la medida de lo posible, a entornos rígidos establecidos dentro del sistema educativo ordinario (Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2006; Sánchez, 1996; Vislie, 2003). Desde esta mirada, el enfoque de la educación inclusiva no pone el interés en los estudiantes con discapacidad o necesidades

educativas especiales, sino más bien considera que los estudiantes poseen diferencias y características individuales que el sistema educativo debe abordar. De esta forma, se propone que los centros educativos no deben pasar por alto las diferencias individuales (Fernández, 2003; López et al., 2009). En aquellos espacios en que se opta por el enfoque de integración, la acción educativa tácitamente funciona de manera homogénea, funcionando como si todos los estudiantes aprendieran de la misma manera, a la misma velocidad y bajo las mismas condiciones (Parrilla, 2002; De la Puente, 2009). La educación inclusiva pregona lo contrario, se deben desarrollar nuevas estrategias de abordaje de la realidad educativa de cada estudiante en su complejidad y diversidad, asimilando de esta manera las características diferenciales, tanto de los estudiantes como de los ambientes educativos (Duk, 2003; Smith, Polloway, Patton y Dowdy, 2014; Stainback y Stainback, 2001).

Podemos encontrar bien documentado en la literatura a nivel internacional el enfoque de la educación inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Davis y Florian, 2004; Dyson, Howes y Roberts, 2002; Florian, 2007; Lewis y Norwich, 2005; Riehl, 2000; IESAL/UNESCO, 2005), entre otros. Dentro de este contexto, la educación inclusiva es considerada como una matriz desde donde se pretenden alcanzar buenos niveles de inclusión educativa para todos los estudiantes. Supone la aplicación de una serie de estrategias y acciones que permitan una inclusión a todo nivel del sistema educativo centrando en la diversidad como eje. La diversidad –en sí misma– es una variable central que determina este modelo, en tanto se encuentra estructuralmente considerada para la generación de sistemas educativos inclusivos, los cuales deben responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes debiendo muchas veces luchar en contra de las formas rígidas de integración incrustadas en sistemas educativos poco inclusivos, en los cuales la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje inclusivo es bastante limitada (Hurtado, 1996; Putnam, 1993; Leeman y Volman, 2001; Loreman, Deppeler y Harvey, 2005; Mittler, 2012). Peters (2006) se refería a *paradigma de colocación* cuando la conceptualización de la educación inclusiva se centra como un *lugar* en vez de un *servicio* ofrecido por el sistema dentro de contextos educativos ordinarios. De esta forma, el lugar se transforma en crucial para facilitar espacios inclusivos que permitan la implementación de prácticas inclusivas dentro y fuera del aula.

Los planteamientos de la UNESCO en cuanto a la inclusión como educación para todos, enfoque predominante establecido en 1994 en la Declaración de Salamanca (Albergucci, 2006; Afanador, 2012; Dussan, 2010; López, Bakker, López y Zanier, 2005), tal como hemos mencionado, nos señala que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados considerando todas las diferencias individuales que supone la incorporación de la diversidad en la visión educativa. Dentro de esta conceptualización, es fundamental considerar las diferencias sustanciales que poseen todas las personas, enfatizando en la creación y aplicación dentro de los centros educativos de modelos pedagógicos y de apoyo hacia estudiantes desaventajados (Villa y Thousand, 2005; Clark, Dyson, Millar y Robson, 1999; Ortiz y Lobato, 2003), en donde las personas con necesidades educativas especiales puedan acceder a centros educativos ordinarios de forma expedita, siendo éstos el espacio más idóneo en donde combatir actitudes de segregación y discriminación tanto del sistema como de los actores involucrados en el proceso (Ardanaz, 2004; Blanco, 2006; Echeita, 2008). Cuando la inclusión educativa es comprendida desde el punto de vista de la participación (Ainscow, 2001; Susinos y Rodríguez, 2011; Vega, 2011), el interés se centra en que los estudiantes se encuentren escolarizados en centros educativos ordinarios, en donde se hagan partícipes de su proceso de aprendizaje, el cual debe plantearse hacia la satisfacción de las necesidades educativas especiales de cada estudiante (Damm, 2009; Echeita, 1998; Escudero y Domínguez, 2011). Esta mirada bajo la visión participativa de la inclusión en ambientes educativos, sugiere que la inclusión aumenta la participación de los estudiantes y reduce la exclusión cultural, curricular y comunitaria (Naradowsky, 2008; Romañach y Lobato, 2005). Además, es importante considerar la re-estructuración de la cultura, política y prácticas en los centros educativos en pro de la incorporación de apoyos personalizados hacia quienes lo precisan debido a características personales que lo ponen en desventaja comparativa con los demás estudiantes (Booth y Aiscow, 1998; Echeita y Aiscow, 2011; De la Puente, 2009; Duk, 2003; Parrilla, 2002).

Si consideramos que la transformación de la sociedad hacia la defensa de la justicia social, relacionada a la equiparación de oportunidades, nos lleva al ineludible desafío que supone a los sistemas educativos, y, específicamente a los centros[3] a

[3] Se entenderá como “centro” o “centros” a aquellas instituciones educativas principalmente de educación primaria y secundaria, en donde se implementa o se pretende incorporar la educación inclusiva.

encaminar sus esfuerzos hacia garantizar la equidad y la calidad educativa para todos, donde nos vemos inmiscuidos en una confrontación frontal contra las resistencias del sistema al cambio (Crosso, 2014; Escudero, 2012). De esta lucha contra la exclusión, considerada en este enfoque como reto fundamental, surge la educación inclusiva como herramienta ante la exclusión en todos sus niveles, ya sea social, educativa, étnica, religiosa, de género u económica (Arnaiz, 2011; Verdugo y Parrilla, 2009).

Siendo conscientes de las diferentes connotaciones que el término inclusión puede tener dependiendo del marco de referencia (Wigdorovitz, 2008; García y Sánchez, 2004; Verdugo y Gutierrez, 2009), podremos observar diferentes matices en cuanto a educación inclusiva se trata. Observamos, en más detalle, que cuando la inclusión es entendida como colocación o lugar –mencionado anteriormente, se refiere al proceso de escolarización normalizada de estudiantes en educación ordinaria no especial, referido al proceso de integración escolar propio de la historia de los sistemas educativos europeos (Dyson, 2001; Marchesi, 1999; Sánchez, 1996), y de lo que ocurre de forma incipiente en la actualidad en otras partes del mundo, como en algunos casos aislados en las realidades educativas latinoamericanas (Romero y Lauretti, 2006; Opertti, 2007). Principalmente, esta tendencia surge de la exigencia por parte de padres y apoderados de que sus hijos, quienes poseen alguna discapacidad, puedan escolarizarse en centros educativos regulares (García, 2008; Marchesi, 1999). Esta situación requiere de un profundo cambio no solo de las políticas públicas relacionadas a la inclusión educativa, sino que, además, precisa de un cambio en la mentalidad, actitudes y valores, de todos los actores de la comunidad educativa: alumnos, profesores, administrativos y personal de servicios, familias y amigos, quienes pasan a jugar un rol fundamental en cuanto a la erradicación de la resistencia del sistema hacia la evolución de una educación más justa, de calidad y en igualdad de oportunidades para todos (Fernández, 2003; Blanco, 2006; De la Puente, 2009; Duk, 2003; Giné, 2009). La educación inclusiva, además, aparece como una herramienta para combatir la selección y la competitividad (Corvalán y García, 2009; Fernández, 2003). Esta mirada guarda estrecha relación con otros procesos sociales que se superponen al ámbito educativo, entrando en territorio político al generarse la necesidad de organizar y definir acciones que garanticen la lucha contra la exclusión social anteriormente mencionada, intrínsecamente relacionada con la transformación de estructuras políticas, económicas y sociales de base (Echeita y Aiscow, 2011; Martín et al., 2012). Se hace necesaria la

creación de políticas no segregadoras que sean capaces de evitar procesos de exclusión y promuevan la inclusión de todas las personas dentro del sistema educativo (Opertti, 2013; Duk, 2003; Echeita, 2008; Fernández, 2003; Crosso, 2014).

La educación inclusiva requiere de la comprensión e incorporación de conceptualizaciones que se cruzan en varias dimensiones pero que apuntan hacia una dirección primaria, la definición de directrices que permitan gradualmente ir incorporando al sistema educativo a quienes históricamente han sido excluidos. Requiere un importante compromiso de los centros educativos hacia dejar de ser centros de normalización, categorización, estandarización, segregación y competencia, hacia formar centros donde se asimilen los valores fundamentales a la base de la igualdad de derechos y la educación en igualdad de oportunidades para todas las personas.

1.3.1. Transformación hacia la Educación Inclusiva

Para comenzar a plantearse la idea de incorporar el enfoque de la educación inclusiva, tal como hemos mencionado anteriormente, se requiere de una profunda transformación que los centros educativos deben realizar. Esta supone cambios no solo de orden metodológico, sino que se hace necesario un cambio de la mentalidad general que lleve a una evolución de la comunidad educativa hacia la inclusión (Susinos y Rodríguez, 2011; Hernández, 2004; Rueda y Miranda, 2002). Lo anterior implica el desafío de comenzar un proceso organizado, ordenado y sistemático, en donde se generen estrategias y dinámicas grupales de trabajo, se definan equipos competentes y comprometidos, que sean capaces de liderar el proceso hacia la transformación de los centros educativos (Duran et al, 2005; Martínez y Prendes, 2004). La composición de estos equipos ha de ser muy minuciosa y asertiva, ya que liderar este proceso de forma adecuada es una gran responsabilidad, por lo que es fundamental para estos equipos funcionar en base a técnicas y herramientas específicamente diseñadas para organizar el proceso. Estas son fundamentales para conocer las necesidades y percepciones de las diferentes realidades de forma objetiva, recogiendo, analizando e interpretando datos de forma sistemática y reflexiva que permitan elaborar estrategias de mejora e innovación permanente para los centros (Bertrán et al., 2002; Ainscow, 2002).

En la actualidad algunas herramientas, guías y protocolos son frecuentemente utilizadas para llevar a cabo este proceso hacia la inclusión (Booth y Aiscow, 2005; Duran et al., 2005; Ferguson, 2008; Slee, 2001). Pese a que las herramientas desarrolladas y ampliamente utilizadas para transformar los centros en inclusivos se proponen para el nivel escolar, es decir, en centros educativos de primaria y secundaria, la transversalidad de este enfoque promueve el traspaso y participación primordial de los centros educativos de educación superior como agentes de cambio en la promoción e instauración de la inclusión dentro de la formación de docentes e investigadores (Ciges, 2006; Moriña, 2006; Infante, 2010; Durán y Climent, 2011). La educación superior ha comenzado a asumir poco a poco la responsabilidad que le compromete socialmente de formar docentes con una visión inclusiva (Ciges, 2006; Cubero, 2003; Haigh, 2002; Palomino, 2007; Wlodkowski y Ginsberg, 1995; Wright, 1995), profesionales que son el eje fundamental del engranaje que permitirá instaurar dentro de las aulas el enfoque inclusivo, participando activamente en la transformación de los centros. Lo anterior puede observarse ampliamente en la creación de nuevas asignaturas dentro del currículum formativo de carreras pedagógicas, principalmente de educación primaria extendiéndose a otros niveles (Cubero, 2003; Ciges, 2006; Del Barco, Castaño, Gallego y Pérez, 2011) en las cuales se hace específica referencia al enfoque inclusivo. Lo anterior sugiere una correspondencia entre esta nueva forma de comprender el actuar pedagógico dentro del aula y la necesidad imperante de los centros de educación superior de formar profesionales que sean capaces de actuar adecuadamente con este enfoque incorporado, favoreciendo la instauración y desarrollo de la educación inclusiva en el desempeño docente al ver la diversidad como un valor humano que enriquece el proceso educativo de todos los estudiantes, y no como una dificultad con la que se tiene que lidiar en favor de unos y desmedro de otros (Arrazola, Bozalongo y Moreno, 2010; Moltó, 2006; Rosell y Sala, 2005; Gimeno, 2001). Valores como la democracia y el respeto hacia las diferencias individuales formarán parte de un marco curricular establecido que logre incorporar este cambio paradigmático en la concepción metodológica del desempeño docente (Berruezo, 2006; Valenciano, 2006; Escudero y Domínguez, 2011; Parra e Infante, 2008). Esto supone un reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo (Martín, 2006; Infante, 2010; Durán y Climent, 2011). Encontramos numerosos autores que señalan la importancia central del profesorado como agente clave para el cambio dentro del sistema educativo (Brunner y Ferrada,

2011; Brownell y Brownell, 1991; Casanova, 2004; Hill, 1971; Imbernón, y Muñoz, 2007; Torres, 2000; Tejada, 1998; Marcelo, 1994; Ruiz, 1996), y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa (Bakkenes, Vermunt y Wubbels, 2010; Evers, Brouwers y Tomic, 2002; Mclean, 1995). Bajo estas premisas, la formación docente se convierte en un factor fundamental de atención, jugando la educación superior un rol importantísimo en las arenas de la innovación y transformación de los centros educativos hacia la inclusión (Archer, Hutchings y Ross, 2005; Depauw y Karp, 1994; Gidley, Hampson, Wheeler y Bereded, 2010; Silver, Bourke y Sterorn, 2006; Wlodkowski y Ginsberg, 1995; Yorke, 2003). No obstante, no sólo el profesorado debe actualizar sus conocimientos y prácticas hacia el enfoque inclusivo, sino también han de incorporarse todos los actores que forman parte de la comunidad educativa (De la Puente, 2009; Susinos y Rodríguez, 2011; Strange y Banning, 2001; Slee y Allan, 2001; Simons et al., 2007; Susinos y Parrilla, 2008). Así, los centros deben considerar la formación y/o capacitación asociada del personal administrativo y de servicios, quienes –al formar parte de la comunidad educativa– le corresponden también importantes responsabilidades a la hora de asumir la diversidad como eje transversal en los centros (Molina, 2010; Boscardin, 2005; Riehl, 2000; Romero, Angarita, Bermúdez y Cuervo, 2009; Opertti y Belalcázar, 2008; Porter, 1997).

En el ámbito la educación superior, los servicios prestados por la universidad hacia la atención del estudiante con discapacidad son una arista importantísima dentro del proceso hacia el logro de la inclusión educativa (Manset y Semmel, 1997; Shaw y Dukes, 2001; Madaus y Shaw, 2006). Esto debido a que los apoyos a estudiantes con discapacidad se han ido poco a poco transformado en agentes presentes organizados dentro de las instituciones que permiten equiparar oportunidades y facilitar el proceso de formación (Carroll y Johnson, 1996; Shaw y Dukes, 2011; Gray, Ondaatje y Zakaras, 1999). No se ha encontrado un catastro ni estudios a nivel mundial respecto de las experiencias de centros universitarios que han incorporado institucionalmente estos sistemas de apoyo, los cuales se han debido adaptar a las normativas legales que indican realizar esfuerzos concretos para proveer y asegurar la igualdad de oportunidades dentro del proceso educativo de todos los estudiantes (Alonso y Diez, 2008; Vidal, Diez y Viera, 2002). Sin embargo, el que exista un programa o servicio de apoyo y/o atención a estudiantes con discapacidad no transforma los centros automáticamente en inclusivos (Díez et al., 2011; Ainscow, 2002), sino más bien en accesibles, bajo las premisas de la

accesibilidad universal y los derechos de las personas al acceso a una educación de calidad en igualdad de oportunidades (Alonso, 2007; Cabra, 2004). Por lo tanto, reiteramos que para que un centro camine hacia el enfoque inclusivo, se deben realizar acciones organizadas que se enmarquen dentro de una planificación estratégica sistemática dirigida hacia el cambio de la cultura organizacional del centro, creando una cultura de la inclusión a todo nivel dentro de la comunidad educativa (Echeita, 2008; Escudero, 2012; González, 2008; Rodríguez, 2009; Parrilla, 2002).

Como hemos mencionado anteriormente, las herramientas para guiar a los centros hacia esta transformación han sido ampliamente utilizadas en la actualidad y desarrolladas principalmente para su utilización en niveles primarios y secundarios. El "Índice para la Inclusión" o "Index for Inclusion" (Booth y Ainscow, 2005) aparece como una de las herramientas prácticas más ampliamente utilizadas para su aplicación dentro de los centros (Bertrán et al., 2002). Esta herramienta constituye un marco organizado de materiales, teniendo en cuenta el punto de vista del equipo docente, de los estudiantes, los miembros del consejo escolar, las familias y de los demás miembros de la comunidad educativa. El objetivo principal del Index es el de mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas y la construcción de comunidades escolares colaborativas que sean capaces de fomentar en los estudiantes el logro de objetivos en niveles elevados (Booth y Aiscow, 2005). Su utilización requiere de un proceso de auto-evaluación por parte del centro, en donde se debe poner atención a las tres dimensiones que los autores proponen fundamentales para la transformación del centro hacia la educación inclusiva. Estas dimensiones aparecen como tres grandes áreas sobre las cuales se sustenta el proceso, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas dentro de los centros para una educación inclusiva. Estas dimensiones son (Booth y Ainscow, 2005):

a) Crear culturas inclusivas. Esta dimensión cuenta con dos secciones: 1) Construir comunidad; y, 2) Establecer valores inclusivos. Se busca crear comunidades escolares en donde cada uno de los miembros sea valorado como factor importante para obtener mayores niveles de logro del estudiantado, a través del fomento de comunidades escolares seguras, acogedoras, estimulantes y colaborativas. Se trata de desarrollar valores inclusivos que sean compartidos y transmitidos por todos los involucrados dentro de la comunidad escolar.

b) Elaborar políticas inclusivas. Tal como la dimensión anterior, ésta se compone de dos secciones: 1) Desarrollar una escuela para todos; y, 2) Organizar el apoyo para atender a la diversidad. Aquí se trata el aseguramiento de la inclusión dentro del centro educativo, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. El apoyo es comprendido como actividades concretas destinadas al aumento de las capacidades de un centro para atender la diversidad de sus estudiantes.

c) Desarrollar prácticas inclusivas. También posee dos secciones, las cuales son 1) Organización del proceso de aprendizaje; y, 2) Movilización de recursos. Esta dimensión busca que la cultura y políticas inclusivas se vean en la práctica de funcionamiento del centro, de manera que la participación de todos los estudiantes sea asegurada y fomentada dentro de las actividades tanto fuera como dentro del centro educativo. Busca además la organización de los apoyos y la docencia de forma coordinada en pro de la superación de las barreras del aprendizaje y la participación, y, a la vez, fomenta la movilización de los recursos tanto de los centros como de las instituciones de la comunidad para sostener el aprendizaje activo de todos.

Figura 3: Dimensiones del *Index*. Fuente: Booth y Ainscow, 2005.

La evolución de los centros hacia la inclusión a través de esta herramienta, involucra un proceso de realización de actividades programadas conducentes hacia la revisión y creación de políticas y prácticas vigentes que permitan a las instituciones avanzar en el desafío de transformación, variando tanto la duración como el alcance del proceso dependiendo de las características de cada centro (Bertrán et al., 2002). Este proceso se subdivide en cinco fases (Ainscow, 2005; Booth y Ainscow, 2005), las cuales son etapas que los centros deben cuidadosamente implementar en orden secuencial. Las fases son las siguientes:

- Fase 1. Inicio del proceso del Index. Esta fase consiste en informar sobre el uso de la herramienta Index, los principios que se encuentran a la base, la forma en cómo se debe utilizar de forma adecuada por quienes se harán responsables de su implementación. También se informa de las implicaciones que supondrá para el centro en términos de compromisos y aceptación de responsabilidades, tanto para el centro, así como para todos los actores que se verán involucrados en el proceso de mejora del mismo. Se considera primordial contar con el establecimiento de un equipo coordinador del proceso, considerando dentro de este equipo un “amigo crítico” que aporte una visión externa del centro, quien puede ser un profesional docente o investigador experto en el área, quien se encargaría de coordinar y supervisar aspectos formales, asistiendo a las reuniones de planificación, colaborar con la recogida y sistematización de datos, dispuesto a cuestionar las premisas establecidas en cuanto al proceso.

- Fase 2. Análisis del centro educativo. En esta fase, el centro es sujeto de análisis en base a la recolección de datos acerca de las dimensiones e indicadores planteados en la herramienta. El objetivo es recoger información relevante respecto a cómo se encuentra el centro en el momento de la implementación. En función de la información obtenida, se tomarán decisiones sobre qué áreas habrá que desarrollar para implementar la mejora en el centro.

- Fase 3. Corresponde a la elaboración de un plan de mejora inclusivo que sea capaz de reflejar los objetivos inclusivos planteados y las propiedades identificadas en la fase anterior.

- Fase 4. Implementación de los aspectos identificados para mejorar, intentando en todo momento considerar la participación global de la comunidad educativa del centro, con una claridad respecto a las ideas acerca de la finalidad de lo que se ha planteado conseguir y manteniendo una actitud de escucha activa hacia opiniones diversas surgidas de distintos actores, acomodándose a ellas. Incluye la realización de juicios respecto a cuándo se pueden impulsar ciertas cosas, cuándo realizar cambios en la planificación y cuándo dejar espacio y dar tiempo a los compañeros a la exploración estableciendo prioridades de desarrollo en función de ellos. Las preguntas garantizan que los materiales puedan cuestionar la filosofía de cualquier centro, independientemente de su nivel de desarrollo. De esta manera, las dimensiones, los indicadores y las preguntas, otorgan información sobre el estado inclusivo del centro, información que se va ampliando progresivamente con el objetivo de orientar el conocimiento del estado del centro en el tiempo, pudiendo de esta forma plantear futuras posibilidades de mejora que sean necesarias de implementar.

La utilización del Index, como hemos visto, supone un proceso de transformación profunda del centro en base a una metodología compleja y efectiva.

Existen otros instrumentos que se utilizan en algunos centros para llevar a cabo este proceso de transformación hacia la inclusión, los cuales presentan interesantes alternativas metodológicas a los centros (Ferguson, 2008; Slee, 2001). Una de las más frecuentemente utilizadas se encuentra en base al movimiento de “Mejora de la Escuela”, sistematizado como proceso. Murillo (2003) identifica que el proceso de Mejora en la Escuela se lleva a cabo básicamente en tres fases:

- Fase 1. Iniciación: En esta fase inicial el objetivo es lograr el compromiso del centro educativo a implicarse en el proceso de forma responsable, organizando los pasos a seguir para llevar a cabo el proceso de transformación. Esta metodología no indica una relación de tareas necesarias para comenzar con el proceso. Sin embargo, considera fundamental el desarrollo de ciertas aspectos considerados relevantes, los cuales son: a) decisión del centro a iniciar el proceso de cambio; b) realizar una revisión o diagnóstico del estado actual del centro, el cual detectará las necesidades de mejora del centro y las áreas donde se deben incorporar acciones concretas; c) exploración de las opciones de

cambio, la cual determinará la selección del área de mejora a desarrollar; y, d) planificación del proceso, donde se debe elaborar el proyecto de mejora que utilizará el centro en su transformación. El éxito de esta fase depende de que se tenga una idea clara sobre el qué, el para qué y el cómo del proceso de transformación, siendo de fundamental importancia que queden perfectamente explicitadas las responsabilidades asumidas por el centro, así como las personas responsables encargadas de llevar a cabo el proyecto. Debe existir una proactividad e iniciativa activa para llevar a cabo el proceso y mantenerlo activo en momentos de crisis, debiendo ser una innovación de calidad, y estar ligada a una necesidad del entorno o programa.

- Fase 2. Desarrollo. Es la fase donde se ponen en práctica las decisiones tomadas en la elaboración del proyecto de mejora del centro. Aquí influyen las características del cambio, las condiciones presentes en el centro, sumando los apoyos y la presión externa. En esta fase, las actividades consideradas como clave son realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto de mejora, realizar comprobaciones periódicas sobre el progreso y superar las dificultades emergentes.

- Fase 3. Institucionalización. Aquí, las transformaciones, la innovación y el cambio pasan de ser consideradas como novedades dentro del centro a ser incorporadas en las prácticas habituales del funcionamiento del mismo. Las actividades consideradas fundamentales para asegurar el éxito de esta fase son: a) asegurar la incorporación del cambio en las estructuras, organización y recursos del centro; b) eliminar prácticas contradictorias; c) establecimiento de vínculos fuertes y permanentes con el currículo y las metodologías de enseñanza dentro del aula; d) asegurar la participación del centro en el área local; y, e) contar con un equipo adecuado de profesionales que actúen como facilitadores del proceso de cambio y/o profesores-asesores para realizar actividades formativas relacionadas con las destrezas necesarias que los actores principales involucrados deben desarrollar para asegurar el éxito del proceso de mejora y su evolución en el tiempo.

Otro proceso frecuentemente utilizado en la implementación de cambio por algunos centros, encuentra sus bases en metodologías exportadas desde los sistemas de aseguramiento de la calidad a través de la utilización del *Ciclo de Deming* o PDCA por sus siglas en inglés (Plan-Do-Check-Act) (Iglesias, 2006; Sánchez, 2013), el cual revisaremos posteriormente en profundidad en el apartado de Inclusión y Calidad en Educación Superior. El ciclo de Deming es considerado como una herramienta base frecuentemente utilizada por los centros de educación superior para la implementación de sistemas de calidad institucional en diferentes áreas (González y Espinoza, 2008; Gimer, Michelena y Hernández, 2010; Rupérez, 1994). De esta manera, este proceso consiste en la aplicación mediante una acción cíclica que consta de cinco fases: planificar, hacer, verificar, comprobar y actuar. El proceso involucra, igualmente, evaluación, planificación y verificación sistemática de los alcances de las acciones realizadas durante el mismo (Acuña, 2012; Cornesky, 1992, Miller, 1991; López, V. M., 2006).

El enfoque de la educación inclusiva, entonces, aparece como una alternativa viable y necesaria para la evolución de los sistemas educativos en pro de satisfacer las necesidades actuales, que consideran la incorporación de cambios sustanciales llevados a cabo bajo metodologías de acción y transformación efectivamente probadas desarrolladas por centros educativos que han apostado por evolucionar hacia dicho paradigma de inclusión educativa (Ainscow, 2005; Lindsay, 2007; Engelbrecht, 2006; Lipsky y Gartner, 1997; Salvia, Ysseldyke y Bolt, 2012).

En cuanto a la realidad de la Educación Superior, nivel educativo de interés en la presente investigación, se hace necesario el desarrollo e incorporación de metodologías que sean capaces de extrapolar las bases de la educación inclusiva a nivel escolar dentro del nivel universitario (Silver, Bourke y Strehorn, 2006), lo cual corresponde un inmenso desafío tanto para los centros universitaros como para los sistemas educativos en general, considerando que es la educación superior el nivel donde se forman –entre otros– los profesionales que deberán enfrentar la resistencia del sistema al cambio. Implementar la educación inclusiva a nivel universitario sigue siendo una quimera pese a los esfuerzos que muchos sistemas educativos han realizado para hacer cada vez más inclusivos sus centros e intentar ser capaces de ofrecer y entregar una educación de calidad y en igualdad de oportunidades para todos (Ciges, 2006; Crosso, 2014).

Debido a lo anterior, es pertinente crear herramientas e instrumentos capaces de dirigir de forma adecuada el proceso de transformación hacia la inclusión de los centros de educación superior (Aponte, 2008; Chiroleu, 2009; Dussan, 2010; Infante, 2010; Izuzquiza, 2012; Opertti; 2013; Torrelló y Olmos, 2012; Villa, 2002), herramientas e instrumentos diseñados específicamente para desarrollar planes o programas de inclusión educativa, considerando la realidad contextual del sistema educativo superior, donde se implementarán los procesos de transformación, logrando así que el desarrollo e implementación de metodologías inclusivas permitan un salto tanto cualitativo como cuantitativo para el bienestar comunitario de nuestras sociedades contemporáneas con base en la inclusión (Echeita, 2006; Allan y Slee, 2008).

1.4. Inclusión y Calidad en Educación Superior

La inclusión en educación ha sido uno de los temas de interés más controversiales dentro del ámbito de la investigación educativa en los últimos años a nivel internacional (Verdugo y Parrilla, 2009; Echeita, 2006; Susinos, 2008). Ésta se basa en dos principios plasmados en los derechos humanos fundamentales a la educación: la equidad e igualdad de oportunidades (Jiménez et al., 2002; Blanco, 2006). En educación superior, éstos han cobrado una gran relevancia debido a que se han incorporado estos principios como fundamentales para el desarrollo e implementación de políticas públicas en diversos países (Moreno, 2007; Parra y Palacios, 2007; Maureira, 2014; Díez, 2004), no solo en materia educativa sino también en múltiples áreas en donde la inclusión se ha transformado en el eje del desarrollo de las mismas (Ayuso, Nieto, Sánchez, y Vázquez, 2006; Schalock, 2009). La equidad junto con la igualdad de oportunidades, se encuentran íntimamente relacionadas a la hora de hablar de inclusión en el ámbito educativo (Solángel y Fernández, 2005; Blanco, 2006). Principalmente, es a través de estos principios que los procesos de inclusión dentro de las instituciones de educación superior han comenzado a extenderse, considerando la evolución del colectivo de personas con discapacidad en función del reconocimiento de sus derechos, participación plena y en igualdad de oportunidades dentro de todo el quehacer ciudadano, exigiendo a los sistemas de servicios sanitarios, sociales y

educativos incorporar de manera transversal el término inclusión, el cual –como hemos revisado anteriormente– debido a su polisemia, es frecuentemente susceptible a errores en su interpretación (Verdugo y Parrilla, 2009; Barton, 2009; Courtis, 2004). Pese a lo anterior, los esfuerzos en desarrollar políticas educativas inclusivas en educación superior han demostrado ser una herramienta constitutiva de las estrategias utilizadas por algunos gobiernos para poder enfrentar el tema de la exclusión social (Blanco, 2006; de Lorenzo, 2004), que en el caso latinoamericano se ha relacionado principalmente en función de la superación de la pobreza, en tanto que la lucha contra ésta tiene una responsabilidad fundamental en el desarrollo de los países y eliminación de la desigualdad social (Barnes, 2010; Amate, 2006).

La inclusión educativa es, sin lugar a dudas, uno de los paradigmas contemporáneos que marcará un antes y un después en cuanto al proceso de equiparación de oportunidades y derechos ciudadanos. Su utilización dentro de los marcos normativos en política educativa se ha generalizado debido, principalmente, a la ratificación de múltiples países a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Cordero, 2014; Parrilla, 2002; Fernández, 2003). Estas disposiciones ampliamente aceptadas, indican tres elementos estructurales que vienen a ser constitutivos del fomento de la inclusión educativa, referentes a la garantía y políticas educativas conducentes al aseguramiento por parte de los Estados adscritos, en primer lugar, al acceso a la educación en una condición de igualdad de oportunidades y, por otro lado –siendo uno de sus aspectos fundamentales– la calidad (Macarulla y Saiz, 2009; Echeita y Ainscow, 2011; Sarto y Venegas, 2009; González y Espinoza, 2008; Gimer et al., 2010). Podríamos decir, por tanto, que el avance hacia un paradigma inclusivo de los sistemas educativos, estaría mediado por la conglomeración de los principios de equidad, igualdad de oportunidades y calidad, plasmados en normativas y procedimientos reglados, los cuales han sido utilizados como bases para el diseño de políticas educativas inclusivas en diversos países (Bersanelli, 2008; Opertti, 2013; Ferguson, 2008).

Si observamos los principios anteriormente expuestos, veremos que éstos se interrelacionan entre sí, y que cada uno de ellos conlleva en sí mismo una serie de requerimientos prácticos que los sistemas e instituciones educativas deben preferentemente considerar a la hora de realizar cambios dirigidos hacia entornos educativos inclusivos (Sarto y Venegas, 2009; López et al., 2009; Barton, 2009). De

esta manera, podríamos decir que sin equidad no podría haber acceso, así como sin igualdad de oportunidades no podría haber equidad en el desarrollo del proceso educativo de un estudiante (Brantlinger, 1997; Echeita y Ainscow, 2011; Sarto y Venegas, 2009). Lo anterior nos sugiere, por lo tanto, que sin la incorporación de la variable *calidad*, los procesos dirigidos hacia la implementación de inclusión educativa no presentarían los requisitos básicos para su adecuada implementación (Bersanelli, 2008; Opertti, 2013; Allan y Slee, 2008; Bertrán et al., 2002; Sosa, 2009).

Es en el principio de calidad en donde hemos de adentrarnos con mayor interés, debido a que el tema de la calidad en la educación ha sido motivo de una de las preocupaciones más expandidas a nivel internacional, especialmente en educación superior (Parrilla, 2002; Fernández, 2003; Blanco, 2006; de Lorenzo, 2004), en tanto que el aseguramiento de la misma constituye en la actualidad uno de los pilares que sostienen y validan el desarrollo de instituciones de educación superior a nivel mundial en sus diferentes niveles y áreas (Opertti, 2013; Giné, 1998). La calidad, dentro de este contexto, ha llevado a la educación superior a una evolución e innovación dentro de sus estructuras y políticas, tanto internas como externas, en donde se exige a las instituciones de educación superior demostrar calidad (Macarulla y Saiz, 2009; Sarto y Venegas, 2009; Gimer et al., 2010) para así ser, no solamente reconocidas en términos de comparación de cuál es mejor que otra dentro de las diversas áreas de actuación de las mismas, sino también como un indicador del funcionamiento de las instituciones de educación superior, como del desarrollo de los sistemas educativos en sí mismos (Barton, 2009; Parrilla, 2002; Fernández, 2003). Es de esta manera, que surgen múltiples metodologías y aproximaciones hacia el logro de la calidad dentro de los sistemas universitarios, las cuales –como revisaremos a continuación– han ido incorporándose desde otras áreas, principalmente desde el área productiva, como un factor imprescindible para el funcionamiento institucional en este nivel educativo (Iglesias, 2006; Sánchez, 2013; González y Espinoza, 2008 Gimer et al., 2010).

Revisaremos el concepto calidad, su historia, metodologías, modelos de evaluación mayoritariamente utilizados y sus profundos alcances dentro del ámbito de la educación superior, con el objetivo de comprender y sacar a la luz el estrecho vínculo existente entre la inclusión y la calidad en este contexto, vínculo que lamentablemente no ha sido objeto amplio de interés en investigación e implementación práctica dentro de las políticas institucionales dirigidas a la prestación de servicios a estudiantes con

discapacidad, siendo un tema que ha sido poco elaborado y documentado (Castellana y Sala, 2006; Izuzquiza, 2012; Serrano y Sarrate, 2013) pero que posee una fundamentación potente en el ámbito ético-político de la inclusión en educación superior (Echeita y Ainscow, 2011; Martín et al., 2012; Opertti, 2013; Crosso, 2014).

En el cotidiano, es muy común relacionar el término calidad, en una primera instancia, con la calidad de algún producto de mercado o servicio que se ofrezca en algún contexto determinado (Duncan, 1996; Evans y Lindsay, 2008; Schalock y Verdugo, 2007; Gómez y Sabeh, 2001). Transferir este concepto al ámbito educativo aparece como una necesidad imperante de los sistemas educativos para sustentar y mantener en el tiempo una coherencia con las exigencias de las sociedades actuales, en donde el conocimiento y la gestión del mismo ya forman parte de la evolución en la estructura social del mundo globalizado (Hämäläinen, Haakstad, Kangasniemi, Lindeberg, y Sjölund 2001; Céspedes, 2005; López-Torrijo, 2009). La educación superior ha debido incorporar este concepto a medida que las demandas de las sociedades actuales presionan y exigen ciertos parámetros comprobables sobre el funcionamiento y resultados reales respecto al actuar y el aporte que significan hacia la sociedad estas instituciones educativas (Gómez y Sabeh, 2001; López et al., 2009).

Tradicionalmente, las instituciones educativas de educación superior juegan un rol fundamental en el desarrollo de las naciones y países (Hämäläinen et al., 2001; Hernon, 2002), formando a ciudadanos quienes al incorporarse al mercado laboral sostienen y son responsables de que los sistemas económicos, productivos y de bienestar social permitan el desarrollo de los países (López, 2011; Rodríguez, 2013). De esta manera, las instituciones de educación superior han debido ajustar su funcionamiento considerando las demandas que surgen desde la aparición de una cultura de la calidad a nivel mundial (López et al., 2009). Esta situación no significa que se hayan re-estructurado las bases de la educación universitaria, dejando atrás valores y compromisos que son parte de su esencia, sino más bien incide en una evolución acorde al resto de la sociedad enfocada hacia lograr satisfacer las necesidades que son propias de las sociedades modernas mercantilizadas (Borland y James, 1999; Almeida et al., 2010; Barnes, 1998). Estas necesidades contemporáneas responden a la instauración de políticas y modelos económicos en base al libre mercado en todo el mundo, las cuales en las últimas décadas han institucionalizado una serie de mecanismos propios del mundo productivo, desplazándose inevitablemente al contexto educativo (Bertrán et al.

2002; Echeita, 1998; Lissi et al., 2009). El sistema universitario requiere de una gran transformación, la cual se está llevando a cabo desde hace décadas en algunos contextos educativos (Rodríguez, 2011; Newton, 2007), donde las demandas de satisfacción de necesidades del sector productivo, las demandas y expectativas de los estudiantes y sus familias relacionadas con lo que la educación superior puede aportar, no solo en términos de empleabilidad, sino también en los de una experiencia vital satisfactoria (Tapia y Manosalva, 2012; Gallo, 2011), han de ir respondiendo a las exigencias de los agentes financiadores –principalmente el Estado– en cuanto al uso eficiente de los recursos económicos designados mediante la aplicación de sistemas de control y rendición de cuentas públicas (Shewhart, 1997; Massiah, 2004). De esta manera, se ha instalado un discurso particular en el ámbito de la educación superior, en donde los procesos de transformación transcienden las fronteras nacionales y regionales, involucrando organizaciones universitarias de contextos políticos, económicos, geográficos y culturales absolutamente diferentes entre sí, pero que coinciden en la interpretación de que la transformación de la universidad ha de llevarse a cabo en función de la calidad (Rodríguez, 2011; Newton, 2007), y que además es posible de lograr aplicando una serie de mecanismos altamente conocidos descritos en la llamada *gestión de la calidad*, especialmente en su vertiente más contemporánea y actual, a través del llamado Total Quality Managment (TQM) o gestión de la calidad total (Newton, 2007; Massiah, 2007), que revisaremos más adelante. En definitiva, este discurso sobre la calidad como eje central de la transformación universitaria ha logrado incorporarse a los procesos de transformación de la educación superior, legitimando sus objetivos y mecanismos de funcionamiento, y, validando herramientas y procedimientos concretos para su actuación y evaluación (Rodríguez, 2011; Newton, 2007; Massiah, 2007).

La educación superior en sí misma ha tenido siempre una tendencia hacia la excelencia dentro de su actuar, donde la comunidad académica históricamente se ha mantenido atenta hacia el logro de la excelencia como criterio final de su accionar, manteniendo el respeto hacia procesos reflexivos sobre las variables que inciden en los resultados del actuar académico (Schalock, 2009; Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2004; Chiroleu, 2009). Asimismo, se han valorado de forma positiva los procesos que permiten describir y cuantificar los fenómenos propios de éstos, así como la capacidad de anticiparse a las consecuencias derivadas de la toma de decisiones en

contextos educativos (Lissi y Zuzulich, 2009; Lissi y Salinas, 2012). Estas y otras premisas constituyen valores sobre los cuales durante siglos las comunidades académicas se han construido y evolucionado (Paulino, 2008; Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009; De Fuentes, 1998). Sin embargo, solo desde hace algunas décadas estos valores se han solventado como partes constitutivas de los principios de la gestión de calidad (Rodríguez, 2011; López, 2011; Gómez y Sabeh, 2001).

Con la gestión de la calidad, ha ocurrido que las instituciones de educación superior han ido incorporando, entonces, valores de la cultura empresarial y el mundo productivo dentro de su accionar (López et al., 2009; Martine, 2012; Abad et al., 2008), adoptando criterios estrictos de rentabilidad en la evaluación de los resultados del proceso educativo y de la gestión organizacional, introduciendo modelos de gestión del ámbito empresarial, productivo e industrial (Newton, 2007; Putnam, 1993; Rosano, 2007). Lo anterior es observable, además, en otros ámbitos de la sociedad, en los cuales también se observa una fuerte aparición de sistemas de gestión de calidad empresarial en instituciones públicas y/o privadas que poco tienen que ver con empresa, pero que han visto cómo estos modelos han resultado eficaces a la hora de actualizar el funcionamiento orgánico en función de la calidad, el aseguramiento y evaluación de la misma (Rodríguez, 2013; Rupérez, 1994; UNESCO, 2007; Zapata y Tejeda, 2009; Bersanelli, 2008; Cidad, 2004). En este sentido, las instituciones de educación superior han incorporado en su funcionamiento principios y herramientas que en esencia no le son ajenas a su tradición, sino que son vistas como nuevos acercamientos metodológicos para mejorar su funcionamiento con resultados valorables dentro del ámbito de la calidad (Rodríguez, 2013; Acuña, 2012; Val, Fernández y Calvo, 2008; Brock, 2006).

Para poder definir calidad en el contexto educativo y acercarse a una connotación apropiada de la misma en educación superior, es necesario realizar un enfrentamiento con la dificultad mayor que supone la interpretación del concepto de calidad en una realidad educacional versus una realidad empresarial, de donde es originario (López, 2011; Rodríguez, 2013). Por otro lado, el pretender definir calidad en educación se torna complejo debido a una multiplicidad de factores que intervienen en las diversas áreas que las instituciones educativas deben cubrir, es decir, la calidad es un concepto multidimensional (De Nieves y McDonnell, 2006; De Fuentes, 1998). Por lo tanto, definir calidad en educación dependerá del área de acción y funcionamiento que

ha de abordarse (López et al., 2009; Deming y Medina, 1989) y desde allí poder realizar algún tipo de acercamiento. En líneas de trabajo que han intentado acercarse a una definición de calidad en educación superior, algunos autores han llegado a la conclusión de que definir calidad en educación superior es un acto de fallo recurrente (Newton, 2007; Rupérez, 1994; Zapata y Tejeda, 2009). Incluso hay quienes afirman que intentar definir calidad en educación superior es una pérdida de tiempo (Vroeijenstijn y Ackerman, 1990), argumentando que la calidad es un concepto relativo y que depende de las diversas prioridades de los grupos de interés hacia donde se enfoque, al igual que su propio centro de atención y metodologías utilizadas para asegurar calidad (Rodríguez, 2013; Newton, 2007; Echeita, 2008). En consecuencia, hablar de calidad en el contexto de la educación superior ha de definirse en relación a un conjunto de dimensiones de calidad (Rodríguez, 2013; Echeita, 2008), considerando que un centro educativo puede ser de calidad alta en alguna dimensión o característica y de menor calidad en relación a otra. Sin embargo, es posible llegar a un acercamiento en definir lo más claro posible cuáles son los criterios o indicadores de calidad adecuados para cada grupo de interés, con la finalidad de que estos indicadores se expliciten y se consideren a la hora de evaluar la calidad de una institución, programa o servicio (Rodríguez, 2013; Forteza y Ortega, 2003). Es decir, la definición del concepto calidad dependerá del ámbito institucional por el cual será abordado, consensuando criterios sobre los cuales se contrastarán las posibles aproximaciones conceptuales (Gómez y Sabeh, 2001; Giné, 2004). En estos términos, la Encyclopedia of Educational Research (Alkin, 1992), señala que cualquier definición que se haga de calidad en educación será poco precisa debido a la multiplicidad de acepciones conceptuales de la misma (calidad en el acceso, en el producto, en la consecución de metas, en la eficiencia, en la adecuación de las acciones a un fin determinado, etc.). No obstante, se han llegado a acercamientos que facilitan la comprensión de la multidimensionalidad conceptual de calidad en educación. Ejemplo de lo anterior, es la clasificación de las definiciones de calidad en base a cinco perspectivas propuestas por Garvin (1988): 1) definiciones trascendentes, las cuales se refieren a definiciones subjetivas y personales, permanentes en el tiempo y que van más allá de su descripción lógica y su medida, relacionándose con conceptos absolutos; 2) definiciones basadas en el producto, donde aparece la calidad como variable perceptible, basando sus mediciones en los atributos objetivos del producto; 3) definiciones basadas en el usuario, en las cuales la calidad es vista como un medio para la satisfacción del cliente, lo que conlleva la aparición de la subjetividad debido a la

adopción relativa de una perspectiva individual; 4) definiciones basadas en el proceso de producción, en las cuales la calidad es vista como conformidad con los requerimientos y especificaciones establecidas; y, 5) definiciones basadas en el coste, en donde la calidad es defendida en relación a los costos, vista como proveer cierto valor a una cosa, objeto, servicio o proceso por un determinado precio (precio/calidad). Pese a que Garvin (1988) además identifica cuatro fases en el desarrollo de la gestión de la calidad en el sector empresarial (a saber: inspección, control estadístico de la calidad, aseguramiento de la calidad y aseguramiento estratégico de la calidad), estas perspectivas conceptuales no necesariamente son secuenciales en su aparición. Por otro lado, y reforzando los antecedentes respecto a definir el concepto calidad, en base a un exhaustivo trabajo desarrollado por el personal técnico de las agencias de evaluación europeas sobre la terminología asociada al aseguramiento de la calidad (López et al., 2009; Rodríguez, 2013; Newton, 2007), se llega a la conclusión de que pese a que el término calidad ha sido universalmente ubicado en el centro del trabajo realizado por estos organismos, debido a la propia naturaleza multidimensional del concepto, es sumamente difícil encontrar una definición adecuada y equivalente en ninguno de los idiomas en los cuales este organismo tiene acción (Crozier, Curvale, Dearlove, Helle y Hénard, 2006; De Haro, 2009; Tejada, 1998).

La definición de calidad en educación superior, por tanto, ha de desarrollarse bajo las diversas dimensiones del actuar universitario en su conjunto, en donde es necesario tener claro el ámbito de aplicación del concepto dentro de la realidad contextual donde se actuará (Rodríguez, 2013; Newton, 2007). Por lo anterior, de la evaluación de la calidad de un área definida, se desprenderán las aclaraciones conceptuales que se utilizarán en diferentes contextos e instituciones en educación superior (Albergucci, 2006; Cieza et al., 2008; Alonso, 2007). Sin embargo, en la práctica, hay ciertas áreas que han ido cobrando mayor relevancia de ser evaluadas debido a exigencias normativas (Durán et al., 2005; Forteza y Ortega, 2003; López-Torrijo, 2009), como lo son la docencia, la investigación, comunicación, vinculación con el medio, entre otras (López et al., 2005; Abad et al., 2008; Vásquez, 2001), en desmedro de áreas que son fundamentales para el desarrollo integral de todos los estudiantes de la comunidad educativa, como lo es el área de servicios de atención a estudiantes con discapacidad, el cual durante las últimas décadas ha sido punto de mira de numerosas investigaciones en educación superior (Verdugo y Schalock, 2001; Vidal

et al., 2002), estando presente incluso en los marcos normativos de diversos sistemas educativos a nivel internacional (Molina, 2010; Gómez y Sabeh, 2001). No obstante, en la práctica, aún no se ha consolidado como un área de interés hacia la implementación de sistemas de gestión para el aseguramiento de la calidad de los servicios dirigidos hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad (González, 2008; López, 2011), por supuesto con algunas excepciones (Mary, Nulty, Olszewski, Doolittle y Flannery, 2006; Pivik et al., 2002).

Acercándonos un poco a la historia detrás de los conceptos fundamentales de la calidad para comprender de mejor forma los procesos de gestión de la misma, debemos recordar que en la historia de la evolución humana la calidad ha estado presente desde sus inicios, comprendiendo que el desarrollo de herramientas que le permitieran subsistir debía someterse a un constante perfeccionamiento para poder suplir las necesidades primarias de supervivencia, trasladando este desarrollo tecnológico a otras necesidades de satisfacción de actividades primarias, como lo fue la construcción de viviendas, fabricación de prendas de vestir, etc. Una vez que se consolidan las primeras civilizaciones, comienzan a aparecer pruebas documentadas de la existencia de la calidad. Uno de los primeros testimonios al respecto data del año 2150 A.C., momento donde las tecnologías de construcción de viviendas aparecen sistematizadas en el llamado “Código Hammurabi” (Lara, 1982), el cual sentencia a muerte en su regla 229 a quienes construyan una vivienda que tenga poca resistencia o se derrumbe matando a sus ocupantes por negligencia en la construcción. Otros testimonios documentados refieren a los fenicios, egipcios y griegos en la utilización medidas y estandarizaciones para la construcción, y de sanciones a quienes no cumplieran con los requisitos normalizados (Lara, 1982). Una vez en la Edad Media, entramos a la llamada *etapa artesanal*, donde aparecen mercados basados en el prestigio de la calidad de sus productos, generalizándose la práctica de poner una marca distintiva, desarrollándose el interés por la reputación y buena imagen frente al resto de la sociedad (Pareja, 1990; Vroeijenstijn y Ackerman, 1990). Posteriormente, durante el s. XIII comienza a existir la tradición de los aprendices, apareciendo los primeros gremios organizados, transformando a los artesanos expertos en maestros del oficio y, a su vez, en supervisores de los productos desarrollados por sus pupilos gracias a su profundo conocimiento del trabajo y lo relacionado con éste (De Fuentes, 1998; Gorgemans, 1999; De Fuentes, 1998). De esta forma, los artesanos se aseguraban de que sus

productos fueran cada vez de mejor calidad, utilizando el conocimiento obtenido por la experiencia y conociendo las necesidades y expectativas de sus clientes (Shewhart, 1997; Vroeijenstijn y Ackerman, 1990; Crosby, 1979; Crozier et al., 2006). Según Penacho (2000), una vez en el s. XVII, al producirse la separación entre el mundo rural y el urbano, los artesanos se concentran en sus propios estándares de calidad individual, debido a la creciente necesidad de comercio internacional, apareciendo los mercaderes, intermediarios comerciales quienes compraban a los artesanos para luego venderlos a otros, lo que permitió la exclusividad del trabajo artesanal. Durante esta etapa, anterior a la Revolución Industrial y la producción en masa, la calidad basaba sus fundamentos en la reputación del artesano (Garvin, 1988; Crosby, 1979).

La revolución que significó el comienzo de la era industrial, dejó de lado a los talleres cediendo paso a las fábricas, transformando a los mercaderes en empresarios y a los artesanos en operarios de fábricas, ya sea de piezas a ensamblar en futuras etapas de producción o de productos completamente terminados (Pareja, 1990; Vroeijenstijn y Ackerman, 1990; Gorgemans, 1999; De Fuentes, 1998; Crosby, 1979). Esta producción en serie fomentó la especialización del trabajo, trayendo como consecuencia altos niveles de demanda y la necesidad de mejorar la calidad de los procesos, demandados por las nuevas metodologías y procesos productivos, considerando la inspección por parte de los operarios como actividad indispensable para el aseguramiento de la calidad de los productos, identificando y desechando aquellos que se alejaban de los estándares deseados (Garvin, 1988; Newton, 2007).

A fines del s. XIX con la Revolución Industrial en pleno auge, como consecuencia de los procesos de producción en serie caracterizados por la poca o nula flexibilidad del producto, en Estados Unidos desaparece en su totalidad la estrecha comunicación tradicional entre los fabricantes de productos y sus clientes debido a la dificultad manifiesta de los productores a satisfacer de forma individual las necesidades de sus clientes (Shewhart, 1997; Crosby, 1979). En este punto surgen las primeras teorías respecto a la administración científica con Frederick Winslow Taylor en 1911 (Shewhart, 1997; Vroeijenstijn y Ackerman, 1990; Gorgemans, 1999). Uno de los principios fundamentales de esta teoría separa las actividades de planificación, de la ejecución del trabajo en pro del aumento de la productividad (Evans y Lindsay, 2008). De esta manera, por primera vez aparecen los departamentos de control de calidad dentro de las empresas, aun cuando todavía la calidad se encontraba en un enfoque

correctivo, donde calidad significaba atacar los defectos y no sus causas (Pareja, 1990; Vroeijenstijn y Ackerman, 1990; Crozier et al., 2006). Con la aparición de la administración científica se marca la primera etapa del desarrollo de la calidad, más conocida por control y por inspección (De Fuentes, 1998; Crozier et al., 2006).

Una vez concluida la Primera Guerra Mundial, la producción en masa exige la evolución hacia una segunda etapa del desarrollo del concepto calidad, en la cual la inspección se transforma en una herramienta de la calidad en vez del eje central de la misma (Pareja, 1990; De Fuentes, 1998). En las décadas entre 1920 y 1940, aparece en el escenario la compañía *Bell Systems* con su empresa manufacturera *Western Electric*, quienes fueron punta de lanza en temas de calidad con la creación de un departamento de ingeniería de la inspección, liderados por George Edwars y Walter Shewhart (Vroeijenstijn y Ackerman, 1990; Gorgemans, 1999; De Fuentes, 1998; Duncan, 1996). Comienza de esta manera la era del control estadístico gracias a los aportes de Shewhart (1997) al diseñar una gráfica de estadísticas para controlar las variables del producto, método cuyo objetivo era el de mejorar, aplicando la estadística de manera eficiente, el proceso productivo, aumentando la productividad y disminuyendo los errores (Gorgemans, 1999; De Fuentes, 1998; Crozier et al., 2006). Además de sus aportes en cuanto a la estadística aplicada al control de calidad, Shewhart diseña el ciclo PDCA (planear, hacer, verificar y actuar) dirigido hacia el rol administrativo de la calidad, ciclo que fue posteriormente nombrado en Japón como el conocido ciclo de Deming (Deming y Medina, 1989; Miller, 1991), el cual actualmente es la base de los sistemas de gestión de la calidad y que revisaremos más adelante.

El aseguramiento de la calidad surge posterior a esta etapa, luego de que la Segunda Guerra Mundial comenzara. La preocupación por el sector industrial sobre cómo aumentar la calidad en base al modelo estadístico, posicionó a Estados Unidos como líderes de la segunda etapa del desarrollo de la calidad, la cual se denomina *aseguramiento de la calidad* (Koljatic et al., 2013; Zapata y Tejeda, 2009). El objetivo central de este sistema fue demostrar, dejando de lado cualquier incertidumbre, que a través de un sistema basado en la estadística era posible garantizar los estándares de calidad, con el foco de atención en el aumento de la calidad para evitar muertes humanas, desarrollado principalmente por las instituciones militares estadounidenses (Duncan, 1996). Las primeras normas de calidad surgen, entonces, desde esta inquietud del ejército norteamericano de asegurar la calidad de sus insumos militares, lo cual

elevó los estándares de calidad de forma sustancial (Casanova, 2004; Brock, 2006). En esta época, uno de los discípulos de Shewhart, el estadista Wiliam Edwars Deming contribuye a mejorar la calidad de la industria de guerra norteamericana entre los años 1942 y 1945, a través de la capacitación de ingenieros militares en el control estadístico de la calidad (Deming y Medina, 1989).

Una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, se plantea que la calidad se separa en dos corrientes. La primera, en Occidente, se mantiene enfrascada en el método de la inspección, en contraste con una visión distinta surgida desde Japón durante la década del cincuenta, al comprender que se hacía necesario producir de forma correcta y sin errores para mejorar la productividad y calidad de los productos (Evans y Lindsay, 2008). Deming viaja a Tokyo, y en 1950 es invitado por la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses para realizar conferencias fomentando el modelo de control estadístico de calidad y el modelo administrativo para la gestión de la calidad, llevando a Japón su metodología, bautizada por los japoneses como el *Ciclo de Deming* (Deming y Medina, 1989). Consecuentemente, las empresas niponas comenzaron a focalizar su atención en la prevención versus la inspección del modelo norteamericano, creando una variante fundamental en los modelos de abordaje de la calidad (Dyson, 2001; Evans y Lindsay, 2008). Los empresarios industriales japoneses comprendieron que era necesario avanzar hacia programas de control de calidad que abarcaran una amplitud superior a la utilizada hasta esos momentos (Gorgemas, 1999). Hasta antes de este punto, los japoneses no habían desarrollado una sistemática clara respecto a la calidad sino hasta la llegada de Deming en 1950 y de Joseph M. Juran, quien contribuyó a destacar el fundamental compromiso del área gerencial hacia el logro de la calidad, modelo que posteriormente sería adoptado por casi la totalidad del planeta (Pareja, 1990; Deming y Medina, 1989).

Paralelamente, en 1951, aparece el concepto de *gestión de la calidad*, introducido por Armand V. Felgenbaum, quien aplicó por primera vez el *Total Quality Control* (control de la calidad total) en los Estados Unidos a través de su implementación en la compañía General Electric, modelo publicado en su libro Total Quality Control (1951). Se atribuyen a estos tres autores (Edward Deming, Joseph Juran y Armand V. Felgembaum) el desarrollo de la calidad en Japón, la cual es posteriormente consolidada a partir de 1955 por el empresario japonés Kaoru Ishikawa, quien en 1962 desarrolla los primeros círculos de calidad en Japón, implantación que

introdujo técnicas de manejo estadísticas sencillas (Duncan, 1996; Albergucci, 2006). En 1963 se lleva a cabo la primera Conferencia de Círculo de Control de Calidad, iniciando de esta forma el proceso que llevó a Japón a convertirse en uno de los países más industrializados del mundo y con mejores índices de calidad (Dyson, 2001; Blanco, 2006). Anteriormente, en octubre de 1961, el autor Phillip B. Crosby acuña el concepto de *cero defectos*, basado en la idea de que los fallos y defectos en los productos provienen en su gran mayoría del error humano, por lo tanto, los esfuerzos debían enfocarse hacia las personas. Su método involucraba la supresión de numerosos controles, responsabilizando al operario por la calidad de las operaciones bajo su responsabilidad, generando en las personas la idea de realizar el trabajo de buena forma *a la primera y siempre* (Crosby, 1979).

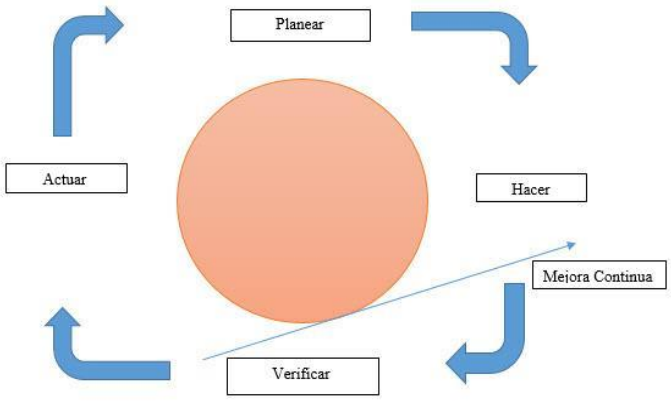
A través de lo señalado anteriormente, podemos observar que la gran mayoría de los planteamientos teóricos que inciden en la actualidad en los procesos de gestión de calidad, surgen de la época final de la Segunda Guerra Mundial y el fin de la década de los sesenta. Posteriormente, debido al cambio en los sistemas económicos mundiales, comienza una nueva etapa, apareciendo el proceso de *calidad total* (De Nieves y McDonnell, 2006; Gorgemans, 1999), distinguido por el esfuerzo en alcanzar la calidad en todos los ámbitos dentro de una organización, lo cual supone que intervienen en el proceso todas las áreas, participando sin excepción en pro de una mejora en la calidad. Lo anterior supone poner a la calidad enfocada en el sistema como un todo (De Nieves y McDonnell, 2006; Gorgemans, 1999). Esta etapa finaliza en la década de los noventa, en la cual, debido a la aparición del fenómeno de globalización, cambian por completo los modelos de empresa existentes hasta entonces (Evans y Lindsay, 2008; Martínez y Riopérez, 2005; Palacios y Romañach, 2006).

Actualmente, la calidad se encuentra en una nueva etapa, donde es vista como *mejora continua* de la calidad total (Susinos, 2008; Urzúa y Caqueo, 2011; Val et al., 2008; González y Espinoza, 2008), en la cual el factor humano cumple un rol fundamental al incorporarse en las empresas u organizaciones la idea de generar su propio conocimiento de manera sistemática en favor de la calidad. Surgen los equipos de trabajo, los cuales –al madurar el liderazgo de los directivos– transforman el trabajo en equipo de grupos naturales a equipos de mejora continua, entregando la posibilidad a los empleados de dotarse de medios formales para la implementación de mejoras en sus lugares de trabajo (De Fuentes, 1998; Deming y Medina, 1989; Duncan, 1996). Esta

evolución se evidencia principalmente por el cambio de los procesos de control por inspección, a procesos de control desarrollados por criterios y herramientas estadísticas incorporadas en el funcionamiento de las empresas (Duncan, 1996 Evans y Lindsay, 2008). Entonces, podemos identificar las etapas de desarrollo de la calidad: control de la calidad; aseguramiento de la calidad; procesos de calidad total; y mejora continua de la calidad total (Gorgemans, 1999; Evans y Lindsay, 2008).

Después de haber revisado la evolución conceptual de los procesos de calidad, al referirnos en la actualidad a la forma en que frecuentemente se aborda la gestión de la calidad dentro de las organizaciones, observamos que a nivel internacional se utilizan ciertos modelos comunes con base en los fundamentos de la gestión de calidad (Rupérez, 1994; Acuña, 2012; Bersanelli, 2008; Cidad, 2004). Estos fundamentos surgen desde las experiencias evolutivas de gestión de la calidad revisadas anteriormente, donde es posible distinguir ciertas herramientas que se han incorporado a la cultura de la calidad, la cual se deriva de la incorporación de estos procesos a nivel organizacional (Bersanelli, 2008; Rupérez, 1994). Uno de los más masivamente utilizados es el llamado *ciclo de mejora continua*, el cual se operacionaliza a través de la utilización del Ciclo de Deming (Deming y Medina, 1989) o PDCA por sus siglas en inglés (Plan: Planear; Do: Hacer; Check: Verificar; y, Act: Actuar). La utilización de esta metodología se describe en cuatro etapas cíclicas de acción, las cuales deben llevarse a cabo de forma sistemática para lograr la mejora continua, de tal manera que, una vez concluida la etapa final, se debe volver a la primera etapa y repetir el ciclo nuevamente, donde las actividades vuelven a ser evaluadas de forma periódica con el objetivo de ir incorporando nuevas mejoras (Deming y Medina, 1989). Podemos observar gráficamente el ciclo en la Figura 4.

Figura 4. Ciclo de Deming. Fuerte: Deming y Medina, 1989.



La primera de las etapas de este ciclo corresponde a Planear o planificar, en la cual se buscan actividades susceptibles de mejora estableciéndose objetivos claros hacia dónde se quiere avanzar. En la segunda etapa, Hacer, se realiza la implementación de los cambios propuestos en la etapa anterior. En la tercera etapa, Verificar, se deja un período de tiempo de prueba para verificar el correcto funcionamiento de las mejoras implementadas. Si la mejora no cumple con las expectativas iniciales, se debe modificar para adecuarla a los objetivos planteados al inicio del proceso. Por último, ya finalizado el período de prueba, deben estudiarse los resultados, comparándolos con el funcionamiento de las actividades o procesos antes de que la mejora se haya implementado. Si los resultados satisfacen las expectativas y cumplen con los objetivos planteados, ha de implementarse la mejora incorporada de forma definitiva en la siguiente y última etapa, Actuar. En el caso de que los resultados no sean satisfactorios, habrá que decidir si realizar cambios para ajustar los resultados o desechar la mejora implementada. Si se logra la cuarta etapa del ciclo, se debe volver a la primera etapa de forma periódica para estudiar nuevas mejoras a implementar (López et al., 2009).

Otro modelo de evaluación de la gestión organizacional frecuentemente utilizado en educación superior, corresponde a la evaluación de la gestión del modelo europeo de evaluación de la excelencia en la gestión de la EFQM (Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2015), la cual es una organización sin fines lucrativos formada por organizaciones o empresas miembros, creada por catorce importantes empresas europeas, las cuales son los propietarios del modelo EFQM de Excelencia y que, a la vez, gestionan los Premios Europeos a la Calidad (Martínez y Riopérez, 2005). Esta fundación tiene como misión ser la fuerza que impulsa –de manera sostenida– la excelencia en las organizaciones europeas (De Nieves y McDonnell, 2006). Éste corresponde a un modelo no normativo que parte de la base de que el logro de la excelencia organizacional ha de alcanzarse en un proceso de mejora continua que considere todos los componentes a través de la autoevaluación. Los componentes organizacionales se encuentran representados en nueve criterios en interacción, cinco de los cuales operan como agentes facilitadores: 1) liderazgo; 2) personas; 3) política y estrategia; 4) alianzas y recursos; y, 5) procesos. Los cuatro componentes restantes actúan como resultados de los anteriores: 6) resultados en las personas; 7) resultados en los ‘clientes’; 8) resultados en la sociedad; y, 9) resultados clave. Cada uno de ellos posee un peso diferente en relación con su aporte al proceso (De Nieves y McDonnell,

2006; Priante, 2002). Estos criterios-agentes, a su vez, se descomponen en sub-criterios, en donde los resultados contemplan medidas de percepción e indicadores de rendimiento para su análisis (De Nieves y McDonnell, 2006; Durán y Climent, 2011). A través de la utilización de este modelo, la organización debe ser capaz de obtener un 'estado del arte' de su funcionamiento actual, donde podrán apreciarse las fortalezas y debilidades desde donde se propondrán los objetivos de mejora considerados más urgentes de abordar (Martínez y Riopérez, 2005; Sánchez, 2013). La organización ha de realizar comparaciones periódicas y sucesivas con el modelo, de tal manera que permita conocer los efectos internos y externos de las mejoras implementadas, y dónde se encuentra la organización hacia el logro de sus objetivos de excelencia (Martínez y Riopérez, 2005). Podemos observar gráficamente el modelo en la Figura 5.

Figura 5. Modelo Europeo de la Evaluación de la Excelencia en la Gestión de la EFQM. Fuente: Fundación Europea de Gestión de la Calidad, 2015.

La consagración de la estandarización de normas de calidad, que dio paso a la generación de los globalmente utilizados Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC) contemporáneos (Navarrete, 2008), surge de una organización no gubernamental fundada el año 1947 en Ginebra, Suiza, llamada ISO por sus siglas en inglés (International Organization for Standarization), la cual federa a las organizaciones

nacionales de normalización de 148 países, fuera de cualquier tipo de tratado y de forma voluntaria (Cidad, 2004; De Nieves y McDonnell, 2006). Su objetivo es el de promover el desarrollo de la estandarización y actividades relacionadas con el propósito de facilitar la comparabilidad, el intercambio internacional de bienes y servicios, y para desarrollar la cooperación en la esfera de la actividad intelectual, científica, tecnológica y económica (Cidad, 2004; De Nieves y McDonnell, 2006). Esta organización logró conglomerar voluntades y generar acuerdos internacionales, los cuales fueron publicados como normas o estándares que hoy en día son reconocidos y utilizados internacionalmente (Voehl, Jackson y Ashton, 1997; Navarrete, 2008; De Nieves y McDonnell, 2006). Las normas ISO tienen un gran alcance en la gestión de la calidad de una multiplicidad inmensa de productos, servicios, procesos y organizaciones de diversa índole, y en diversas áreas del funcionamiento social y productivo (Voehl, Jackson y Ashton, 1997; Navarrete, 2008), disponiendo de más de 200 comités técnicos expertos en algún área específica, los cuales, a su vez, se subdividen en subcomités que generan grupos de trabajo especializados, contando con la participación de todos los países miembros (Voehl, Jackson y Ashton, 1997). Así, la ISO logra publicar una serie de normas que vienen a regular la imparable demanda internacional respecto a la gestión de la calidad y aseguramiento de estándares de la misma, publicando el año 1987 la sigla internacionalmente conocida ISO 9000 (Voehl, Jackson y Ashton, 1997; Navarrete, 2008; De Nieves y McDonnell, 2006). Esta familia de normas proviene del trabajo realizado por el comité técnico ISO 176 (ISO/TC 176) de 1979 (López, 1997; Marimon, Heras y Casadesús, 2005), quienes tomaron como modelo el primer sistema creado para la administración comercial que el Instituto Británico de Estandarización (British Standard Institute) había desarrollado el mismo año 1979, más conocido por sus siglas BS 5750 (Rothery, 1997). Gracias al trabajo del comité ISO/TC 176, se definen las directrices que permiten la construcción estandarizada de los llamados Sistemas de Garantía de Calidad y la Mejora Continua dentro de las organizaciones (Val et al., 2008; Malagón, Morera y Laverde, 2006), los cuales revisaremos más adelante en relación con las instituciones de educación superior. Desde sus inicios, se han publicado tres versiones normativas, en los años 1987, 1994 y 2000 respectivamente, modificando las normas en cada una de las revisiones ISO 9000 y sus componentes: ISO 9000, 9001, 9002, 9003 y 9004, programadas para los años 1992 y 1993, fecha en la cual se creó el Vocabulario de Calidad (estándar ISO 8402), el cual señala definiciones y terminología relevante para su utilización práctica y estandarizada (International Organization for

Standardization, 1994). Para la revisión del año 2000, se consideraron las iniciativas basadas en el Total Quality Managment, los programas existentes de Gestión de la Calidad Total y las bases del premio europeo a la calidad de la EFQM, además del M. Baldrige de Estados Unidos (Prybutok y Cutshall, 2004) y el ciclo de Deming (Deming y Medina, 1989). Este nuevo conjunto de normas se encuentra basado en una de las metodologías que ha significado una transformación respecto a los procesos de mejora continua y el aseguramiento de la calidad, la llamada *gestión por procesos* (Agudelo y Escobar, 2007; Pérez, 2009). Dentro de las normas ISO y su revisión 2000, la norma 9001 y 9004 poseen mayor congruencia en sus estructuras y contenidos. Gracias a estas revisiones, se han elaborado ocho principios de gestión de la calidad, los cuales se encuentran descritos en la norma ISO 9000:2000 constituyendo una referencia básica necesaria para la comprensión, entendimiento e implementación adecuada de los requisitos de la ISO 9001 o las directrices de la ISO 9004, las cuales corresponden a normas para la implementación de Sistemas de Garantía de Calidad dentro de las organizaciones, las cuales abordaremos más adelante. Los principios de gestión de la calidad son (ISO, 2015):

- Enfoque al cliente: las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de los clientes, satisfacer los requisitos de los clientes y esforzarse en exceder las expectativas de los clientes.
- Liderazgo: los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deberían crear y mantener un ambiente interno, en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización.
- Participación del personal: el personal, en todos los niveles, es la esencia de una organización, y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.
- Enfoque basado en procesos: un resultado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.
- Enfoque de sistema para la gestión: identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, lo cual contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.

- Mejora continua: la mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta.
- Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones: las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.
- Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor: una organización y sus proveedores son interdependientes, y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

Estos principios se encuentran tan incrustados en las nuevas prácticas organizacionales, que podría afirmarse que no es conveniente abordar la implantación de un sistema de gestión de calidad sin antes haber realizado un proceso de análisis y comprensión de estos principios. Por otro lado, destaca entre estos principios el *enfoque basado en procesos*, el cual implica uno de los cambios significativos en cuanto a la visión clásica del aseguramiento de la calidad (Hoyle y Thompson, 2002; Riascos, 2006). Este enfoque sostiene que los resultados se alcanzan de manera más eficiente cuando las actividades y recursos se gestionan como un proceso, entendiendo como proceso al conjunto de actividades mutuamente relacionadas que interactúan entre sí, las cuales transforman las entradas (inputs) en resultados (outputs) (ISO 9000:2000). Es decir, el enfoque de gestión basado en procesos hace énfasis en cómo se pueden gestionar los resultados que se han definido como esperables, de manera eficiente, si se consideran las actividades agrupadas en procesos, considerando en todo momento que aquellas actividades deben permitir una transformación de unas entradas en salidas, y que de aquella transformación surja un aporte de valor, ejerciendo un control sistemático sobre el conjunto de actividades (ISO, 2015; Hoyle y Thompson, 2002; Riascos, 2006). De manera esquemática, lo podemos observar de la siguiente manera en la Figura 6:

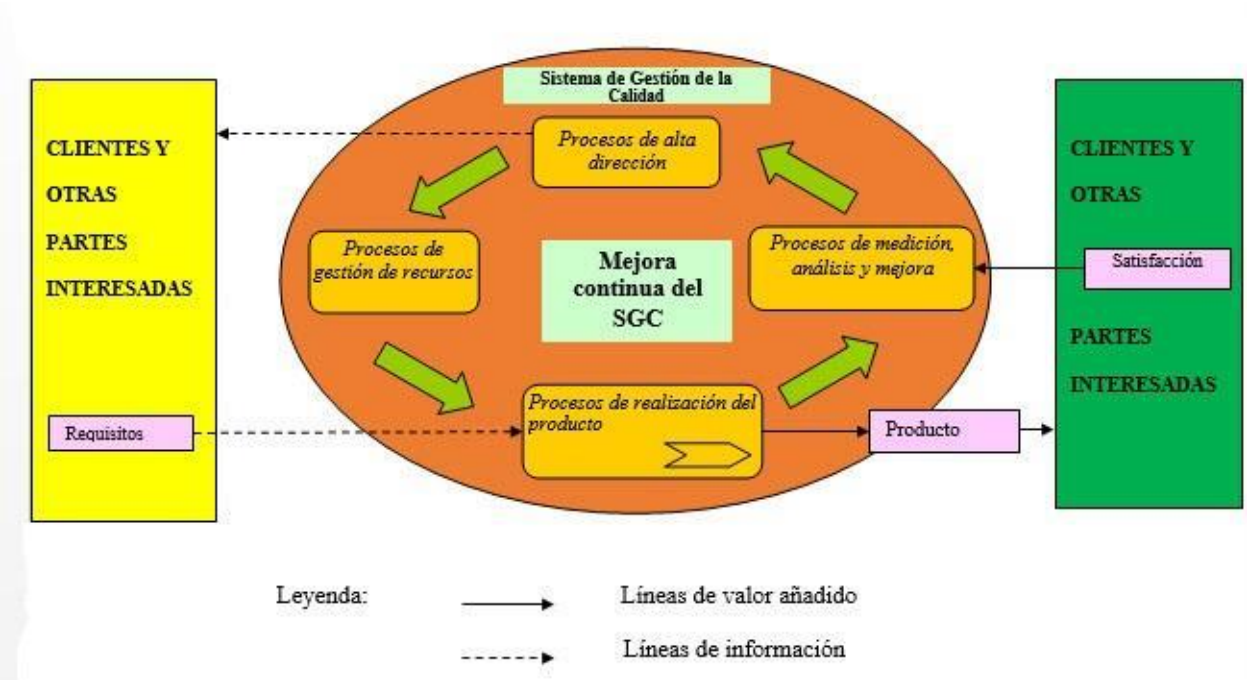
Figura 6. Enfoque de gestión basado en procesos (elaboración propia).

La transformación que implica el considerar a las actividades agrupadas en procesos, ha permitido a las organizaciones enfocarse en el área de resultados que son fundamentales de conocer y analizar en función del control del conjunto de actividades, conduciendo de esta manera a las organizaciones a la obtención de los resultados y objetivos deseados. La incorporación de este enfoque, obliga a las instituciones u organizaciones a realizar una serie de procedimientos, como lo son:

- Definición clara y sistemática de las actividades constitutivas del proceso.
- Identificación de las interacciones-interrelaciones con otros procesos.
- Definición de las responsabilidades respecto al desarrollo del proceso.
- Medición y análisis de los resultados respecto a la capacidad y la eficacia del proceso.
- Centrarse en los recursos y metodologías que permitan la mejora del proceso.

La capacidad de la organización de ejercer un control continuo y sistemático sobre los procesos individuales y colectivos, considerando los vínculos dentro del sistema de procesos con especial énfasis en la combinación e interacción de los mismos, permite que se puedan conocer los resultados obtenidos de cada proceso y cómo aquellos contribuyen al logro de los objetivos generales (Senlle y Gutiérrez, 2004; Giraldo, Abad y Díaz, 2005). Del análisis de los resultados de los procesos y sus tendencias, la organización debería ser capaz de centrar y priorizar las oportunidades de mejora en su funcionamiento de manera orgánica y menos vertical en su estructura (Hoyle y Thompson, 2002; Riascos, 2006). Los modelos ISO y EFQM de excelencia de calidad utilizan este mismo enfoque, el cual se encuentra a la base de las metodologías de gestión y aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior en el marco del EEES (Cabero et al., 2006; Calderón y Escalera, 2008).

Figura 7. Modelo de un sistema de gestión de la calidad basado en procesos ISO 9000:2000 (ISO, 2015).



Los procesos y herramientas anteriormente mencionados, han permitido al ámbito educativo evolucionar en cuanto a sus principios y metodologías para poder asegurar la calidad. Ahora, volviendo al ámbito de la educación superior, como hemos revisado anteriormente, el concepto calidad no es absoluto sino relativo, el cual lleva implícito el concepto de evaluación, proceso que debe realizarse en función de ciertas normas o estándares que permitan valorar su adecuación a los modelos de referencia previamente establecidos (López et al., 2009). De esta manera, y haciendo un importante, ineludible y necesario vínculo en lo referente a la inclusión educativa y la calidad en educación, retomamos la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtiem en 1990 en donde se sostiene que: “La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativos relevantes. La calidad no está tanto en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo” (p.101, Arrién, 1995). Arrién (1995), señala que entre los componentes capaces de generar aprendizajes relevantes y progresivamente de calidad, se encontrarían el currículum contextuado, la formación, condiciones de trabajo de los docentes, participación de todos los actores del proceso

educativo y la gestión moderna de la educación a través de la calidad misma de la institución educativa. Desde este enfoque, la calidad se ciñe cada vez más hacia el estudiante como coautor del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe contar con todas las herramientas e insumos que le permitan aprehender los conocimientos y competencias necesarias para su futuro desempeño laboral, incluyendo a quienes poseen una condición de discapacidad, siendo responsabilidad del centro educativo el proveer y asegurar los espacios y metodologías de apoyo hacia este colectivo de estudiantes. El concepto calidad, entonces, ha de ser desfragmentado para poder analizar sus componentes y luego integrarlos en modelos, procedimientos, metodologías y herramientas de evaluación pertinentes que permitan alcanzar todos los aspectos que influyen en la calidad de una institución educativa. Aquí, es necesario señalar que el concepto calidad con el de equidad no son excluyentes entre sí, sino que se encuentran íntimamente relacionados, donde las faltas de equidad social generalmente van asociadas a sistemas educativos de mala calidad (Blanco, 2006; Aponte, 2008). La evaluación de la calidad, entonces, debe promover el mejoramiento de la calidad sin afectar el principio de equidad, pieza clave para incorporar y considerar la inclusión educativa –y los servicios institucionales para el aseguramiento de la misma– como criterios a considerar para ser utilizados e incorporados en la auditoría y evaluación de la calidad en educación superior, especialmente en lo referente a la acreditación de la gestión institucional. Por lo anterior, es necesario entender el concepto de calidad como la convergencia de los cuatro criterios que generalmente sirven de referencia para evaluar el desarrollo de la educación: relevancia, eficacia, eficiencia y equidad (Latapí, 1994; Murillo y Román, 2008). En este mismo sentido, el Documento de Políticas para el cambio y desarrollo en la educación superior de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995) señala que la calidad en educación superior:

> “es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada (…), la calidad abarca todas las funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin

> embargo, hay que aceptar que la búsqueda de la "calidad" tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación estrecha del rol académico de los diferentes programas. Por lo tanto, también implica prestarle atención a cuestiones que pertenecen a la calidad de los estudiantes y de la infraestructura, así como del entorno académico. Todos esos aspectos relacionados con la calidad, unidos a un interés adecuado por un buen gobierno y administración, representan un papel importante en la manera en que funciona determinada institución, en la forma en que es evaluada y en la "imagen institucional" que puede proyectar hacia la comunidad académica y la sociedad en general" (pp. 38).

Finalmente, el documento puntualiza que es esencial indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", es lograr un mejoramiento institucional, así como del sistema educativo en general (López et al., 2009; Estrada, 1999).

En los sistemas educativos altamente mercantilizados y con bases en las corrientes económicas del libre mercado, como lo es el caso actual de Chile y diversos países latinoamericanos (Braslavsky y Tiramonti, 1990; Sobrinho et al., 2008; Puiggrós, 1996; Torres, 1997), según el autor José Joaquín Brunner (Brunner y Elacqua, 2004; Brunner, 2006), la calidad en la educación superior puede ser evaluada desde el punto de vista de los insumos (inputs), es decir, el gasto por alumno, la selectividad de los procesos de admisión, las calificaciones de los docentes, la relación profesor alumno, los salarios y demás prestaciones sociales, las inversiones de capital, los recursos bibliográficos, el equipamiento (situando aquí a los servicios estudiantiles con base en la equidad para todos los estudiantes, incluyendo a quienes presentan una situación de discapacidad), etc.,; o bien, desde el punto de vista de los resultados (outputs), es decir, los 'productos': egresados, investigaciones, publicaciones, proyectos sociales y su adaptación a ciertos estándares, sea en el plano de la docencia, investigación, o de los servicios. Desde esta perspectiva, podemos ver que el área de servicios estudiantiles cobra presencia y relevancia tanto en la evaluación de la calidad desde el punto de vista de los inputs como de los outputs, situación que, si bien es considerada por las normativas de los sistemas educativos y las instituciones de educación superior para ser evaluadas, generalmente son voluntarias de ser auditadas en los procesos de

acreditación institucional (Brunner, 2006), otorgándosele el énfasis prioritario a la acreditación de áreas estrictamente académicas (docencia de pregrado, programas, investigación, etc.) y luego a las áreas institucionales donde se enmarcan los servicio estudiantiles (Brunner, 2006). En este sentido, pese a que el área de los servicios estudiantiles frecuentemente aparece dentro del área de acreditación institucional, ésta posee poco o nulo peso a la hora de mencionar específicamente los servicios de apoyo al estudiante con discapacidad. En sistemas de educación superior con cierta madurez consolidada dentro del ámbito de la evaluación de la calidad, como lo es el sistema británico, el área de servicios estudiantiles posee una importancia central dentro del funcionamiento universitario (Gálvez y Haug, 2006; Taylor, 1998), donde el aseguramiento de la calidad de los servicios estudiantiles (incluyendo a quienes presentan discapacidad) están contemplados y regulados por leyes que permiten un desarrollo institucional integral acorde con los principios de equidad e igualdad de oportunidades (López et al., 2009; El, De Pietro y Holm, 1998). Lo anterior da pie para comenzar a discutir la incorporación de estándares mínimos para la gestión de la calidad de los servicios a estudiantes con discapacidad dentro de los procesos de acreditación institucional, especialmente llevados a cabo por sistemas educativos con historia reciente en la auditoría de la gestión de la calidad institucional.

1.4.1 Evaluación de la Calidad en Educación Superior

Como hemos visto anteriormente, la calidad en educación superior depende de una multiplicidad de factores multidimensionales, los cuales la definirán en base a la evaluación a través de herramientas estandarizadas que permitan a las instituciones educativas medir el alcance de sus logros, procesos y acciones en cada una de las áreas constitutivas de su funcionamiento orgánico, en función de la realidad de cada contexto (Cox, 1997). Además, el aseguramiento de la calidad involucra un cambio profundo en cuanto a la cultura que las instituciones educativas con poca experiencia en gestión de la calidad institucional poseen respecto a todo su funcionar, cambios que requieren de la actualización de sus procesos internos frente al paradigma actual de calidad en todo ámbito (Torres, 1997; Brunner, 1990a; García de Fanelli, 1998; Marchesi y Martín, 1998).

De forma general, internacionalmente la calidad se ha logrado instaurar dentro de las distintas áreas del actuar humano en base a la sistematización de procesos comprobados y válidos que conllevan a organizaciones de todo ámbito del funcionar social a implementar una cultura de la calidad en el seno de su funcionamiento (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006; Aguerrondo, 1993), asegurando de esta manera la competencia tanto de las organizaciones, empresas o instituciones, como de sus productos, compitiendo por mejorar su reputación y competitividad, ganándose el reconocimiento público a través de la acreditación.

El aseguramiento interno y externo de la calidad dentro de las instituciones de educación superior conlleva el desarrollo de Sistemas de Garantía de Calidad (SGC), como una categoría incluyente, en donde la garantía de la calidad (quality assurance) puede ser descrita como la sistemática estructurada y continua atención a la calidad en términos del mantenimiento y mejora de la calidad en educación (Donabedian, 1990; 19l y Martin, 2007; Fidalgo, García y Nicasio, 2007; López, I., 2006). Una condición imprescindible de la garantía de la calidad es la permanente atención de la misma, y una de las herramientas para tal tarea es el "quality assessment" –intercambiable con el "quality evaluation" o "quality review". Consecuentemente, para poder evaluar es necesario definir un *modelo de evaluación*, el cual –como concepto– el Consejo de Educación Superior Finlandés (Enkvist, 2010), señala que dentro de las instituciones[4] de educación superior, el término modelo de evaluación (o método de evaluación) se refiere a lo internacionalmente establecido de forma consensuada, el cual se integra a través de cuatro componentes: 1) una organización nacional o externa; 2) un proceso de autoevaluación; 3) una evaluación externa, incluyendo una visita; y, 4) un informe público. Considerando que la mejora continua ha sido durante las últimas décadas incorporada como eje dentro de los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior (Núñez, Montalvo y Pérez, 2006; Val et al., 2008; Malagón, Morera y Laverde, 2006; Agudelo y Escobar, 2007; Pérez, 2009), se apuesta por catalogar como los tres modelos de evaluación más ampliamente utilizados a: 1) la acreditación; 2) la

[4] Para este apartado, los términos organización, institución y centro, actúan como sinónimos, haciendo alusión a las instituciones de educación superior.

auditoría de calidad; y, 3) evaluación para la mejora (López et al., 2009; Rodríguez, 2013).

La acreditación corresponde a un enfoque típicamente norteamericano (Brock, 2006; Gálvez y Haug, 2006), en el cual la presencia de autoridades educativas gubernamentales se presenta como desigual (público/privado), y constituye, debido a su amplia generalización, la primera forma de evaluación en ambientes universitarios (Pérez et al., 2008; López, V. M., 2006). La globalización e internalización de la educación superior, han llevado a este modelo a constituirse como un modelo extendido a una diversidad de naciones a nivel mundial durante las últimas décadas (Rodríguez, 2013; Muñoz y Espiñeira, 2010). El contexto y estadio de desarrollo del sistema de educación superior de una nación o país determinado, constituyen una variable clave en cuanto a la importancia que se le otorgue a la acreditación de una institución o programa (Harvey, 2004; Tobón et al., 2006). La acreditación toma como punto de partida las raíces latinas del vocablo *ad credere* (probar que algo es válido y digno de elogio) y se reconoce su valor público en función a criterios externos, generalmente haciendo referencia a un reconocimiento oficial a partir de un mecanismo formal de toma de decisiones sobre las instituciones o sus programas, otorgándoles distintos niveles de calidad (Consejo Finlandés para la Evaluación de la Educación Superior, 2015). La acreditación se entiende, entonces, como un proceso a través del cual una institución o programa educativo provee información sobre sus actividades y logros frente a un comité externo que evalúa, de manera independiente, aquella información para emitir un juicio público a partir de estándares explícitos sobre el valor o la calidad del programa o institución que se evalúa (Silvio, 2006; Tobón et al., 2006). El término *acreditación* expresa una noción abstracta del poder de una autoridad legal, el cual, a través de una decisión oficial, aprueba el funcionamiento o la creación de un programa o institución (Schleicher, 2006; Meckes, 2007). No obstante, si la acreditación corresponde a un organismo público financiador, el proceso de acreditación se dirige a la introducción de estándares de calidad de acuerdo a parámetros objetivos para el desarrollo de las actuaciones dentro del sistema de formación, en función de la financiación de las políticas públicas de desarrollo de los recursos humanos (Hämäläinen et al., 2001; Tobón, 2008). La acreditación se caracteriza por ser un proceso que se realiza una vez que la institución o programa ya se encuentra en funcionamiento, poniendo énfasis en las entradas (inputs) como garantía de la calidad de las salidas (outputs), los cuales,

aunque también atienden a los procesos, poseen una fuerte orientación hacia la eficacia (Palomares, García y Castro, 2008; Gálvez, 2005). En la acreditación de los programas, la tendencia es poner el foco de atención en el profesorado y recursos, contenidos y diseño del currículo, además del nivel de apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Goia, 2004; Llanes y Rivero, 2005). Asimismo, en la acreditación institucional, la atención está focalizada en aspectos no académicos, como las infraestructuras (bibliotecas, TIC's, laboratorios, espacios dentro del campus, etc.), así como también en la satisfacción y experiencia de los estudiantes y graduados, y –de existir la modalidad de enseñanza virtual– potencialidad de la infraestructura virtual (Rodríguez, 2013), financiación, profesorado, gobierno institucional, normativas y aspectos de gestión y administración (Rama, 2006; De Vries, 2005). En este punto, la acreditación institucional involucraría –dentro del área de gestión institucional– la revisión de normativas y prácticas derivadas de los servicios estudiantiles, los cuales –idealmente y con la mirada puesta en la calidad de los servicios– debieran considerar la provisión y gestión de servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad (Didou, 2006; Rodriguez, 2013; Rama, 2006), situación que, como hemos comentado en el apartado anterior, generalmente no se considera a la hora de evaluar la gestión institucional (Tobón, 2008; Blanco, 2009), acreditándose muchas veces a instituciones de educación superior que adolecen de servicios estudiantiles que aseguren los principios de equidad e igualdad de oportunidades para el colectivo de estudiantes con discapacidad.

Según los aportes de Steansker (2003), la acreditación comparte elementos con el modelo de evaluación de calidad (audit asessment) y con el de evaluadores externos. Difiere de ellos en cuanto los examinadores externos operan bajo la premisa de que los programas o instituciones funcionan de forma adecuada, poniendo a la evaluación externa confirmando este hecho en el sentido del modelo *inocent until proved guilty* (se es inocente hasta que se demuestre lo contrario). En cambio, la acreditación va en sentido contrario, exigiendo al programa o institución que demuestre su calidad, es decir, se enmarca en el modelo *guilty until proved innocent* (se es culpable hasta que se demuestre lo contrario).

Anterior a la década del noventa, el modelo de examinadores externos tuvo gran importancia especialmente en el Reino Unido, en donde el equipo docente de las universidades examinaba a los estudiantes de otros centros con el objetivo de asegurar el nivel de los egresados (Harvey, 2005; Acuña, 2012). En España sucedía algo similar

en las universidades de la iglesia y en los títulos reconocidos oficialmente, en donde –por ejemplo– en el examen final de licenciatura se requería de la presencia de varios profesores universitarios del sector público en el tribunal evaluador (Rodríguez, 2013; Acuña, 2012; Val et al., 2008).

Rodríguez (2013), señala algunos puntos en los cuales se aprecian las características significativas del proceso de acreditación, en donde se pueden identificar tres fases con actividades específicas, las cuales generalmente se encuentran involucradas en el proceso:

a) Un proceso de autoevaluación dirigido por el equipo docente, los administradores, y el personal de las instituciones o programas académicos, quienes deben generar un informe considerando los diferentes estándares establecidos para el proceso;

b) Visitas de estudio, dirigidas por un equipo de evaluadores expertos externos a la institución o programa seleccionados por la organización acreditadora, quienes revisan las evidencias, visitan las instalaciones y entrevistan al personal académico y administrativo, debiendo generar un informe de evaluación incorporando recomendaciones al órgano acreditador;

c) Un examen de la comisión respecto a la evidencia y recomendaciones entregadas en el informe de evaluación basándose en el conjunto de estándares y criterios previamente establecidos, en donde debe emitirse una sentencia o decisión definitiva respecto a la acreditación o no del programa o institución evaluada, así como la comunicación formal de esta decisión a los organismos pertinentes.

Además, los procedimientos para obtener evidencias respecto de la institución o programa a evaluar, no presentan diferencias significativas a los utilizados por otros modelos de evaluación, como lo son la autoevaluación, indicadores de rendimientos, análisis documental, visitas de expertos, encuestas de opinión y satisfacción de los diversos grupos de interés, etc. (López et al., 2009; Rodríguez, 2013). Por otro lado, las decisiones de acreditación se presentan limitadas en el tiempo, en donde la validez de las licencias otorgadas a las instituciones o programas son definidas por las normativas

establecidas por los gobiernos y ejecutadas por el agente acreditador, las cuales deben ser renovadas o re-acreditadas posterior a un nuevo proceso evaluativo (De Miguel, 2005, 2006). Si ocurre que no hay acreditación, esto no significa ni supone el cierre administrativo del programa o institución, más bien, implica que los programas o instituciones evaluadas queden fuera del reconocimiento que conlleva el ser acreditado, situación que involucra –en general– el acceso a financiación pública, el reconocimiento a nivel estatal de los titulados y el prestigio nacional e internacional de la institución (De Miguel, 2005; López et al., 2009).

Los organismos acreditadores son de diversos tipos, los cuales poseen variable implicación de los gobiernos dependiendo del país, entre los cuales encontramos a agencias públicas y/o privadas, consejos, comisiones, etc., quienes se centran en los distintos niveles de acreditación, ya sea esta de carácter general, especializada, profesional, regional, nacional, de educación a distancia, o acreditación internacional (López et al., 2009; Acuña, 2012).

Asimismo, la auditoría de calidad (Quality Audit), al igual que la acreditación, se considera como un modelo que permite el desarrollo de un sistema de aseguramiento externo de la calidad en educación superior (Marquina, 2006). Este aparece como el principal modelo extraído del mundo empresarial, posteriormente adaptado y asimilado por los sistemas de educación superior (Spanbauer, 1992, 1995). La auditoría de la calidad en este contexto, corresponde a un sistema externo realizado por la ISO, en el cual se analiza el sistema interno de la institución u organización en pro del alcance de los estándares de calidad previamente establecidos (Marquina, 2006). De esta manera, la auditoría de la calidad aborda la efectividad y adecuación de sus procesos en cuanto a la consecución de objetivos (si se logran o no), es decir, si los sistemas de funcionamiento y sus estructuras cumplen de forma adecuada las metas planteadas respecto a la provisión de las enseñanzas o gestión de los servicios de calidad de la manera que se especifica en las directrices del SGC de la organización (Pérez et al., 2011; Arribas y Martínez, 2015). De esto se deduce que la calidad, desde esta perspectiva, se identifica con la verificación de los objetivos establecidos (Hernon, 2002; Arribas y Martínez, 2015).

Actualmente, como hemos visto anteriormente, un SGC incluye tanto las dimensiones de gestión de calidad como la de mejora continua, circunscribiéndose a una institución o parte de la misma (Fidalgo et al., 2007; López, I. 2006), incluso podría abarcar al sistema nacional completo de educación superior. Como señalan Olaskoaga, Marúm, Rosario y Pérez (2012), el objetivo de un SGC es asegurar el logro de ciertos niveles de calidad que sean capaces de garantizar la satisfacción de las necesidades de los distintos grupos de interés, a través de los órganos de financiación. Asimismo, un SGC tiene como meta final la creación de una *cultura de la calidad* dentro de una organización, con lo cual se hace pertinente la generación de un Sistema de Garantía Interno de la Calidad (SGIC) que acompañe a la organización hacia la instauración de un proceso de evaluación continua de forma interna (autoevaluación), el cual permita, de manera sistemática y organizada, diagnosticar el estado de la organización o área particular evaluada, monitorear los procesos que se han llevado a cabo, garantizar la gestión de la calidad interna, contrastar los resultados con los objetivos estratégicos de la organización para así mantener las buenas prácticas o detectar las necesidades de mejora (Olaskoaga et al., 2012; López, 2006). La creación de los SGIC generalmente son voluntarios, los cuales dependerán de la madurez en cuanto a gestión de la calidad de cada institución de educación superior (López, 2006; Fidalgo et al., 2007). Sin embargo, la incorporación de SGIC dentro de centros de educación superior ha ido en aumento durante los últimos años, en respuesta a la necesidad cada vez más generalizada de contar con mecanismos formales que permitan asegurar la gestión de la calidad en base al SGC desarrollado e implementado dentro de las instituciones (Vidal y Morales, 2010; Rodríguez, 2011; Arribas y Martínez, 2015).

Las experiencias de acreditación institucional en educación superior, sus resultados y carencias, han demostrado la necesidad de poner mayor énfasis y atención en esta área (Arribas y Martínez, 2015), en la cual ha de considerarse la evaluación institucional dentro de un prisma más amplio, que sea capaz de abarcar aspectos que –al no existir estándares formales ni obligaciones normativas al respecto– no son evaluados ni considerados para lograr la acreditación institucional (Pérez et al., 2011; López et al., 2009; Acuña, 2012; Marquina, 2006), pese a que son mencionadas de forma general en los objetivos estratégicos que las instituciones de educación superior han definido para su funcionamiento. En este sentido, la evaluación no se justifica como fin en sí misma, sino como una práctica fundamental y estructural del SGC creado por cada

organización, el cual vela por la búsqueda permanente de la mejora de la calidad de los procesos y la mejora de los resultados de la institución (Arribas y Martínez, 2015; Pérez et al., 2011; Marquina, 2006). Los objetivos estratégicos, generalmente se encuentran estipulados dentro de los planes estratégicos que cada centro ha definido para su desarrollo, los cuales se concretan en un proyecto institucional y corresponden a los ejes sobre los cuales se asientan los procesos evaluativos respecto a la gestión de calidad. En el plan estratégico de cada institución no es necesario definir explícitamente las metas físicas, los resultados cuantitativos, etc. Tampoco existe una preocupación incisiva respecto a la formalidad de sistematización del proceso, la documentación detallada del mismo o las directrices respecto a los diagnósticos exhaustivos y descriptivos de la realidad institucional (Marquina, 2006; López et al., 2009; Acuña, 2012). Lo anterior podría incidir –de forma subjetiva– en la forma en que son evaluados los mecanismos de provisión de los distintos servicios estudiantiles en cuanto a proceso, gestión, alcance y resultados de los mismos. Esta situación va en desmedro de la calidad institucional, especialmente al realizar la innegable conexión que existe entre los conceptos de inclusión –junto con los principios que lo sostienen en el ámbito educativo– y calidad institucional (Marquina, 2006; Arribas y Martínez, 2015; Tobón, 2008). Como hemos revisado anteriormente, la acreditación se alinea con la consecución de objetivos y resultados en base a estándares establecidos dentro de los marcos normativos que cada sistema de evaluación de la calidad ha establecido para aquellos efectos (Rodríguez, 2013; Marquina, 2006; Tobón, 2008), con lo cual, se hace necesario avanzar en la generación e incorporación de estándares mínimos de evaluación para los servicios de apoyo institucional a estudiantes con discapacidad como parte constitutiva de los procesos de acreditación institucional en educación superior (López et al., 2009; Acuña, 2012), asegurando de esta manera el cumplimiento de los planes estratégicos institucionales acorde a las directrices internacionales referentes al derecho a la educación con equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas, de manera tal que los sistemas de aseguramiento de la calidad sean pertinentes a las necesidades actuales de las sociedades contemporáneas (López et al., 2009; Tobón, 2008).

1.5. Educación Superior en Chile

El sistema de educación superior chileno ha presentado una multiplicidad de procesos de transformación a través de su historia, las cuales han surgido acorde a los diferentes momentos de desarrollo del país (Pérsico, 2015; López et al., 2009; Infante, 2010). Podría decirse que en sus inicios la idea de un modelo de educación superior como sistema estructurado propiamente tal no existía sino hasta el año 1981, en donde el gobierno militar en forma de dictadura, interviene la educación superior y la institucionalidad que existía en Chile durante el gobierno del presidente Salvador Allende Gossens, gobierno democráticamente elegido el cual fue interrumpido abruptamente por un Golpe de Estado de carácter militar por parte de las cinco ramas de las fuerzas armadas, quienes asumieron el poder del Estado con el general Augusto Pinochet Ugarte a la cabeza en septiembre de 1973, interviniendo todas las áreas e instituciones del país de forma arbitraria (Apablaza y Lavados, 1988, Cox, 1989; Castro, 1977).

Antes del Golpe de Estado de 1973, Chile tuvo un modelo de universidades en donde el principio no era fundacional de un sistema de educación superior (Ley Decreto nº 27.952, 1965; Castro, 1977), sino que la fundación del modelo de educación superior coincidía con la formación de instituciones universitarias, proceso en el cual todas estas instituciones fueron precedidas mediante un complejo debate sobre la tarea, misión, visión y concepto de universidad, en base a dar respuesta al cuestionamiento de para qué le interesaba al país –o a distintos grupos de diversos sectores– o al Estado tener universidades dentro del sistema educativo general (Cox, 1989). Debido a lo anterior, las instituciones se fueron creando acorde a una idea general de una universidad al servicio del proyecto histórico de nación y república (Apablaza y Lavados, 1988; Cox, 1989; Ley Decreto nº 27.952, 1965), emergiendo con fuerza desde la década de 1930, conforme a la idea del vínculo de la universidad a un modelo de desarrollo enfocado en la industrialización, el cual poseía un fundamento dentro del modelo económico capitalista aunque con fuerte papel del Estado (Apablaza y Lavados, 1988; Cox, 1989; Ley Decreto nº 27.952, 1965). Consiguientemente, el Estado se ocupó de aquellos aspectos que las universidades en su acto fundacional no cumplían, utilizándose metodologías de resolución a través de reformas, las cuales –en general– fueron

propiciadas por los movimientos estudiantiles, así como por sectores académicos o por el mismo Estado (Apablaza y Lavados, 1988; Cox, 1989). En ese sentido, la universidad más importante del país, la Universidad de Chile, adquiere un verdadero carácter nacional cuando se incorpora en su estructura la generación de sedes en las distintas regiones del país, y, en ese sentido, podría decirse que las sedes de la Universidad de Chile a lo largo del país tuvieron un carácter fundacional (Apablaza y Lavados, 1988; Núñez, 1989; Cox, 1989). Considerando lo anterior, lo que no hubo fue la fundación de un sistema de educación superior como proyecto para el desarrollo del país (Instituto Nacional de Educación Especial, 1978; Sotelo, 1972; Castro, 1977). De esta manera, lo ocurrido en 1981 con la intervención a las universidades, derivó en la fundación de un sistema de educación superior, que –al igual que la creación de las universidades en las etapas anteriores– obedecía a una visión o proyecto de sociedad, en donde se debatían los principios básicos de lo que es una universidad, y cuál es la responsabilidad de una universidad respecto a una comunidad local o nacional (Cox, 1989).

La creación e imposición del modelo neoliberal de educación superior en 1981, el cual contradecía en su totalidad los principios del modelo anterior, debido a que este nuevo modelo se fundamentó en un proyecto de sociedad en donde el principio central era la refundación del país, proceso en el cual la refundación del sistema educacional fue considerada como pieza clave para lograr este objetivo (Cox, 1989). De esta forma, cuando se tiene un modelo de sociedad distinto al que se aspira a desarrollar, las acciones y procesos van dirigidos a la refundación del modelo de educación superior en su totalidad, en función de la idea de refundación del modelo de sociedad, situación ocurrida en Chile durante el gobierno militar empoderado ilegítimamente desde 1973 (Castro, 1977; Braslavsky y Tiramonti, 1990).

Una vez recuperada la democracia en Chile (1990), post dictadura militar, los gobiernos que asumieron el poder democrático y la conducción del país se enfrentaron a la encrucijada sobre qué hacer frente a la situación de la educación superior (Braslavsky y Tiramonti, 1990; Cox, 1989; Lora y Recéndez, 2011). En ese momento, respecto al modelo histórico de fundación de instituciones de educación superior, le siguió un modelo también de carácter fundacional el cual poseía una serie de principios y una estructura definida, el cual revisaremos más adelante. Ocurrió, entonces, que los gobiernos democráticos post dictadura hicieron el diagnóstico de que el modelo de educación superior chileno creado en 1981 era adecuado y que había que consolidarlo,

decisión tomada por la Comisión de Educación Superior creada por Patricio Aylwin, quien fue el primer presidente de la serie de gobiernos democráticos post dictadura militar (Cox, 1989; Brunner, 1990a; Lora y Recéndez, 2011). Por lo tanto, la política oficial del Estado chileno no fue la refundación, sino la consolidación, aunque, por supuesto, considerando algunas correcciones (Brunner, 1990a; Cox, 1989). De lo anterior se deduce que lo que se siguió en términos de política educativa fue un modelo de corrección y no de refundación (Brunner, 1990a). Sin embargo, este modelo de corrección, lo que consiguió finalmente fue consolidar el modelo de educación superior de 1981, considerando correcciones como institucionalizarlo, expandirlo y legitimarlo (Brunner, 1990b; Garretón, 1990; Lora y Recéndez, 2011). Entonces, las políticas de educación superior post dictadura pinochetista no correspondieron a un proyecto de educación superior, sino que se fue en la línea de consolidar y expandir el modelo generado por la dictadura militar de Augusto Pinochet (Brunner, 1990b).

Después de varios períodos de gobiernos democráticos siguiendo la línea anteriormente expuesta, entre los años 2006 y 2011 lo que se plantea como cuestión fundamental es el tema de la refundación del sistema de educación superior heredado de la etapa anterior, ya que se plantea la refundación del modelo económico neoliberal y del modelo político que se creó para consolidar el modelo económico-social, es decir, la Constitución de la República de Chile, la cual –a su vez– fue creada de forma ilegítima por una comisión a puertas cerradas e impuesta en 1980 en plena dictadura militar (Brunner, 1990a; Lora y Recéndez, 2011). Lo que queda entonces aquí planteado como proyecto para el país, tal como lo ocurrido desde 1930 hacia adelante –señalado anteriormente– el cual fue industrializar el país (lo cual requería de un determinado tipo de universidades afines a estas decisiones de desarrollo económico y productivo), en la actualidad en la sociedad chilena es la superación de la sociedad post pinochetista con su modelo económico-social, incluido el modelo de educación superior y su modelo político, básicamente el sistema constitucional, aún cuando el alcance de esta nueva línea refundacional del país vaya más allá del diseño e implementación democrática de una nueva Constitución. Para que lo anterior pueda hacerse realidad, y considerando que los procesos de cambio social toman su tiempo, se hace necesario entonces nuevamente corregir, pero considerando este proceso correctivo en la línea de la refundación y no en la línea de la consolidación, lo cual implica tener una idea o principio fundante, junto con estructura como meta final. Se trata de refundar el sistema de educación superior

creado en 1981, un sistema de instituciones basado en su creación, funcionamiento y acceso a ella a partir de los procesos de mercado, por lo tanto, lo que se pretende es el cambio hacia la creación de un sistema institucional que tenga como principio el derecho universal a la educación superior, dentro de un principio democrático de desarrollo igualitario, en base a la discusión de cuál es la tarea de la universidad y qué significa hacer universidad en la actual de la sociedad del conocimiento (Navia, 2007; Navarrete, 2008; Lora y Recéndez, 2011). Consecuentemente, se hace necesario tener un principio de oposición –que corresponde a la meta propuesta– sobre el cual ha de generarse una nueva estructura.

Como se ha mencionado anteriormente, el modelo de educación superior actual (2015) consagra el sistema de educación superior impuesto en el período anterior a la recuperación de la democracia. A fines de 1980 y comienzos de 1981 se promulgaron una serie de decretos, conocidos como Ley General de las Universidades (Ley General de las Universidades, 1981), las cuales tenían premeditadamente un efecto debilitador de las universidades públicas, autorizando la creación de universidades privadas como corporaciones sin fines de lucro como un elemento clave de la nueva política económico-social en base al modelo neoliberal o de libre mercado (Lemaitre y Atria, 1990). Este modelo se compone por tres tipos de instituciones de educación superior reconocidas por el Estado en el artículo 29 de la Ley Orgánica de Enseñanza (LOCE) (Comisión de expertos MINEDUC, 2004; Ley Orgánica de Calidad de Educación, 10/2002), a saber: Universidades (Ues), Institutos Profesionales (IPs) y Centros de Formación Técnica (CFTs). Los IPs y CFTs fueron creados en este momento ampliando y diversificando de esta manera la oferta de instituciones de educación superior del país. Esta nueva institucionalidad permitió el ingreso de actores privados, a quienes se les facultó la posibilidad de crear universidades privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica (Sistema de Información de Educación Superior [SIES], 2014). Dentro de esta nueva estructura, las universidades corresponden al nivel más alto en términos educativos, nivel donde se imparten los programas de licenciatura y se otorgan grados académicos (licenciaturas, magíster y doctorado) y en donde además convergen las funciones de docencia, investigación y extensión (Izquierdo, 1988), considerando, además, el otorgamiento exclusivo de títulos profesionales a 17 carreras universitarias que requieren de licenciatura previa según las disposiciones del marco normativo de la LOCE, actualmente vigente para la educación superior (Ley Orgánica de Calidad de

Educación, 10/2002). Asimismo, es función de los Institutos Profesionales el otorgar títulos profesionales los cuales por normativa legal las universidades no entregan, teniendo además la función de otorgar títulos de carácter técnico de nivel superior en las áreas donde se otorgan títulos profesionales (Ley Orgánica de Calidad de Educación, 10/2002). Subsecuentemente, los Centros de Formación Técnica cumplen la función formativa de técnicos de nivel superior, en donde se debe asegurar la obtención de conocimientos, habilidades y capacidades requeridas para desempeñarse de manera adecuada en función de los requerimientos del sector bienes y servicios, tanto públicos como privados, en el ámbito del sector productivo (Ley Orgánica de Calidad de Educación, 10/2002). Lo anteriormente señalado cambió dramáticamente el sistema de educación superior chileno.

Las instituciones de educación superior chilenas –hasta mediados del 2015– se clasifican como: a) Tradicionales: correspondientes a las creadas en períodos anteriores a 1980, y las sedes en las diferentes regiones a lo largo del país creadas en 1980 de la Universidad de Chile, Universidad de Santiago y Pontificia Universidad Católica de Chile, las cuales poseían (previa Reforma Educacional) un financiamiento estatal de aproximadamente un 30% (González, Sebastián y López, 2012); y, b) No tradicionales privadas, las cuales surgen desde 1980 sin acceso a financiamiento por parte del Estado (González et al., 2012). Las instituciones de educación superior tradicionales corresponden a 25 universidades, siendo las más antiguas la Universidad de Chile fundada en 1842, la Pontificia Universidad Católica de Chile fundada en 1888 y la Universidad de Concepción fundada en 1919. Las universidades tradicionales cuentan con plena autonomía, coordinadas a través del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), siendo instituciones que además gozan de mayor prestigio dentro del ámbito de la educación superior chilena. El sistema de admisión a las universidades del CRUCH sólo puede hacerse a través de la obtención de los puntajes requeridos por cada carrera en la prueba estandarizada de selección universitaria[5] (PSU). El selecto grupo de universidades del CRUCH incluye a 16 universidades estatales creadas por ley antes de 1980, y 9 universidades privadas (las cuales se mantienen en la actualidad), donde tres de aquellas se derivan de la Pontificia Universidad Católica de Chile, más otras seis universidades que lograron su reconocimiento a través de leyes especiales

[5] Con la Reforma Educacional impulsada por el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), la normativa de acceso –así como otra serie de disposiciones legales– se ha modificado (ver Anexo 14).

creadas para tales efectos. Asimismo, las nuevas instituciones de educación superior (IPs y CFTs) han formado sus propios organismos representativos (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990).

La intervención en la educación superior y la reforma de 1981, además, cambia el modelo de financiamiento de la educación superior, lo que significó –en términos históricos– que todas las universidades comenzaron a cobrar matrículas y aranceles, incorporándose también el sistema de créditos a diferencia de la etapa anterior, donde la educación superior era gratuita o de muy bajo costo para la ciudadanía (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 1990). A nivel institucional, se instauró el aporte fiscal directo (AFD) para universidades del CRUCH, e indirecto (AFI) para todas las instituciones que capten los puntajes PSU más altos de cada año (Lora y Recéndez, 2011). Por otro lado, se instauraron las políticas de fondos concursables (competitivos) y el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) para investigación. Estas medidas partieron –tal como se ha mencionado– como forma de instauración de un modelo neoliberal para el desarrollo de un proyecto país que involucraba a todos los sectores y áreas del funcionamiento del Estado chileno en base a políticas de libre mercado (Lora y Recéndez, 2011). Hasta antes de la Reforma Educacional de 2014, el sistema de financiamiento a la educación superior no presentó modificaciones estructurales, manteniéndose y consolidándose la estrategia del diseño de un modelo de financiamiento orientado a la demanda con el fin de incorporar financiamiento privado al sistema, el cual generó una fuerte debilitación de la educación pública debido a la proliferación de universidades privadas (Lora y Recéndez, 2011). De esta manera, se contó con un sistema mixto, en donde además de los recursos aportados por el Estado, se aportan recursos desde los propios estudiantes y sus familias, quienes deben pagar una significativa parte de sus estudios universitarios (Lora y Recéndez, 2011). De esta forma, el financiamiento estudiantil se rigió principalmente a través del mecanismo de subsidio al pago de aranceles para los estudiantes a través de becas y créditos, los cuales se encuentran condicionados a las necesidades socioeconómicas, rendimiento académico y acreditación de la institución donde cursarán sus estudios. El Ministerio de Educación (MINEDUC) dispone de 12 becas de arancel, las que se suman a dos tipos de crédito estudiantil, que corresponden, por una parte, al Fondo Solidario de Crédito Universitario (el cual financia estudios en las universidades del CRUCH), y el Crédito con Aval de Estado, el cual se encuentra abierto a la participación de

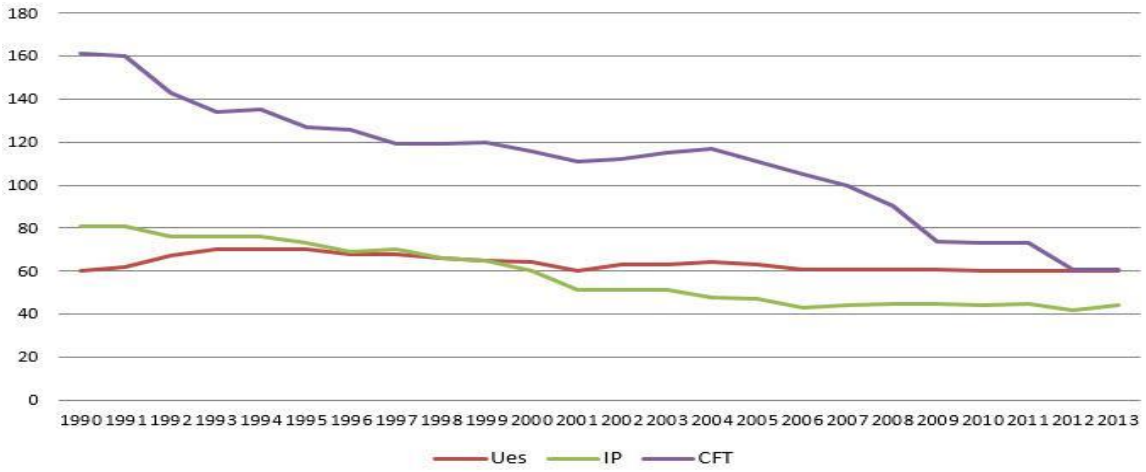
instituciones privadas (Lora y Recéndez, 2011). El financiamiento a la investigación institucional, como se señalaba anteriormente, depende de la Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (CONICYT) a través de sus programas Fondecyt. Por otro lado, se han instaurado los Programas de Apoyos al Financiamiento de la Educación Superior, donde existen una serie de programas de becas de financiamiento por parte del Estado, de las propias instituciones y de la banca privada (Lora y Recéndez, 2011).

En 1981 surgieron solamente tres universidades privadas de forma pionera (Riascos, 2006). Posteriormente, y –debido a la crisis económica que sufrió el país en aquel entonces– los grupos económicos para los cuales se había diseñado el sistema privatizador con el objetivo de hacerse cargo de las universidades, decidieron no invertir en lo que posteriormente habría de transformarse en el llamado "negocio de la educación superior" (Lora y Recéndez, 2011). Sin embargo, a fines de la década de los ochenta, entre los años 1989 y 1990, en el momento que el gobierno militar se dispuso a dejar la dictadura del general Pinochet para volver a instaurar políticas democráticas en el país a través de un proceso de transición, comienzan a crearse y proliferarse las universidades privadas tal como se encuentran en la actualidad (Donoso y Arias, 2013). Aquí, es importante señalar que, en el último día del régimen militar, cuando el dictador debía dejar el poder propiamente tal antes de comenzar el proceso de transición a la democracia, se dicta la mencionada Ley Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue objeto de multitudinarias manifestaciones estudiantiles, especialmente recordada por las movilizaciones estudiantiles de enseñanza secundaria y universitaria el año 2006 (Lora y Recéndez, 2011).

En base a datos estadísticos del Ministerio de Educación chileno (Ministerio de Educación, 2013), en 1990 existían 60 universidades, 25 del CRUCH y 35 universidades privadas, 81 IPs y 161 CFTs. Revisando las estadísticas del MINEDUC del año 2013, del total de 622.736 estudiantes matriculados el año 2013, se contabilizaron 161.446 estudiantes universitarios en universidades estatales, versus 335.136 estudiantes matriculados en universidades privadas, a lo que ha de sumarse a 126.144 matriculados en universidades no estatales. Estas cifras permiten observar que más de la mitad del total de estudiantes universitarios en 2013 se encontraba matriculado en el sistema privado, poniendo en evidencia el desproporcionado peso de las instituciones privadas. Asimismo, han de contabilizarse además los IPs y CFTs, que

en 2013 ascienden a más de 1.075.000 estudiantes dentro del sistema, de los cuales un 53,8% se encuentra matriculado en universidades privadas. Esta cifra en universidades estatales no alcanza a llegar al 26%, y un 20% en las universidades pertenecientes al CRUCH no estatales (Donoso y Arias, 2013). De lo anterior se deduce que más de tres décadas después de decretada la privatización de las universidades, los alumnos de las universidades públicas (estatales), sólo representan el 15% de la totalidad del sistema de educación superior chileno (Donoso y Arias, 2013). Una vez incorporado el sistema de aseguramiento de la calidad a través de la implementación de la Ley 20.129 que establece un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –el cual revisaremos más adelante– y especialmente como reacción de la entrada en vigencia de la recién mencionada ley dentro del Consejo Superior de Educación y el establecimiento del proceso de licenciamiento, se observa una disminución en el número de instituciones de educación superior en Chile, que al mes de Agosto de 2014 registra una disminución de más de 100 CFTs y una merma de casi la mitad de los IPs (SIES, 2014). Continuando con esta tendencia, entre los años 1992 y 1995, las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH ascendieron a 45 instituciones, las cuales disminuyeron a 35 el año 2014 (SIES, 2014). La evolución del número de instituciones, separada por tipo de institución, puede apreciarse en el siguiente gráfico, seguido de una tabla con la evolución por número de instituciones.

Gráfico 1. Evolución por tipo de instituciones en el período 1990-2013. Fuente: Compendio Histórico de Educación Superior (Ministerio de Educación, 2015).



Glosario: IP: Institutos profesionales.

Ues: Universidades.

CFT: Centros de formación técnica

Tabla 3. Evolución nº de instituciones por tipo de institución. Fuente: SIES, 2014

Tipo de institución	2010	2011	2012	2013	2014
Universidad Cruch Estatal	16	16	16	16	16
Universidad Cruch Privada	9	9	9	9	9
Universidad Privada	35	35	35	35	35
Instituto Profesional	44	45	42	44	44
Centro de Formación Técnica	73	73	61	61	58
Total general	177	178	163	165	162

Tal y como se aprecia en la tabla anterior, el sistema de educación superior chileno, al año 2014, se compone de 162 instituciones de educación superior. También se consideran como instituciones de educación superior a seis instituciones pertenecientes a las fuerzas armadas y de orden (las cuales no son consideradas en las estadísticas del MINEDUC), instituciones reconocidas por el Estado legalmente habilitadas para otorgar títulos propios y grados académicos de su área específica de desempeño, siendo el Ministerio de Defensa el organismo a través del cual éstas se relacionan con el Estado.

En términos legislativos, la normativa de la LOCE es derogada en respuesta a las demandas e intensas presiones sociales y movilizaciones estudiantiles en el año 2006, específicamente en lo que respecta a los niveles educativos generales pre-escolar, primario y secundario, sin presentar modificaciones en el ámbito de la educación superior. Las demandas estudiantiles fueron acogidas por el Gobierno de Chile, generándose una comisión que elaboró un proyecto de ley para solucionar esta situación, el cual pasó por varias etapas de revisión, promulgándose la Ley General de Educación (LEGE) en septiembre de 2009 (Donoso y Arias, 2013), fecha en la cual la LEGE se constituye como el marco normativo para la institucionalidad educacional en Chile. Esta nueva ley, va por la línea de establecer principios educativos relacionados con el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la tolerancia y el respeto a la diversidad, estableciendo una definición actualizada de los conceptos de educación y enseñanza (Riascos, 2006). A través de la LEGE, el sistema educativo chileno pone énfasis en los principios de igualdad de oportunidades en cuanto al alcance de una

educación para la totalidad de la población, incorporando estándares relacionados con el aprendizaje y la calidad de la enseñanza que fomenten la integración e inclusión de todos los sectores sociales (Lémez, 2005; Lissi y Zuzulich, 2009). Aquí, el Estado tiene el deber de velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa a través del diseño y desarrollo de políticas inclusivas capaces de compensar y discriminar de forma positiva a todos los estudiantes del país en pro de la eliminación de procesos de exclusión social en el sistema educativo (Lémez, 2005; Lissi y Zuzulich, 2009).

El artículo 3 de la LEGE, señala que la Constitución chilena de 1981 (aún vigente) garantiza, en base al establecimiento de derechos, la sustentación del sistema educativo, apoyado además por los compromisos vigentes en cuanto a tratados internacionales que han sido ratificados por Chile, especialmente del derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Donoso y Arias, 2013). Asimismo, señala una serie de principios los cuales permiten acercarnos hacia un sistema educativo más inclusivo, poniendo de manifiesto algunos puntos clave que se vinculan fuertemente con la tendencia hacia el avance del establecimiento comprensivo y transversal de un sistema que ponga en práctica procesos y metodologías que permitan el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad dentro del sistema de educación superior (Donoso y Arias, 2013). Pese a que todos los puntos propuestos en el artículo 3 merecen una mención y consideración fundamental, hemos de señalar aquellos que fortalecen la necesidad imperante de realizar esfuerzos en avanzar hacia soluciones en estos temas. Los principios planteados que rescatamos en este sentido son los siguientes:

- Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

- Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

- 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.

- Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.

- Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

- Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

- Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Los principios arriba señalados fundamentan y validan la creación organizativa de una unidad institucional gubernamental que sea capaz de hacerse cargo de promover y realizar acciones que contribuyan al diseño, desarrollo e implementación de políticas que permitan el apoyo –en términos prácticos y operativos– respecto a las necesidades de la población chilena con discapacidad, utilizando para su desempeño las disposiciones legales existentes en esta materia que el Estado chileno ha dispuesto de forma voluntaria y democrática, con una fuerte implicación en el respeto de los derechos humanos y de las personas con discapacidad. La creación de esta normativa y el establecimiento administrativo-institucional del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), actual responsable de atender gestionar y desarrollar apoyos hacia la inclusión del colectivo de personas con discapacidad, será abordada más adelante.

1.5.1. Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Como hemos revisado, la calidad dentro de los sistemas de educación superior contemporánea a nivel mundial ha logrado posicionarse como uno de los temas que las instituciones de educación superior han comenzado a incorporar de forma abrumadora (Delors, 2013). Chile no se ha quedado atrás frente a esta tendencia, la cual, además de aportar metodologías de control y sistemas de mejora en la gestión de las instituciones educativas, también representan un enorme desafío para el país, principalmente debido a la recientemente aprobada Reforma Educacional chilena (Eyzaguirre, 2014), la cual abarca a todos los niveles del sistema educativo, incluyendo a la educación superior. Abordaremos el tema de la Reforma Educacional más adelante, principalmente debido a que –en términos de reforma al sistema de educación superior– el tema de la calidad y el aseguramiento de la misma, su nuevo posicionamiento normativo, administrativo y de gestión también se verán afectados. Sin embargo, al ser la Reforma Educacional un proceso de implementación progresiva y a mediano-largo plazo, el sistema de funcionamiento actual respecto a la calidad continuará sin grandes modificaciones (Gutiérrez y Backhouse, 2014), con lo cual en el presente apartado abordaremos el sistema que se encuentra en funcionamiento en el año 2015, revisando finalmente las modificaciones al sistema de calidad en la educación superior chilena.

El sistema educativo chileno comenzó a incorporar el paradigma de calidad en educación en 1990 a través de un desarrollo gradual con el licenciamiento obligatorio de las instituciones de educación superior ante el Consejo Superior de Educación (CSE) (Kells, 1990). El año 2006 se promulgan la Ley Nº 20.129, la cual crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SINAC-ES), que significó el avance más importante ámbito del establecimiento de calidad a nivel de educación superior (Gutiérrez y Backhouse, 2014), en donde además se establece que el organismo encargado de verificar y promover la calidad del sistema de educación superior chileno (universidades, IPs y CFTs autónomos y de las carreras y programas que ellos ofrecen) es principalmente la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), estructurada como un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio (Gutiérrez y Backhouse, 2014). La acreditación para la CNA tiene por objeto fomentar y dar garantía pública de la calidad de las instituciones de educación superior

autónomas, programas de pregrado y programas de postgrado que ellas imparten, a través de ejercicios sistemáticos de evaluación (Comisión Nacional de Acreditación, 2014).

De manera más específica, el SINAC-ES se presenta como un nuevo marco normativo el cual crea nuevos componentes y funciones, siendo sus componentes principales los siguientes (SINAC-ES, 2012):

1. División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP): la cual es la responsable de asegurar el cumplimiento de las leyes, que además se encargan de reconocer formalmente a las instituciones de educación superior. Otra de sus funciones es la recopilación y difusión de información, en donde se crea el Servicio de Información de Educación Superior (SIES).
2. Consejo Nacional de Educación (CNED): Corresponde a la entidad sucesora del otrora Consejo Superior de Educación, el cual tiene responsabilidad en todos los niveles del sistema educativo. En el nivel de educación superior, sus funciones corresponden a la gestión del proceso de licenciamiento, el nombramiento de los responsables de realizar la revisión por pares, la provisión de información y el trámite de las apelaciones relacionadas con las decisiones de acreditación.
3. Comisión Nacional de Acreditación (CNA): Dentro de sus funciones gestiona los procesos de acreditación, fija los criterios de acreditación, implementa la acreditación institucional, autoriza a las agencias acreditadoras y proporciona información pública.
4. Agencias Acreditadoras (AA): Corresponden a organizaciones privadas sin fines de lucro encargadas de la acreditación de las carreras. Requieren de la autorización de la CNA para poder ejercer sus actividades dentro de una serie de áreas del conocimiento y niveles académicos.

El SINAC-ES ejerce su gestión a través del cumplimiento de cuatro funciones, las cuales se describen a continuación (Gutiérrez y Backhouse, 2014):

1. Información: La ley 20.129 obliga a las instituciones a reportar los antecedentes que le solicite el Ministerio de Educación para consolidar sistemas de información para la gestión y la información pública. La DIVESUP es el componente principal encargado de la función informativa, aunque la CNA y el CNED también participan en la divulgación de la información respecto a sus áreas de acción. La DIVESUP crea en el año 2007 el Sistema de Información sobre Educación Superior (SIES), a quien se hace responsable de la función informativa.
2. Licenciamiento: Al momento de ser promulgada la Ley 20.129, se mantiene en vigencia el sistema de licenciamiento contemplado por la LOCE a cargo del Consejo Superior de Educación. A partir de 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación (LEGE 20.370), esta función queda a cargo de la CNED.
3. Acreditación institucional: Corresponde al proceso las instituciones autónomas deben someterse para certificar su calidad. Es de carácter voluntario y conducido por las mismas instituciones a través de la evaluación interna y externa mediante el sistema de pares. Consiste básicamente en la evaluación del diseño, implementación y ajuste de las políticas de aseguramiento de calidad por parte de las instituciones. Es llevado a cabo por la CNA.
4. Acreditación de programas: Se trata de un proceso voluntario de evaluación para programas de pregrado, postgrado y especialidades del área de la salud de las instituciones autónomas, con excepción de las carreras de medicina y pedagogía, las cuales deben someterse a acreditación de manera obligatoria. Este proceso es llevado a cabo por la CNA, y en el caso de los programas de pregrado y magíster por agencias acreditadoras privadas previamente autorizadas por la CNA.

Los principales componentes del SINAC-ES y sus funciones, pueden observarse en el gráfico 2:

Gráfico 2. Principales componentes y funciones del SINAC-ES. Fuente: SIES, 2014

El origen de la CNA a fines de la década de los noventa comienza a través de la implementación de un proceso piloto de acreditación de pregrado (Baca, León, Mayca y Bantayán, 2014). En el año 2013, el Ministerio de Educación de Chile, a través del informe llamado “El aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2013a), señala que en 1999 nace la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). La CNAP realizó primero acreditación de carreras. Luego, en el año 2004, se suma la acreditación institucional (Zapata y Tejeda, 2009). Debido a la evolución del sistema de educación superior chileno, el año 2012 el MINEDUC convoca a una comisión de expertos internacionales para que elaborasen un diagnóstico del sistema de acreditación, que les permitiera identificar las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del mismo, contando con el apoyo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Koljatic et al., 2013). Como resultado de este proceso, la comisión de la OCDE señala en su informe una serie de recomendaciones dirigidas hacia la implementación de un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad, el cual debía tomar como base tres aspectos fundamentales: 1) transparencia y seguridad; 2) centralidad en los estudiantes; y, 3) un enfoque hacia los resultados (Zapata y Tejeda, 2009). Entre las debilidades presentadas por el informe de la OCDE, se enfatiza que el sistema adolece del

aseguramiento de estándares mínimos, además de una carencia manifiesta de una concientización de una cultura de calidad, agregando una falta de transparencia en la toma de decisiones, con un marco normativo inadecuado y recursos insuficientes (Zapata y Tejeda, 2009). Debido a la información obtenida a través del informe de la OCDE, el MINEDUC reacciona presentando un proyecto de ley en enero de 2013 dirigido hacia la creación de un nuevo sistema de acreditación de instituciones de educación superior. Aquí, el MINEDUC reconoce que el esquema en el cual se basa el sistema presentaba graves falencias respecto al diseño, relacionadas a su composición y sus representantes, también en la entrega de acreditación de 1 a 7 años, y que la acreditación no era aplicable a los procesos de licenciamiento (Zapata y Tejeda, 2009). Según el MINEDUC (Koljatic et al., 2013), estas problemáticas tuvieron como consecuencia que las instituciones de educación superior fueran acreditadas sin el cumplimiento de estándares mínimos de calidad, existiendo casos de corrupción y pérdida de confianza en el sistema, configurando un grave daño en la credibilidad de la ciudadanía.

Consecuentemente con lo anteriormente señalado, el nuevo proyecto de ley presentado el 2013 por el MINEDUC plantea el rediseño del actual SINAC-ES, promoviendo –asimismo– la mejora continua dentro de las instituciones (Koljatic et al., 2013). Para tales efectos, se propone una Agencia Nacional de Acreditación (ANA) que reemplace a la CNA. Además, ya se ha dispuesto formlmente en el marco de la reforma a la educación superior, que los procesos de licenciamiento y acreditación converjan en la nueva Agencia Nacional de Acreditación, donde la acreditación sea obligatoria y de carácter integrada[6], convirtiéndose en un requisito para poder ser reconocidas por el Estado. Admás se introduce un “umbral de suficiencia” o condiciones mínimas, como criterios y estándares, tanto cualiativos como cuantitativos, que determinarán la existencia de una institución de educación superior[7]. Asimismo, el nuevo sistema consideraría durante el proceso de acreditación, la evaluación institucional, de las

[6] La acreditación integrada implica la desaparición de los mecanismos de aseguramiento de la calidad abordados en el apartado 1.5.1. Sistema de aseguramiento de la calidad (pág. 90), lo cual implica la desaparición de las áreas de acreditación, obligatorias y voluntarias, donde las instituciones de educación superior chilenas se evaluarán y acreditarán por el conjunto de su quehacer docente, de investigación e innovación, y de vinculación con el medio. Estas nuevas disposiciones fueron actualizadas y publicadas recientemente (14 de julio 2015). Para mayor información, revisar documento Anexo 14.

[7] Para mayor información, revisar Anexo 14.

carreras de Medicina y Pedagogía, más dos carreras de otras áreas del conocimiento elegidas de forma aleatoria. La nueva certificación de acreditación, además, establece catorce estándares de evaluación y la creación de un *manual de acreditación* de carácter público y sometido a consulta pública. Por otro lado, el proceso de acreditación deberá contar con la participación de pares evaluadores nacionales y extranjeros, eliminando las agencias acreditadoras privadas, permitiendo la acreditación frente a organismos internacionales (Koljatic et al., 2013). Finalmente, la ANA decidirá si una institución se acredita o no en función del grado de cumplimiento de los nuevos estándares establecidos, la cual tendría una duración única de seis años, por modo de evitar que algunas instituciones se acrediten por períodos de tiempo más cortos. Sin embargo, podrán acreditarse de forma provisional por un período de tres años, estableciendo exigencias las cuales de no ser cumplidas significarán la pérdida de dicha certificación de calidad. Asimismo, no podrán no podrán otorgarse dos acreditaciones provisionales consecutivas, o tres por un período de 18 años (Koljatic et al., 2013). Para terminar, el nuevo proyecto que establece el SINAC-ES determinará –en términos de seguimiento post-acreditación– que las instituciones informen sobre aquellos planes de acción que no fueron considerados en el proceso de evaluación, específicamente en cuanto a la apertura de carreras, establecimiento de nuevas sedes y aumento en la matrícula. En el caso de que la ANA considerara que los cambios pudieran afectar los estándares de calidad, se revisaría el acuerdo de acreditación, lo que podría derivar en el inicio de un nuevo proceso de acreditación (Koljatic et al., 2013).

El establecimiento de instituciones para el aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena, su evolución y desarrollo actual, responden a procesos que el país necesariamente ha debido asumir e instaurar en la agenda de las políticas educativas (Jiménez, 2013). La Reforma Educacional Chilena, actualmente en proceso de implementación, reformulará el actual sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, reemplazándose el que se encuentra en funcionamiento actualmente por el proyecto de ley arriba mencionado (Bachelet, 2015), el cual involucra una mejora sustantiva, acorde con la refundación del sistema del sistema de educación superior chileno[8].

[8] Las nuevas disposiciones respecto al aseguramiento de la calidad, así como incorporación de modificaciones en cuanto al nuevo sistema de financiamiento público, nuevo marco regulatorio, un sistema común de ingreso a la educación superior y el establecimiento de una nueva instiucionalidad en la

1.5.2. Servicio Nacional de la Discapacidad y educación superior chilena.

El año 1994, desde el Ministerio de Planificación y Cooperación, el Estado de Chile promulga la Ley nº 19.284 que Establece Normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad (Ley nº 19.284, 1994). Esta norma establece disposiciones legales hacia la integración de las personas con discapacidad dentro de la sociedad chilena, asumiendo la responsabilidad de asegurar que se cumplan aquellas disposiciones respetando la validez institucional de las decisiones dentro de un Estado democrático, indicando que los programas educativos destinados a satisfacer las necesidades de las diferentes discapacidades presentes en la población funcionarán bajo la preocupación focalizada en las carencias y el tipo de discapacidad del individuo. Esta aproximación hacia la incorporación de normativas que favorezcan el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad se fue desactualizado con el paso del tiempo en relación con el enfoque y la evolución de las políticas internacionales referentes al tema discapacidad y derechos (Rodríguez, Pedraja, Araneda y Rodríguez, 2013). Luego de ratificar la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2008), en el año 2010 se promulga la Ley nº 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad[9] (Ley nº 20.422, 2010) viene a regular –aunque aún de manera general– el tema discapacidad en Chile. Esta ley considera a una persona con discapacidad como "aquélla que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (p. 2, art. 5, Ley nº 20.422, 2010). Como podemos observar, el concepto de persona con discapacidad en la Ley nº 20.422 va más allá de la mera definición médica, incorporando variables contextuales relacionadas a la forma en que las personas con discapacidad se incorporan en el ámbito de la participación social en todos los niveles del sistema educativo (Rodríguez et al., 2013). Este nuevo marco legal establece normas respecto a la

---

educación superior chilena, han sido recientemente divulgadas por el MINEDUC (Julio, 2015), las cuales pueden ser revisadas en el documento Anexo 14.

[9] La Ley nº 20.422 puede ser revisada en el siguiente sitio web: www.leychile.cl

igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, enfatizando la inclusión de las "personas en situación de discapacidad"[10], incorporando normativas contra cualquier tipo de discriminación derivada de las discapacidades que pudiera presentar una persona (Eyzaguirre, 2014). Esta ley también levanta una serie de principios que sustentan la estructura del marco normativo, las cuales son:

- Igualdad de oportunidades.
- Corresponsabilidad.
- Enfoque de derechos.
- Vida independiente.
- Participación y diálogo social.
- Transversalidad e intersectorialidad.
- Territorialidad.
- Diseño universal.
- Accesibilidad universal.

Asimismo, la Ley nº 20.422 establece el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), organismo responsable –en términos jurídicos– de la administración y el compromiso de contraer derechos y obligaciones para con el tema discapacidad en todos sus ámbitos, lo que incluye a los estudiantes con discapacidad en educación superior y la consolidación de sus derechos. Su ámbito de acción se realiza a través de la oferta hacia la ciudadanía con discapacidad a través del establecimiento de *programas*, los cuales –en el ámbito de la educación superior– son utilizados por estudiantes con discapacidad en función de sus necesidades de apoyo, organizaciones y/o agrupaciones intra-universitarias, y por instituciones de educación superior, con el objetivo de la

[10] Pese a que la definición del concepto "persona con discapacidad" queda claro en el marco de Ley nº 20.422, el Servicio Nacional de Discapacidad en una publicación llamada "Recomendaciones para el uso correcto del Lenguaje en temas relacionados con Discapacidad" (SENADIS, 2012b), propone –como alternativa al concepto anterior– la utilización del concepto "persona/s en situación de discapacidad", el cual se ha aceptado, incorporado y generalizado durante los últimos años, siendo utilizado en el discurso tanto de entidades gubernamentales, como educativas y de otra índole. Para efectos de esta investigación, ambos conceptos se utilizan como sinónimos.

obtención de fondos que permitan desarrollar proyectos inclusivos dentro de las casas de estudios, y, de esta manera, satisfacer las necesidades mínimas de apoyo a estudiantes con discapacidad que el sistema de educación superior no ha sido capaz de cubrir desde su propio seno[11].

Por otro lado, el Estado de Chile, en conjunto con el Servicio Nacional de la Discapacidad, promulga la "Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad: Construyendo un Chile Inclusivo" (SENADIS 2012a), la cual viene a actualizar los principios dispuestos por la Ley nº 20.422 (2010), donde se promueven los siguientes principios:

- Igualdad de Oportunidades: conforme al cual se reconoce la igualdad de las personas con discapacidad en relación a las personas sin discapacidad, en dignidad y derechos, tanto en la participación plena y efectiva en la vida en sociedad, como así también en los ámbitos educacional, laboral, económico, de accesibilidad universal y cultural, de modo que no se produzcan diferenciaciones arbitrarias en el ejercicio de sus derechos, independientemente del género, religión, etnia, condición social y tipo de discapacidad.

- Corresponsabilidad: en virtud del cual la generación de una cultura inclusiva importa la participación y compromiso de las personas con discapacidad, como así también de todos los sectores de la sociedad, de manera tal que el trabajo conjunto permita encaminar al país hacia una sociedad de igualdad, de compromisos y de oportunidades para todas las personas que la componen.

- Enfoque de Derechos: en virtud del cual se reconocen las particulares características de las personas con discapacidad, de manera tal que se debe propender a que alcancen el desarrollo máximo de sus potencialidades, eliminando las barreras físicas e institucionales que impidan la plena participación de las personas con discapacidad en la vida comunitaria, al ejercicio de sus derechos, y al respeto de la dignidad inherente a todas las personas.

---

[11] Los programas que SENADIS dispone para estudiantes con discapacidad en educación superior, serán revisados en específico en el apartado 1.7. Sistemas de apoyo al estudiante con discapacidad en educación superior: el caso de España, Reino Unido y Chile.

- Vida Independiente: conforme al cual se reconoce que las personas con discapacidad gozan de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen, por tanto, pueden tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma, en conformidad a las leyes, y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.

- Participación y Diálogo Social: conforme al cual se deberá promover un proceso activo y participativo para que las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, sean oídas y consideradas en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen.

- Transversalidad e Intersectorialidad: en virtud del cual las políticas públicas, en cualquier ámbito de la gestión pública y privada, deben considerar como elemento transversal los derechos de las personas con discapacidad.

- Territorialidad: mediante el cual se reconoce que la diversidad de realidades que presentan las personas con discapacidad en el país, quienes requieren una gestión con un enfoque territorial de los programas, proyectos y acciones, considerando para ello sus diferencias en las áreas urbanas y rurales.

- Diseño Universal: la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.

- Accesibilidad Universal: entendida como la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos e instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.

Por otro lado, la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad[12] (SENADIS, 2012a), establece una política pública especialmente focalizada en la población con discapacidad, centrada en 11 lineamientos estratégicos:

1. Salud
2. Promoción de la autonomía personal y atención de las personas con discapacidad en situación de dependencia
3. Educación
4. Atención temprana
5. Investigación, desarrollo e innovación
6. Accesibilidad universal
7. Capacitación e inclusión laboral
8. Acceso a la justicia y adecuaciones normativas
9. Promoción de derechos y generación de conciencia sobre discapacidad en la sociedad
10. Participación en la vida política y pública
11. Cultura, recreación y deporte

Las disposiciones legales, administrativas e institucionales anteriormente expuestas, responden a iniciativas gubernamentales en la línea de hacerse cargo del fenómeno social que deriva de la discapacidad, en un intento de acercarse a la satisfacción de necesidades y aseguramiento de derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos chilenos con discapacidad, quienes recién el año 2004 fueron considerados para ser partícipes de un estudio sistemático a nivel país sobre discapacidad, correspondiente a la Primera Encuesta Nacional de Discapacidad realizada por FONADIS (Fondo Nacional para la Discapacidad, institución predecesora al SENADIS), iniciativa que permitió por primera vez el levantamiento de datos e información específica en múltiples áreas de interés respecto al tema de la discapacidad en Chile (Fondo Nacional de la Discapacidad [FONADIS], 2004). Pese a ser la primera encuesta dirigida específicamente a personas con discapacidad, existían dos instrumentos legales que permitieron anteriormente obtener información parcializada y general respecto al tema discapacidad en Chile, correspondientes a CENSO y la

[12] El texto completo de la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad puede ser revisado en la siguiente página web oficial del SENADIS: www.senadis.gob.cl

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Gobierno de Chile, 2006), los cuales resultaron no ser suficientes para abarcar la multiplicidad de variables que presenta la población con discapacidad del país en función de la obtención de información que permitiera tomar decisiones de diseño de políticas públicas respecto al tema (Gobierno de Chile, 2006; Rodríguez et al., 2013). De esta manera, el instrumento ENDISC (Estudio Nacional de la Discapacidad, 2004) entregó una visión amplia de la situación de la discapacidad a nivel país. A continuación, revisaremos algunos datos relevantes surgidos de los resultados de estas encuestas, con el objetivo de contextualizar a la población chilena con discapacidad, en un intento de acercarnos a la comprensión de la compleja realidad que viven los estudiantes con discapacidad dentro de la educación superior chilena.

Los resultados de la encuesta ENDISC lograron determinar que el 12,9% de la población chilena presentaba algún tipo de discapacidad, correspondientes a 2.068.072 personas, en donde un 52,8% correspondían a mujeres y el 48% a hombres.

Gráfico 3. Prevalencia nacional de la discapacidad. Chile, 2004. Fuente: FONADIS, (Fondo Nacional de la Discapacidad, 2004).

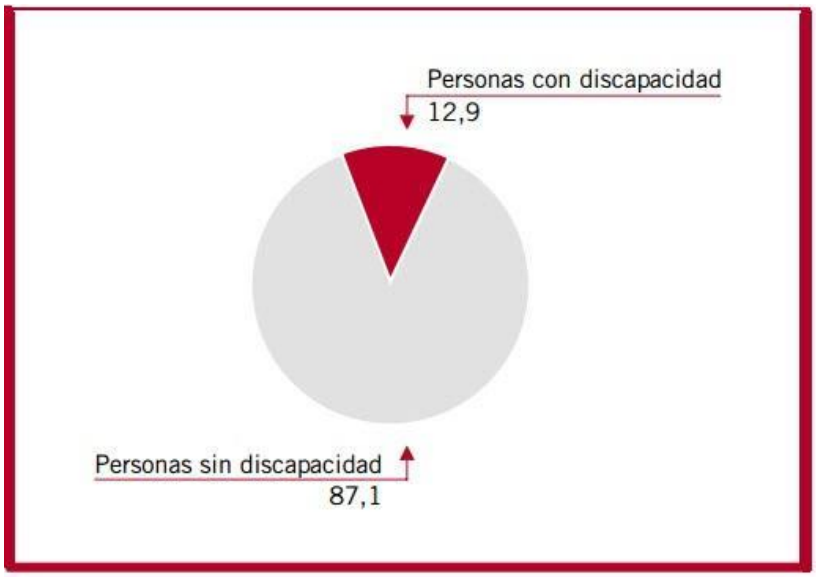
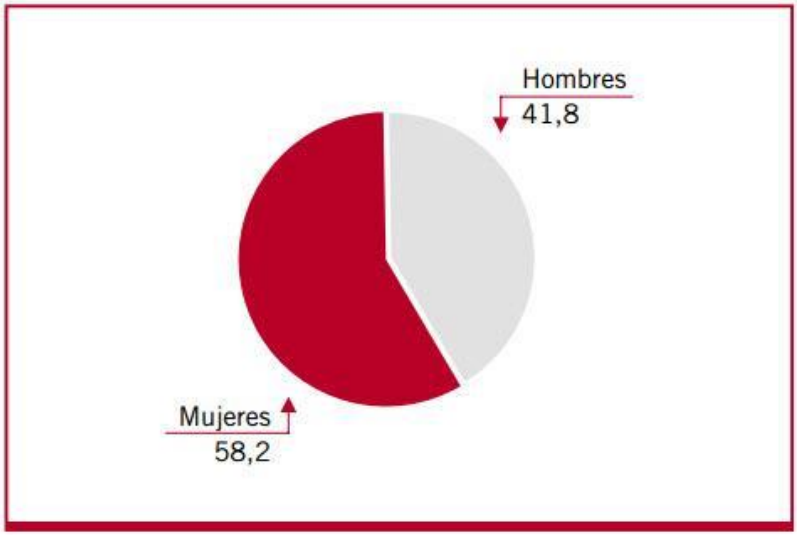


Gráfico 4. Discapacidad por sexo. Distribución porcentual. Chile, 2004. Fuente: FONADIS, 2004.



Asimismo, al revisar los resultados extraídos de la Encuesta de Caracterización Social y Económica Nacional (CASEN), encontramos que el porcentaje de personas con discapacidad respecto al total de la población chilena era del 6,9%, equivalente a 1.119.867 personas en el año 2006, cifra que desciende a un 6,3% para el año 2011 (CASEN, 2011).

Entrando al ámbito educativo, la encuesta ENDISC pudo determinar que, del total de la población, la prevalencia de las personas con discapacidad que no estudian corresponde al 16,3%, en tanto las personas con discapacidad que se encontraban estudiando en 2004 corresponden al 3,9%. Lo anterior nos indica que de cada persona con discapacidad que estudia, 4 no estudian. Además, las personas con discapacidad que se encontraban estudiando en el año 2004 eran 174.282, lo que corresponde al 8,5% de total de las personas con discapacidad en Chile.

Tabla 4. Prevalencia de discapacidad según estudio. Tasa por 100 habitantes. Fuente: FONADIS, 2004.

	No estudia		Estudia		Total
De 0 a 5 años	16.189	71,22%	6.541	28,78%	22.730
de 6 a 14 años	5.301	5,60%	89.422	94,40%	94.723
de 15 a 29 años	106.556	62,21%	64.738	37,79%	171.294
de 30 a 64 años	1.041.719	98,83%	12.295	1,17%	1.054.014
de 65 años y más	723.025	99,68%	2.286	0,32%	725.311
Total	**1.892.790**	**91,52%**	**175.282**	**8,48%**	**2.068.072**

Si observamos los resultados del análisis en función de la edad, se observa que un alto porcentaje de personas con discapacidad de entre 6 y 14 años se encontraba estudiando el año 2004, correspondiente al 94%. No obstante, se observa una disminución considerable en los tramos de educación secundaria y superior, donde las personas con discapacidad que al año 2004 tenían entre 15 y 29 años se encontraban estudiando, correspondiente al 37%. El análisis por tramos etarios podemos observarlo en la tabla 5.

Tabla 5. Discapacidad según estudios por tramos de edad. Distribución porcentual. Chile, 2004. Fuente: FONADIS, 2004

	N	%
Sin estudios aprobados	203.150	9,82%
Educación básica incompleta	883.709	42,73%
Educación básica completa	201.407	9,74%
Educación media incompleta	287.698	13,91%
Educación media completa	272.625	13,18%
Educación técnica, CFT, incompleta	11.696	0,57%
Educación técnica, CFT, completa	5.928	0,29%
Educación profesional, IP, incompleta	21.114	1,02%
Educación profesional, IP, completa	6.180	0,30%
Educación universitaria incompleta	49.378	2,39%
Educación universitaria completa	42.809	2,07%
Educación diferencial	49.778	2,41%
Nivel de estudios ignorado	32.600	1,58%
Total	**2.068.072**	**100%**

Respecto al nivel de estudios alcanzado, la encuesta ENDISC es clara en mostrar la enorme brecha que el 2004 existía en este aspecto. Si observamos la Tabla 6, podremos ver que el 10% no contaba con ningún año de estudios aprobados; un 42% no había logrado completar la educación primaria y solo un 13% había cursado el nivel secundario completo. Asimismo, solo un 5,7% había logrado acceder a la universidad o a algún instituto profesional, y menos del 1% había cursado alguna carrera en un centro de formación técnica. Los índices mencionados se muestran a continuación en la Tabla 6 donde hemos destacado el porcentaje de personas con discapacidad que ha logrado concluir con éxito una carrera universitaria, que corresponde solo al 2,07%.

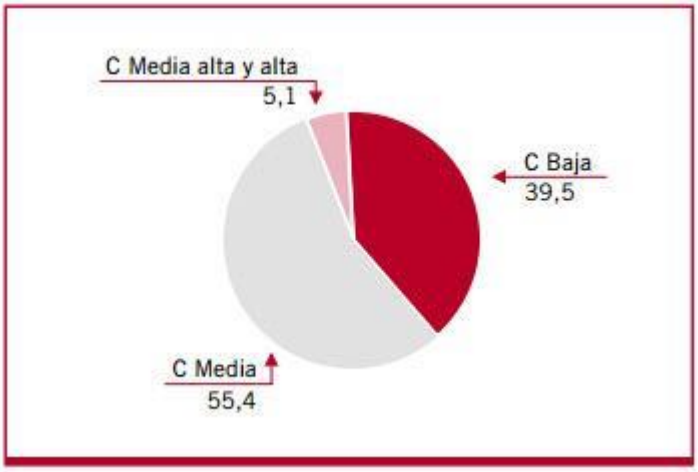
Tabla 6. Discapacidad según nivel de estudios completado. Distribución porcentual. Chile, 2004. Fuente: FONADIS, 2004.

	PcD	Tasa X 100 (PcD)	Total población
No estudia	1.892.790	16,3	11.604.697
Estudia	175.282	3,9	4.394.176
Total	**2.068.072**	**12,9**	**15.998.873**

En Chile, la educación superior se enmarca en un sistema donde existe una multiplicidad de factores que determinan la exclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo frente a un país que vive en permanente desigualdad social (Eyzaguirre, 2014; Rodríguez et al., 2013). Como hemos observado en apartados anteriores, las instituciones de educación superior durante las últimas décadas se han multiplicado de forma impresionante, debido al marco legal que rigen el sistema educativo que permitió a la masificación de instituciones privadas de educación superior, otorgando una oferta de carreras y titulaciones que –en su gran mayoría– no poseen la calidad necesaria para que los profesionales egresados se inserten de manera adecuada dentro del competitivo mundo laboral chileno (Eyzaguirre, 2014; Rodríguez et

al., 2013). Pese a que el Estado chileno se adhirió a la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en el año 2008, la cual establece obligaciones a implementar políticas de inclusión social, donde también está considerada la educación superior, la cual a su vez está respaldada por la Ley nº 20.422, esto no ha sido concretado a la fecha (Eyzaguirre, 2014). Son muchos los obstáculos al momento del ingreso, permanencia, y egreso de los estudiantes discapacidad en educación superior, ya que el contexto lo hace especialmente difícil, lo cual refleja que existe una deuda importante del Estado y las instituciones de educación superior –tanto en el plano legal como en lo ético– con respecto al derecho que todo ciudadano chileno tiene en relación a la educación superior, independientemente si tiene discapacidad o no. Las iniciativas y esfuerzos realizados por el Estado a través del SENADIS revisados anteriormente, no son capaces de revertir la compleja situación que actualmente vive el colectivo ciudadano de personas con discapacidad y sus familias. Esta situación se ve reflejada en los resultados que la encuesta ENDISC muestra respecto a las enormes brechas de desigualdad social entre estratos socioeconómicos según discapacidad, donde el 39,5% de las personas con discapacidad se encuentran en condiciones socioeconómicas bajas, equivalente a 817.158 personas. Más de la mitad de las personas con discapacidad se encuentran en una condición socioeconómica media, equivalente a 1.145.836 personas, a diferencia de las personas con discapacidad en condición socioeconómica alta que representa el 5,1%, equivalente a 105.078 personas. Estas cifras pueden observarse en el gráfico 5.

Gráfico 5. Discapacidad según condición socioeconómica. Chile, 2004. Fuente: FONADIS, 2004



Un dato de importancia para esta investigación, corresponde a los resultados que la encuesta ENDISC muestra al realizar comparaciones de prevalencia de la discapacidad entre los distintos estratos socioeconómicos, donde al comparar a la población de condición socioeconómica alta (4,7%) con la población en condición socioeconómica baja (20%), se observa que la frecuencia se ve cuadriplicada. A su vez, al comparar la prevalencia de discapacidad de la población en condición socioeconómica alta correspondiente al 4,7%, con la prevalencia de la discapacidad de la población en condición socioeconómica media (11,7%), la frecuencia se duplica. Asimismo, cuando se compara la prevalencia de discapacidad en la población en condición socioeconómica media correspondiente al 11,7% con la prevalencia de discapacidad en la población en condición socioeconómica baja (20%), se observa que la frecuencia es de 2 veces mayor. En este sentido, los datos sugieren que las condiciones socioeconómicas no son un simple factor asociado a la discapacidad en la población chilena, sino que probablemente sean causal de la misma (FONADIS, 2004).

Los datos revisados de los resultados de la encuesta ENDISC nos muestran que las personas con discapacidad en Chile se encuentran en una enorme desventaja comparativa en relación a la población chilena que no presenta discapacidad. Más aun, entrega una visión –si bien poco actualizada– que permite hacer una relación entre las condiciones socioeconómicas como probable factor causal de la discapacidad en la población chilena, además de permitirnos vincular las barreras de acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas, a la condición socioeconómica que presenta este colectivo de estudiantes. En este sentido, Simonsen (2012) señala que, según la OCDE, Chile se encuentra entre los países con más matrícula universitaria en el sector privado dentro de este organismo, solo antecedido por Corea y Japón, donde las tres cuartas partes de la matrícula universitaria se encuentra en el sector privado. Asimismo, la mitad de la matrícula universitaria y casi toda la técnica (91,7%) se concentra en el sistema privado de educación superior, siendo las familias las principales fuentes de financiamiento del sistema, donde el 68% corre por cuenta de los hogares, siendo Chile el país con el índice más alto, seguido por el Reino Unido con el 58% (Simonsen, 2012). Esta situación va en desmedro significativo de procesos de inclusión educativa del estudiante con discapacidad en educación superior, considerando los datos que la encuesta ENDISC proporciona (pese a haber

sido realizada el año 2004), sin dejar de mencionar que el sistema de financiamiento de la educación superior no ha tenido cambios estructurales en los últimos 30 años, generando segregación y una enorme desigualdad en el acceso al sistema debido al gran porcentaje de personas con discapacidad en situación socioeconómica de pobreza (Eyzaguirre, 2014; Rodríguez et al., 2013), que ha debido lidiar con la situación de que Chile presenta en la actualidad la educación superior más cara del mundo según la OCDE (OCDE, 2009).

Cabe señalar que el Estado chileno ha avanzado de forma considerable en materia de políticas de inclusión en múltiples áreas, siendo prueba de lo anterior la promulgación de una Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad para el período 2013-2020 (Eyzaguirre, 2014), la que tiene por objetivo "contribuir a la generación de una cultura de respeto y resguardo de los derechos de las personas con discapacidad física, sensorial, mental y multidéficit, promoviendo su participación efectiva en la vida cívica, educacional, económica, social y cultural, dentro de un marco que garantice a los principios de igualdad de oportunidades, corresponsabilidad, respeto a la diversidad, autonomía, diálogo social, y territorialidad, que permitan su plena inclusión social" (Eyzaguirre, 2014). Dentro del ámbito, su objetivo es velar por el acceso de las personas con discapacidad a un sistema educativo inclusivo y con igualdad de oportunidades en todos sus niveles, desde la Educación Pre-escolar a la Educación Superior, caracterizado por la incorporación de innovaciones y adecuaciones curriculares y de infraestructura, con personal docente sensibilizado, capacitado y formado profesionalmente en educación inclusiva. De igual forma se deberá considerar la variable discapacidad en los sistemas e instrumentos de monitoreo periódico orientados a mejorar los estándares de calidad del sistema educacional" (Rodríguez et al., 2013; Eyzaguirre, 2014). Por otro lado, es destacable considerar –entre otras iniciativas– la realización para el año 2015 del Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC II, que permitirá levantar información actualizada respecto a la variable discapacidad dentro de la población chilena.

1.5.3. Reforma Educacional 2014 - 2018

Durante el segundo mandato de la Sra. Michelle Bachelet Jeria como Presidenta de la República de Chile, quien asume el cargo el 11 de marzo del año 2014 por el período entre los años 2014 y 2018 (STCE 170/2013 de 10 enero), el Gobierno de Chile ha impulsado una agenda de reformas estructurales al país, con tres ejes centrales dentro de su programa dirigidos hacia la instauración de reformas de fondo –de carácter refundacional– a través de una Reforma Tributaria, una Reforma Educacional y la creación de una nueva Constitución de la República de Chile que reemplace la actual carta magna, heredada de la dictadura militar, diseñada e impuesta arbitrariamente el año 1980 (Ley nº100, 1980). A mediados del año 2015, se logró aprobar y comenzar la implementación progresiva de la Reforma Tributaria y la Reforma Educacional, la cual abarca todos los niveles del sistema educativo, incluyendo a la educación superior.

Dentro del ámbito de la reforma a la educación superior, se señala que las y los jóvenes y sus familias presentan dos tipos de problemas centrales, que tienen que ver –como hemos visto en apartados anteriores– con problemas de acceso debido a la existencia de barreras tanto académicas como de financiamiento (Rodríguez et al., 2013; Eyzaguirre, 2014) derivados, entre otros factores, del modelo privatizador impuesto en la reforma a la educación superior de 1981, las cuales son especialmente discriminatorias en el caso de estudiantes que pertenecen a los grupos de mayor vulnerabilidad[13] socioeconómica, quienes representan una inmensa mayoría de los estudiantes con y sin discapacidad del país (Rodríguez et al., 2013; Eyzaguirre, 2014). Por otro lado, la situación de serias dificultades en el control y aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior y la deficiente fiscalización existente hacia los IPs y CFTs, marcan la necesidad que presenta el país hacia el desarrollo de

[13] En Chile se utiliza el término "vulnerable" para definir a personas, sectores sociales, instituciones y localizaciones geográficas en donde existen altos niveles de pobreza y bajos niveles socioeconómicos, representado por bajos ingresos y condiciones precarias de subsistencia, incluyendo en esta terminología a la llamada "clase media", la cual muchas veces no supera el nivel de ingresos mínimo para la satisfacción de sus necesidades. Por lo tanto, debe asociarse a quienes se encuentran en situación de "vulnerabilidad" en función de la situación socioeconómica que presentan, la cual muchas veces es incapaz de cubrir las necesidades básicas que se requieren para lograr un estado de bienestar aceptable y una buena calidad de vida que permita el desarrollo integral dentro de la sociedad chilena.

una nueva institucionalidad que sea capaz de dar respuesta hacia el desarrollo científico, productivo y cultural (Eyzaguirre, 2014).

Considerando lo anterior, pese a que el derecho a la educación aparece dentro de la Constitución de 1980 en el numeral 10, Artículo 19 (Ley 19.876, 2003), el gobierno de la Presidenta Bachelet (2014-2018) señala que el derecho a la educación superior debe transformarse en un derecho social efectivo (Bachelet, 2014), considerando las palabras del ex-presidente Sebastián Piñera durante el anterior período transcurrido entre los años 2011 y 2014, quien consideraba a la educación como un "bien de consumo", sosteniendo además que se requería de una "mayor interconexión entre el mundo de la educación y el mundo de la empresa" (Montecino, 2011). Observando lo anterior, es evidente el giro político de fondo que el nuevo gobierno de la Presidenta Bachelet comenzó a implementar, el cual señala explícitamente que se avanzará de forma gradual hacia la gratuidad universal y efectiva en todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior, proceso que tardaría seis años en completarse (Eyzaguirre, 2014). En este sentido, el 21 de mayo de 2015, la presidenta anuncia la implementación de la gratuidad –en un período inicial– para el 60% de los estudiantes más vulnerables del país, el cual abarca en gran parte al grupo que presenta condiciones socioeconómicas de nivel medio (Gobierno de Chile, 2015). Lo anterior se materializa en que la gratuidad podrá hacerse efectiva desde el comienzo del período académico correspondiente al mes de marzo del año 2016, en aquellas instituciones de educación superior que cumplan con los siguientes requisitos:

- Deben estar debidamente acreditadas conforme los criterios de la CNA.
- Deben ser instituciones que acaten estrictamente la normativa que prohíbe la existencia de lucro.

Dentro de esta iniciativa, caben todas las instituciones de educación superior pertenecientes al CRUCH, además de institutos profesionales y centros de formación técnica que cumplan con las condiciones establecidas (Eyzaguirre, 2015). Considerando que gran parte de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad se encuentran matriculados en universidades e instituciones privadas de educación superior que al año 2015 aún no cumplen con los requisitos para la gratuidad establecidos, no ha de olvidarse que se cuenta con becas y créditos, apoyos que sólo cumplen parcialmente los costos asociados que los estudiantes deben pagar a las instituciones de educación

superior que no cumplen con los requisitos para la gratuidad. Es decir, la implementación para la totalidad de las instituciones de educación superior irá de forma gradual junto con las recaudaciones de la reforma tributaria anteriormente señalada y en proceso de implementación –la cual completará su instauración el año 2018– en función de lograr obtener el dinero necesario para que sea el Estado quien financie la gratuidad del sistema a través de fondos directos dirigidos hacia las instituciones de educación superior (Eyzaguirre, 2015).

Este avance ha sido significativo en términos de inclusión educativa, principalmente debido a que es precisamente dentro del grupo de estudiantes beneficiarios por esta medida donde se encuentran casi la mayoría de los estudiantes con discapacidad del país (FONADIS, 2004), situación que amplía enormemente la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la educación superior para estudiantes con discapacidad. Esta disposición contribuye –en parte– a revertir la situación actual, en donde cerca del 90% de los jóvenes en edad de ingresar a la educación superior no lo ha hecho, no precisamente por voluntad propia, sino más bien por las barreras con las que se encuentran al momento de hacerlo (Eyzaguirre, 2015). Es de esperar, entonces, que exista un alza y un incremento sostenido de estudiantes con discapacidad en la educación superior chilena, alza se correspondería con las tendencias en el incremento del ingreso a la educación superior de estudiantes con discapacidad, tanto en Chile como a nivel internacional (Eckes y Ochoa, 2005; Konur, 2006; Rothery, 1997). Pese a lo anterior, en relación con la permanencia y conclusión de estudios, es posible observar que en educación superior existe una tendencia a ser más excluyente para las personas con discapacidad (Moreno, 2005). Una vez que los estudiantes con discapacidad accedan a la educación superior, también será necesario ofrecer igualdad de oportunidades frente a sus pares que no presentan discapacidad, lo cual no depende sólo de la incorporación de normativas de carácter administrativo (Rothery, 1997). De esta manera, es asimismo necesario avanzar en cuanto al proceso que acompaña a este colectivo de estudiantes una vez dentro del sistema, es decir, a cómo este proceso debe materializarse de forma operativa (Eckes y Ochoa, 2005). Debido a lo anterior, se hace también necesario avanzar en poner el foco de atención en cómo este proceso se inserta y se desarrolla dentro de las universidades, más aún cuando lo que se persigue es conseguir que las instituciones de educación superior sean inclusivas y se adapten a las

necesidades educativas especiales del colectivo de estudiantes con discapacidad, y, en general, hacia el universo completo de estudiantes (Stainback y Stainback, 1999).

Aunque podemos observar que esta medida inicial asumida por el gobierno de Chile respecto a la gratuidad en la educación superior presenta dos requisitos para que las instituciones puedan acceder a la misma, dentro de las medidas que se disponen para ofrecer gratuidad a la totalidad del sistema, existen otros requisitos que las instituciones deberán cumplir. Estos requisitos señalan que –además de los dos anteriormente expuestos– las instituciones de educación superior deberán estar incorporadas a las nuevas normas en acceso de equidad, desarrollar programas de reforzamiento y acompañamiento dirigidos a los estudiantes en condiciones socioeconómicas más vulnerables, señalando, por último, que el sistema de aranceles institucionales deberá regirse por el sistema de aranceles que determine el MINEDUC, y no como ocurre en la actualidad, donde los aranceles se fijan en función del Índice de Precios de Consumo (IPC) (Crovetto y Uauy, 2012).

Por otro lado, se propone una modernización de la institucionalidad pública, la cual se verá materializada con la creación de la Subsecretaría de Educación Superior; la Superintendencia de Educación Superior y la Agencia de Calidad de la Educación Superior, la cual se hará cargo de los procesos de acreditación, velando además por el aseguramiento de la calidad del sistema (Espinosa y González, 2012), a través de la Agencia Nacional de Acreditación mencionada en apartado de aseguramiento de la calidad en la educación superior chilena. Asimismo, se creará un nuevo Programa para Incrementar la Equidad en el Acceso a la Educación Superior que sea capaz de contrapesar el sesgo socioeconómico que hoy existe dentro de los requisitos académicos (Eyzaguirre, 2015). Con objeto de lo anterior, las instituciones de educación superior que decidan incorporarse al sistema público de financiamiento tendrán que suscribir un convenio de derechos y deberes con el MINEDUC para aplicar el nuevo mecanismo de acceso, el cual consistirá en el establecimiento de *cupos de equidad*, adicionales al sistema regular, que cubra al menos un 20% de la matrícula de la totalidad de las carreras que esta institución ofrezca, dirigida hacia el 40% de los estudiantes pertenecientes a los grupos socioeconómicos más vulnerables (Espinosa y González, 2012). Esta medida también favorecería a parte importante de los estudiantes con discapacidad que presentan dificultades socioeconómicas, quienes –como se mencionó anteriormente– representan la gran mayoría de los estudiantes con discapacidad en

Chile (FONADIS, 2004). Además, dentro del mismo programa para incrementar la equidad en el sistema de educación superior, se implementará un programa permanente de acciones hacia el apoyo de los estudiantes en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, que tiene como propósito frenar la enorme deserción existente en educación superior (Espinosa y González, 2012). Lo anterior, involucra el establecimiento de programas en los establecimientos de enseñanza secundaria (enseñanza media) que actúen en función de la preparación de las y los jóvenes, involucrando a las familias en el proceso (González y Espinoza, 2008). En esta línea, durante el año 2014 se ha instaurado el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que corresponde a un programa piloto que busca preparar académica, vocacional y psicológicamente a estudiantes en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad que cursen el tercer año de enseñanza secundaria, matriculados en uno de los 69 establecimientos educacionales secundarios participantes de la primera etapa de implementación del PACE y que presenten un buen rendimiento escolar (Leyton, 2015). Aquí, los estudiantes seleccionados asisten a talleres y otras actividades de formación, las cuales son impartidas en una de las cinco universidades participantes de la implementación piloto del programa a lo largo del país. Es importante señalar que este beneficio no se basa en sistemas de postulación, es decir, el estudiante es seleccionado de forma automática por el MINEDUC si cumple con los requisitos establecidos. El programa considera, además, la posibilidad de que aquellos estudiantes que cumplan con los requisitos tengan la posibilidad de acceder de forma gratuita a una de las universidades participantes del programa. Los requisitos para acceder al beneficio del PACE son: a) encontrarse dentro del 15% superior, a nivel nacional o del establecimiento de educación secundaria, del puntaje otorgado por el ranking de notas; b) haber rendido la Prueba de Selección Universitaria (PSU), no considerándose el puntaje obtenido en la misma; y, c) haber aprobado el PACE de forma satisfactoria (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo, 2015). Durante el transcurso del año 2015, el PACE amplió su cobertura a 399 establecimientos de educación secundaria de la totalidad de las regiones del país, incorporando al beneficio tanto a estudiantes que cursen el tercer como cuarto año de enseñanza secundaria obligatoria[14]. Además, se han

[14] El sistema de educación chileno, llama “Enseñanza Media” al nivel secundario de educación, el que se compone por cuatro años, llamados consecutivamente 1º Medio, 2º Medio, 3º Medio y 4º Medio, siendo el 4to Medio el último año de educación secundaria obligatoria, previo a la incorporación al nivel de educación superior (Ley Orgánica 2/2006, 2006).

incorporado a la participación otras universidades, IPs y CFTs (MINEDUC, 2015b). Continuando con las medidas del Programa para Incrementar la Equidad en el Acceso a la Educación Superior, se fomentará el desarrollo de competencias en los establecimientos de educación superior y se aplicará una reforma al aporte fiscal indirecto (AFI), con el objetivo de incentivar la matrícula y retención de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica. De manera adicional, se implementarán programas para apoyar la preparación del estudiantado hacia el rendimiento de la PSU.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, se establecerá un nuevo sistema de acreditación para las instituciones de educación superior, donde la acreditación será obligatoria para todas las instituciones de educación superior del sistema (universidades, IPs y CFTs) tanto en términos institucionales como de programas.

En el ámbito de la investigación, se establecerá un nuevo Fondo de Apoyo a la Investigación Universitaria, que tenga un alcance suficiente para evitar que las instituciones no carguen el peso económico de las labores investigativas en los aranceles. Los fondos se encontrarán disponibles para todas las universidades públicas y para todas aquellas que se acrediten en el área de investigación y firmen convenios de desempeño[15] con el MINEDUC. Dentro de esta nueva instancia de financiamiento, se establecerá un trato preferencial a las universidades de propiedad del Estado, el que incluye un fondo permanente de aporte basal exclusivo para universidades estatales, considerando un fondo de apoyo permanente a las universidades estatales regionales[16].

---

[15] Un Convenio de Desempeño es un contrato entre el Estado y las instituciones de educación superior chilenas a través del cual éstas comprometen desempeños notables que impliquen un significativo mejoramiento institucional, que por sí sola no habrían podido lograr. Es un instrumento competitivo de adjudicación de recursos de avanzada categoría, de alto impacto estratégico, que provee de financiamiento en base a resultados y permite a la institución generar iniciativas transformadoras, capaces de enfrentar problemas estructurales de diferente tipo y focalizar sus esfuerzos institucionales en aspectos asociados al mejoramiento de la calidad de su quehacer (Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior [MECESUP], 2015).

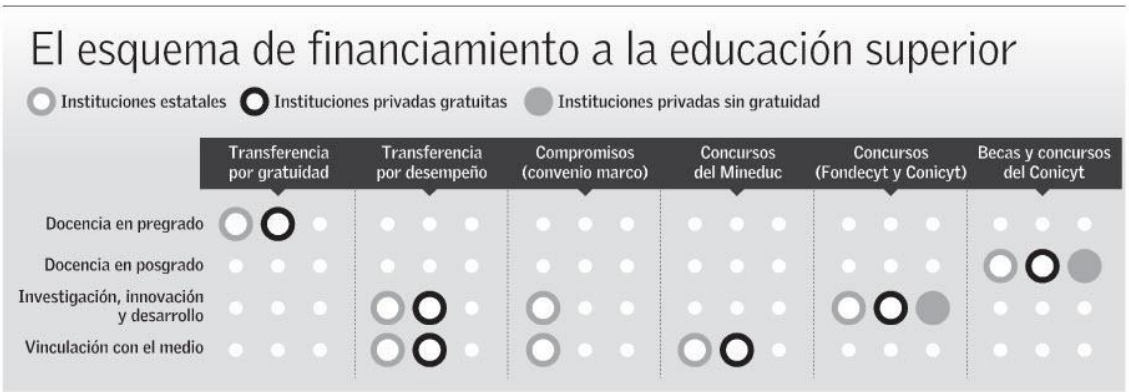
[16] La mayor concentración de instituciones de educación superior chilenas se encuentra ubicada en la Región Metropolitana, ubicación geográfica donde se encuentra emplazada la capital del país, Santiago de Chile, existiendo una desproporción significativa en cuanto a instituciones de educación superior en las demás regiones del país, tanto de carácter público como privado.

En cuanto a la presencia a nivel nacional de universidades estatales, se crearán dos nuevas universidades estatales en las regiones de Aysén y O'Higgins, las cuales eran las únicas regiones del país que no contaban con alguna universidad estatal. Por último, se crearán centros de formación técnica de carácter públicos, los cuales tendrán presencia en todas las regiones del país. Estos nuevos CFTs públicos se encontrarán vinculados a una universidad pública, la cual deberá guiar a los CFTs en cuanto a estándares esperados de calidad en la educación técnica, con un potente énfasis en la vinculación con el desarrollo productivo de la región donde se encuentre establecido (Bachelet, 2015).

Esta reforma educacional a la educación superior se encuentra basada en nueve pilares, los cuales son (La Tercera, 2015):

- Los fondos estatales se entregarán por tipo de plantel, donde cada institución de educación superior podrá optar a distintos tipos de recursos para funciones que no sean de docencia. Esto eliminará el aporte fiscal directo (AFD) y el aporte fiscal Indirecto (AFI). Aquí, las instituciones estatales tendrán un nuevo tipo de financiamiento a través de un convenio marco y acceso a proyectos competitivos para la vinculación con el medio. Para las instituciones privadas con aporte del Estado –es decir, gratuitas–, éstas contarán con un fondo basal por desempeño cuyos montos se calcularán en base a indicadores que sean posibles de comprobar. Las instituciones privadas sin aporte del Estado –pagadas– solo podrán tener acceso a proyectos concursables a través del Conicyt. El nuevo modelo de financiamiento de la educación superior chilena se esquematiza en la tabla 7.

Tabla 7. Financiamiento de la educación superior chilena en el marco de la Reforma Educacional 2014. Fuente: MINEDUC, 2015b



- Se establecerá un modelo común para todas las instituciones de educación superior.
- Se financiará la formación de profesionales a través de la gratuidad, donde desde el 2016 los estudiantes podrán acceder a las instituciones de educación superior que cumplan con los primeros requerimientos de gratuidad establecidos por el Estado. Aquí, el pago a las instituciones se realizará por estudiante y en función de dos tipos de componentes: a) Monto base: se calculará en función de valores eficientes de formación, haciendo diferencias entre grupos de carreras por grado de complejidad de las mismas; y. b) Montos variables: donde se considerarán las condiciones de vulnerabilidad del estudiante en cada institución, la localización geográfica del plantel –por regiones, o alguna zona extrema– y el nivel de calidad logrado en la acreditación. Esta financiación será válida para la primera carrera de pregrado, dejando fuera al sistema de postgrados, los cuales serán financiados mediante un concurso de becas.
- Establecimiento de diversos sistemas de evaluación además de las pruebas estandarizadas, que deberán considerar notas y talentos de los estudiantes. Aquí, en términos de selección a las instituciones de educación superior, las instituciones serán autónomas para definir sus requisitos de ingreso ponderando distintos instrumentos.
- Deberá existir sistematización completa de la información institucional, la cual deberá ser centralizada y abierta[17].
- Existirá un nuevo proceso de reconocimiento institucional oficial, donde se exigirán un tamaño mínimo de la institución, certificados de viabilidad académica otorgados por la nueva Agencia Nacional de Calidad, y certificaciones respecto a su viabilidad financiera las cuales deberán ser reportadas a la futura Superintendencia de Educación Superior. La mantención de este reconocimiento oficial incluirá condiciones como el someterse a procesos de acreditación, fiscalización por parte de la Superintendencia, participación en el nuevo sistema de acceso, demostración de viabilidad académica y regirse por el nuevo marco de cualificaciones. Además, por parte de la institución, se debe demostrar que no existe lucro, prohibiéndose actos

[17] Algunas instituciones de educación superior, como lo son algunos IPs y CFTs, no solicitan ningún requisito de ingreso a sus estudiantes (2015).

relacionados y regulación de actos con dependientes en este sentido. Los recursos obtenidos por la institución deberán obligadamente reinvertirse en recursos con fines educativos.

- Se implementarán cinco niveles de calidad y categorías para las instituciones, donde la evaluación de la calidad tendrá nuevos estándares. Aquí, todas las instituciones deberán obligadamente participar de los procesos de la evaluación de calidad establecidos por la nueva Agencia Nacional de Acreditación. En esta área, las instituciones acreditadas se ubicarán en tres niveles, a saber:

a) Nivel A: Compondrán este nivel aquellas instituciones que hayan obtenido niveles óptimos y que superan de forma sistemática los nuevos estándares de calidad establecidos, tanto a nivel nacional como internacional. Éstas contarán con un sistema de seguimiento y monitoreo permanente, considerando una revisión profunda después de ocho años de funcionamiento.

b) Nivel B: Compondrán este nivel aquellas instituciones que hayan obtenido resultados satisfactorios y que superen sistemáticamente los estándares de calidad establecidos. También tendrán procesos de seguimiento y monitoreo permanente, contando con una auditoría externa profunda cada seis años.

c) Nivel C: Compondrán este nivel aquellas instituciones que hayan obtenido resultados mixtos y que cumplan con los nuevos estándares de calidad establecidos, contando –además– con un nivel aceptable de su accionar a todo nivel. Serán objeto de profundas auditorías externas cada cuatro años, haciéndose seguimiento y monitoreo en el período previo a estos procesos.

Instituciones con acreditación condicional:

d) Nivel D: Compondrán este nivel aquellas instituciones que hayan obtenido resultados preocupantes debido al bajo cumplimiento de los nuevos estándares de calidad establecidos, pero que presenten oportunidades de mejora en varias áreas de su accionar. Éstas contarán con procesos de seguimiento y monitoreo por tres años.

Las instituciones que deseen obtener financiamiento público, deberán cumplir estrictamente con los siguientes requisitos:

- Las instituciones no deben tener fines de lucro
- Deben aceptar el establecimiento de un arancel y no cobrar copago a sus estudiantes en ningún área.
- Deben cumplir con niveles claros de transparencia en determinados puntos estratégicos.
    - Deberán ser dueños de un porcentaje de los bienes inmuebles donde funciona la institución.
    - Deberán generar y aplicar reglamentos de no discriminación en la selección y trato a estudiantes y trabajadores de la institución (incluyendo a estudiantes con discapacidad).
    - Deberán asegurar la equidad y diversidad en los procesos de acceso, permanencia de sus estudiantes.
    - Se financiará la oferta en las instituciones, donde los recursos serán de libre acceso. Los montos aquí destinados serán determinados a través de funciones: a) Docencia: que corresponderá a la sumatoria del pago por gratuidad para todas las carreras impartidas por la institución; y b) Investigación: donde se entregarán fondos a través de financiamientos basales y competitivos para otras funciones.
    - Ampliación de las funciones de las funciones de la figura de Administrador provisional[18]. Estas corresponderán a la designación de un administrador provisional para aquellas instituciones de educación superior no acreditadas debido al incumplimiento sistemático de los nuevos estándares de calidad establecidos.

Esta profunda agenda de reforma a la educación superior impulsada por el Gobierno de Chile desde el año 2014, tiene un claro enfoque hacia el fortalecimiento de

[18] En la actualidad, la figura del administrador provisional está asignada para intervenir aquellas instituciones que pongan en amenaza el servicio académico a los alumnos, pero no a la pérdida de la acreditación, que hoy es voluntaria. (Fuente: http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/05/680-630929-9-los-pilares-de-la-reforma-a-la-educacion-superior.shtml)

la educación pública con financiamiento estatal, en un esfuerzo por alejar la totalidad del sistema educativo de los principios de mercado instaurados en la década de los ochenta por la dictadura militar, acercándola hacia un modelo de administración pública, donde sea el Estado el principal responsable de regular el sistema educativo en función de los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades (Eyzaguirre, 2014; Bachelet, 2015).

Por otro lado, el enfoque asumido por las reformas hacia los sectores más vulnerables de la sociedad chilena, representa una gran oportunidad para el colectivo de personas con discapacidad de poder acceder a estudios superiores, lo que implicaría un mejoramiento en las condiciones de acceso a la educación superior. Sin embargo, aún quedan muchos temas pendientes en esta materia, aunque de forma reciente, se han incorporado nuevas disposiciones desde el MINEDUC[19], menconando avances y aclaraciones en temas como nuevos mecanismos de ingreso, el apoyo a la permanencia, egreso e inserción laboral del colectivo de estudiantes con discapacidad en Chile.

1.6. Universidad de La Frontera en el contexto universitario chileno.

Para contextualizar a la Universidad de la Frontera (UFRO) dentro del ámbito universitario chileno, es necesario hacer mención a ciertos aspectos organizativos en términos estructurales de cómo se compone la República de Chile en relación a su estructura geopolítica y administrativa. En estos términos, Chile se encuentra dividido en 15 regiones administrativas, en donde cada una de ellas se encuentra a su vez gobernada por un Intendente, quien es el representante directo del Presidente de la República, un Consejo Regional y una administración de apoyo responsable frente al gobierno regional. Existen, además, Secretarías Ministeriales Regionales de todas las áreas del funcionamiento gubernamental central, y –subordinados al Intendente– organismos descentralizados de los diferentes ministerios que componen la estructura administrativa del país (Marcel, 2012; Sánchez, 2010).

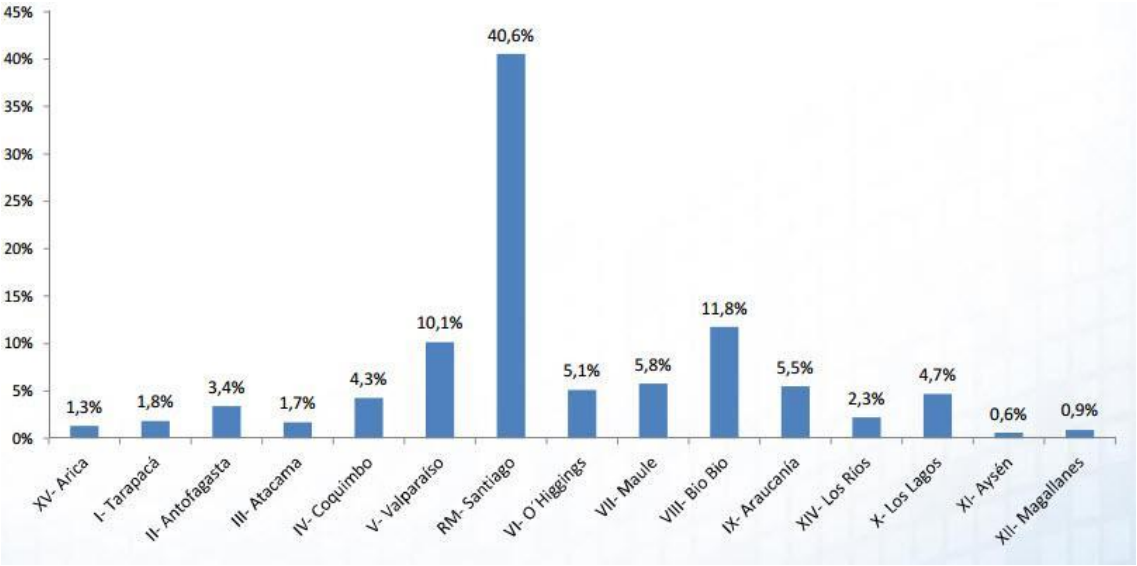
[19] Estas nuevas disposiciones y mecanismos han sido recientemente divulgados desde el MINEDUC, los cuales son posibles de revisar en específico en el documento presente en el Anexo 14.

Actualmente el país se compone de 15 regiones, que se clasifican a través de números romanos establecidos de forma secuencial desde norte a sur, con excepción de una región la cual se define con el nombre de Región Metropolitana en la cual se encuentra la ciudad de Santiago de Chile, capital del país, ubicada entre las regiones entre las regiones V y VI. No obstante, luego de una re-estructuración de las regiones del país realizada el año 2007, en la cual se crearon dos regiones adicionales a las trece establecidas hasta antes de ese año, la porción norte de la I Región de Tarapacá se convirtió en la Región XV de Arica y Parinacota. Asimismo, la provincia de Valdivia la cual antes del año 2007 se encontraba dentro de la X Región de Los Lagos, se convierte en la XIV Región de los Ríos (INE, 2015).

En términos demográficos, se estima que la población total de país al año 2014 asciende a 17,8 millones de habitantes[20], donde la mayor concentración de habitantes se encuentra en las regiones ubicadas al centro del país, las cuales poseen condiciones climáticas más favorables (Romero, Salgado y Smith, 2010; González, Lara, Urrutia y Bosnich, 2011). En cambio, las regiones que se encuentran en los extremos norte y sur del país (XV, I, II, III, XI y XII), cuentan solo con el 9,3% de la población, aun cuando representan más del 60% del territorio nacional. Más del 40% de la población se concentra en la Región Metropolitana con 434 personas por kilómetro cuadrado, seguidas las regiones VIII con un 12,3%, y la V con un 10,2% de la población. En tanto las regiones II, III, XI y XII presentan menos de 5 habitantes por kilómetro cuadrado. En la Región Metropolitana y la II Región más del 96% de la población habita en ciudades, mientras que en las regiones VII, IX –donde se ubica la Universidad de La Frontera–, y X, una gran cantidad de la población habita en sectores rurales, donde menos del 70% de la población habita en ciudades (INE, 2015).

[20] En el año 2015, las proyecciones oficiales de la población son realizadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) luego del CENSO del año 2002. Los CENSOS en Chile tienen como objetivos principales el análisis demográfico y los insumos que entrega para las proyecciones de la población. Son realizados cada 10 años, con lo cual se realizó un nuevo CENSO el año 2012. Sin embargo, el CENSO 2012 resultó fallido en sus metodologías de recolección de datos, análisis, donde los resultados del mismo no fueron aceptados como válidos. Producto de lo anterior, el INE ha implementado un método alternativo para actualizar dichas proyecciones a través de la utilización de daos efectivos de estadísticas vitales (nacimientos y defunciones) para el período 2002-2012, considerando los registros administrativos de migración, con el fin de actualizar las proyecciones del período 2013-2020. Se tiene planificado la realización de un CENSO abreviado para el año 2017 (INE, 2015).

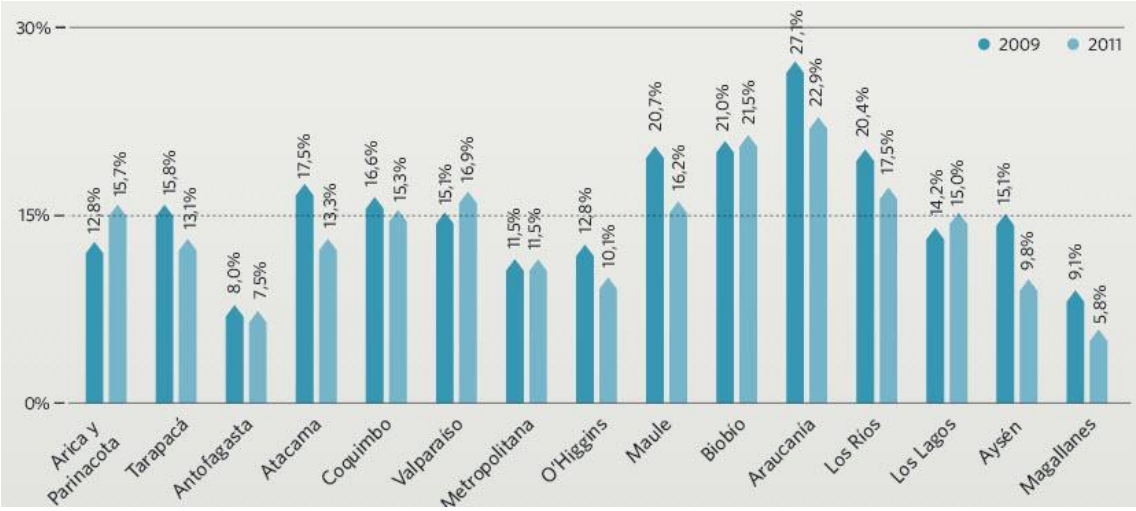
Gráfico 6. Porcentaje de población por región, estimado a 2014. Fuente: INE, 2015



Debido a la accidentada y difícil geografía que presenta el país y sus diversas cifras de densidad poblacional por regiones, recién el año 2015, con la nueva reforma al sistema de educación superior (que creó dos nuevas universidades estatales, una de ellas ubicadas en las regiones VI y XI, además de CFTs e IPs públicos en todas las regiones del país) (Bachelet, 2015), el Estado ha abierto las puertas hacia una política de igualación de oportunidades de educación superior en base a instituciones distribuidas por región, políticas ausentes históricamente en Chile pre Reforma Educacional 2014 (Bachelet, 2015; Eyzaguirre, 2014).

Podemos observar en el gráfico anterior, que la IX Región, donde la Universidad de La Frontera se emplaza como la única universidad estatal, representa un 5,5% de la población nivel nacional. Además, la IX Región de La Araucanía es una de las regiones que presenta mayores índices de pobreza del país junto con la VII Región. Lo anterior podemos visualizarlo en el gráfico 7:

Gráfico 7. Tasa de pobreza según región entre el año 2009 y 2011. Fuente: Observatorio Social, 2012.

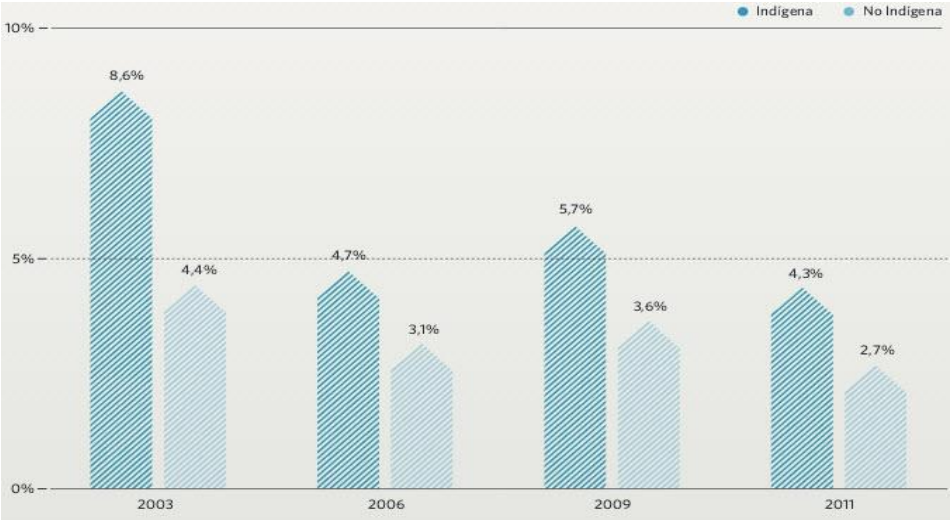


Más aún, en términos de pobreza extrema, las cifras son aún más dramáticas para la IX Región, donde no hemos de olvidar que la discapacidad se asocia a altos niveles de pobreza de forma causal (FONADIS, 2004). Esta realidad, es posible de ser observada en el gráfico 8:

Gráfico 8. Tasa de pobreza extrema según región entre el año 2009 y 2011. Fuente: Observatorio Social, 2012.

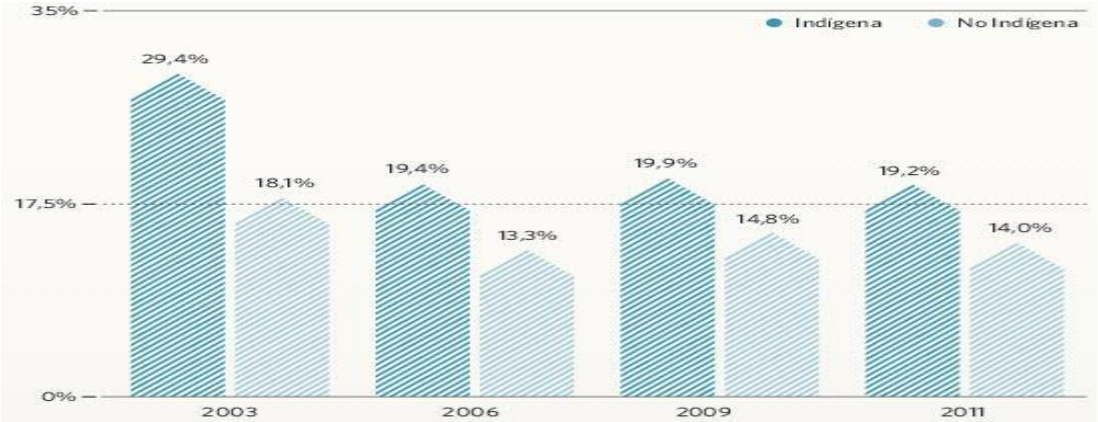
Al revisar los datos de pobreza extrema por grupos étnicos, encontramos a que quienes son de etnias indígenas o poseen ascendencia indígena el índice de pobreza extrema afecta les afecta de manera distinta que al resto de la población. Pese a su baja incidencia a nivel nacional, la tasa de pobreza extrema fue mayor entre la población indígena que aquella sin ascendencia indígena (Gráfico 9).

Gráfico 9. Tasa de pobreza extrema según región entre el año 2009 y 2011. Fuente: Observatorio Social, 2012.



Asimismo, a nivel nacional, se observa que las tasas de pobreza son mayores en la población indígena en relación con la población no indígena, donde la tasa de pobreza para las personas indígenas alcanzó un 19,2% comparado con el 14% entre la población no indígena durante el año 2011 (CASEN, 2011; Ministerio de Desarrollo Social, 2012). Lo anterior podemos observarlo en el Gráfico 10:

Gráfico 10. Tasa de pobreza según etnia. Fuente: Observatorio Social, 2012.



Estas cifras son especialmente relevantes al considerar que en la matrícula para el año 2015, la Universidad de La Frontera presentó un 22% de estudiantes con ascendencia indígena Mapuche[21] declarada (UFRO, 2015a), siendo una de las universidades estatales que mayor concentración de población indígena presenta dentro de sus estudiantes.

Pese a los datos anteriormente expuestos, la IX Región de la Araucanía es una de las regiones prósperas de Chile, siendo rica en recursos naturales, servicios, explotación forestal, ganadera, agrícola y un destino codiciado en el área del turismo, que se ve deslumbrado por sus bellezas naturales con volcanes, bosques milenarios, centros termales y de ski, lagos, ríos, pesca, etc. (Romero et al., 2010; González et al., 2011).

La Universidad de La Frontera posee un gran prestigio dentro de las universidades chilenas, posicionándose dentro de las mejores universidades del país por sus buenos indicadores de calidad y excelencia y por ubicarse en el grupo A entre las universidades del Consejo de Rectores CRUCH, lugar que ocupan solo ocho universidades del país y que se accede en virtud de sus indicadores académicos y de su condición de universidad acreditada en todas las áreas, por un período de cinco años (Comisión Nacional de Acreditación, 2014). Existen diversos rankings tanto a nivel nacional e internacional que muestran el buen posicionamiento de la UFRO entre las universidades chilenas. De esta manera, por ejemplo, el ranking web de universidades Webometrics (Hilera, Fernández, Suárez y Vilar, 2013), que considera a universidades tanto privadas como estatales, la posiciona en el número 12 entre sus pares, en base a cuatro indicadores (Presencia Impacto, Apertura y Excelencia). Asimismo, el ranking América Economía de universidades chilenas para el año 2014 (Zayas y López, 2015), el cual también incluye a universidades privadas y estatales, posiciona a la UFRO en el número 12 respecto a sus pares, considerando como indicadores el nº total de alumnos matriculados, nº total de profesores, nº total de docentes con grado de doctor, nº total de docentes a jornada completa, nº de alumnos matriculados en primer año, nº de alumnos por ingreso vía PSU, nº de artículos publicados en la revista científica ISI en el período

[21] La etnia Mapuche corresponde al pueblo originario precolombino que habitaba en exclusiva la región antes de la incorporación efectiva de su territorio al Estado chileno a través de la llamada Pacificación de la Araucanía, la cual comenzó Chile el año 1861 y que se prolongó hasta 1883, con una guerra que duró más de tres siglos (Cancino y Cristoffanini, 2012; Flores, 2013).

2009-2013, nº de áreas acreditadas, nº de años de acreditación, calidad docente, investigación, infraestructura, inclusión, vinculación con la comunidad, vida universitaria y un índice de calidad 2014 (Zayas y López, 2015).

La UFRO cuenta con una acreditación otorgada por la CNA por 5 años (2013-2018) en la totalidad de las áreas que la normativa vigente considera. A saber (Ley nº 20.129):

1. Gestión Institucional: Entendida como el conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y recursos –materiales, humanos y financieros– de la institución, en función de sus propósitos y fines declarados. Considera la organización y estructura institucional, el sistema de gobierno y la administración de recursos humanos, materiales y financieros.
2. Docencia de Pregrado: Esta área incluye las políticas y mecanismos destinados a asegurar la calidad de los programas y títulos ofrecidos, tomando en consideración principalmente el diseño y provisión de carreras y programas, el proceso de enseñanza – aprendizaje, la dotación académica/docente, las características y atención a los estudiantes, la utilización de los resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia impartida.
3. Investigación: Entendida como las actividades sistemáticas de búsqueda de nuevo conocimiento, que impactan sustantivamente en la disciplina, tema o área a la que pertenecen. Sus resultados se expresan en publicaciones o en patentes. Al acreditarse en esta área, la institución debe desarrollar actividades sistemáticas de investigación de alto nivel en diversas áreas de su quehacer, expresadas en un conjunto significativo de proyectos de investigación integrados al sistema nacional de innovación.
4. Docencia de Postgrado: Esta área demuestra que la UFRO otorga grados académicos de doctor y/o magíster, en programas sistemáticos organizados de acuerdo a las normas de la CNA, las cuales se ajustan a las definidas en su momento por la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP). Estos programas están vigentes, con al menos una generación de graduados, y tienen relación a las principales líneas de desarrollo disciplinario de la

institución (en el caso de doctorados) o a las principales líneas de desarrollo disciplinario o profesional (en el caso de los programas de maestría).

5. Vinculación con el medio: Esta área se refiere al conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización y perfeccionamiento o de obtención de recursos.

La UFRO, a través de la obtención de la acreditación en cinco áreas, siendo tres de ellas de carácter voluntario –investigación, docencia de postgrado y vinculación con el medio–, se diferencia de forma patente frente a otras instituciones dentro del marco de universidades chilenas tanto regionales como nacionales, manifestando un grado de complejidad consolidado que la posiciona dentro de las mejores universidades del país (Comisión Nacional de Acreditación, 2014). Tal avance podemos observarlo en la resolución de acreditación nº 232 de la CNA, emitida el 24 de octubre de 2013 (Anexo 1) la cual señala que, dentro del Proceso de Autoevaluación Interna, la UFRO se encuentra dentro de un proceso de mejoramiento continuo, completando su tercer proceso histórico de acreditación. En cuanto a la Gestión Institucional, la institución presenta una estructura organizacional que resulta funcional a la misión y propósitos institucionales, contando con cuerpos colegiados y autoridades unipersonales quienes facilitan la toma de decisiones. Además, cuenta con un plan de desarrollo estratégico como herramienta principal para la toma de decisiones, estructurado en función de las dos áreas obligatorias y tres electivas dispuestas por la acreditación a través de la CNA. Cuenta también con un crecimiento planificado de su infraestructura, evidenciándose que las instalaciones –laboratorios, salas de clases, aulas de ordenadores, salas de estudio, bibliotecas y bibliografía– son adecuadas en relación al número de alumnos. Respecto a su situación socioeconómica, se constata en el proceso de acreditación que la institución posee una sólida situación financiera y competitiva para lograr sustentar su proyecto educativo, con una alta diversificación de ingresos y generación recurrente de los mismos, con un bajo endeudamiento financiero y una fuerte posición de liquidez. Asimismo, la institución posee una Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, quien administra una serie de sistemas de recogida de datos entregando información de

los diversos ámbitos de su quehacer académico y administrativo, integrando y procesando la información para una adecuada gestión de la institución, generando indicadores de gestión requeridos por la administración superior institucional hacia la toma de decisiones y ajustes en caso de ser necesarios.

Por otro lado, sus sedes de Malleco y Pucón representan instancias de vinculación con el medio, principalmente centradas en el establecimiento de vínculos con la comunidad regional a través de actividades de extensión artística y cultural, desarrollando programas de formación continua en las comunidades locales. En cuanto al área Docencia de Pregrado, el perfil de ingreso del alumnado se ha definido en base a la caracterización de una alta vulnerabilidad socioeconómica, considerando habilidades sociales limitadas y deficiencias de ingreso en áreas del conocimiento esenciales para la actividad universitaria, donde –desde el año 2009– se cuenta con un manual de diseño curricular que considera orientaciones para el desarrollo de destrezas y competencias tanto sociales como laborales de sus estudiantes, además de la incorporación del manejo del inglés como idioma accesorio. Respecto a la tasa de retención institucional para los programas profesionales y técnicos, el año 2012 fue de un 84%, presentando una tasa de titulación menor al 50%, situación que aborda el Centro de Innovación Profesional quien incentiva la inserción laboral de sus egresados a través del fortalecimiento de sus competencias. En el área de Investigación, la UFRO ha establecido una Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, encargada de gestionar tanto las políticas institucionales en el área, así como los mecanismos de incentivo para el desarrollo de actividades de investigación, que en la actualidad cuenta con cinco institutos interdisciplinarios y tres centros de excelencia enfocados a la investigación científica y al desarrollo tecnológico respecto de sus determinados campos del conocimiento. Aquí, la UFRO prioriza las publicaciones en revistas científicas ISI, Scielo y Scopus, aumentándose considerablemente las publicaciones ISI, pasando de 115 desde el año 2008, a 254 el año 2012. Además, la institución cuenta con fondos propios para el desarrollo de investigación los cuales se canalizan a través de la Dirección de Investigación de la Universidad de La Frontera (DIUFRO), fondos que apoyan la realización de proyectos internos y que complementan a los proyectos FONDECYT. En esta área se destaca un sistema de alerta y seguimiento informático de los proyectos de investigación y desarrollo (I+D), y se evidencia la adscripción a sociedades científicas en el extranjero de un importante número de investigadores y la amplia participación en congresos,

simposios y ponencias internacionales. Asimismo, en el área de Docencia de Postgrado, la institución cuenta con 7 programas de doctorado, 28 programas de magíster, 14 programas de especialidades médicas, 4 programas de especialidades odontológicas, 8 programas de especialidad en enfermería, un programa de especialidad en obstetricia y puericultura, y un programa de especialidad en ingeniería de software, para todos los cuales existen políticas y mecanismos de evaluación que permiten establecer diagnósticos y mejoras. En este sentido, la UFRO posee un reglamento de acreditación para el cuerpo académico, donde se establecen los requisitos para actuar como director de tesis doctorales o de magíster, como profesor encargado y responsable de cursos de postgrado y como docente en actividades del área (UFRO, 2013).

En cuanto a la Vinculación con el Medio, la institución cuenta con una serie de políticas descentralizadas al respecto, donde es cada facultad la que crea unidades propias de vinculación, evidenciando la vinculación con la investigación por medio de los académicos acreditados. El financiamiento para las actividades académicas de postgrado es de carácter interno, aunque existen políticas y mecanismos dirigidos hacia la obtención de recursos externos a la universidad (UFRO, 2013).

De esta manera, según la Comisión Nacional de Acreditación (2014), la Universidad de La Frontera posee políticas y mecanismos adecuados y mejorables para su funcionamiento, obteniendo una consolidación como universidad estatal de calidad en el concierto de universidades chilenas, ocupando –a nivel internacional– la posición 150 dentro del ranking iberoamericano de universidades SCIMAGO, SIR IBER 2013 (Díaz, 2013). Dentro del área de producción científica, el ranking SIMAGO SCOPUS la ubica en el octavo lugar a nivel nacional. Esta certificación acreditativa y el alcance que tiene la UFRO a nivel nacional e internacional, la consolida como la universidad con más prestigio a nivel regional (Muñoz, 2015)

1.6.1. Historia y Desarrollo Institucional

La Universidad de La Frontera se ubica en Chile, IX Región de La Araucanía, a 619,5 kilómetros de la capital Santiago de Chile. Su ubicación geográfica determina un compromiso con el desarrollo de una Región que se caracteriza por la heterogeneidad cultural, un bajo Índice de Desarrollo Humano (PNUD), y carencias significativas en salud, educación y desarrollo tecnológico (Morales, Borroto y Fernández, 2005; Brunner y Elacqua, 2003). Es considerada como una corporación de derecho público, con patrimonio propio, que se administra a sí misma de acuerdo al marco legal vigente. Pertenece al Estado de Chile y en consecuencia se debe al bien común de la sociedad. Dispone de autonomía para llevar a cabo su Misión, siendo de esta manera una institución de educación superior de carácter público y estatal. Sus tareas preferentes son la producción y transmisión de conocimiento a través de la enseñanza y la investigación de contenidos programáticos de ciencias naturales y humanas y el desarrollo de tecnologías, con énfasis en aspectos relevantes para el bienestar y desarrollo de las personas y los grupos sociales. Además, promueve el estudio, preservación y difusión del arte y la cultura, de manera sinérgica al cumplimiento de su función formativa. Esta universidad se considera socialmente responsable, considerando la capacidad que tiene como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores por medio de cuatro procesos clave: gestión, docencia, investigación y extensión (Schnettler, Miranda, Sepúlveda y Denegri, 2011); Cabalín, Navarro, Zamora y Martín, 2010; Navarro, 2006). Incluye como eje valores de responsabilidad social universitaria, entre los cuales se destacan los valores en el plano personal, referentes a la dignidad, integridad y libertad de las personas. Dentro del plano social, destacan valores como el bien común y la equidad social, el desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente, la sociabilidad y solidaridad para la convivencia, la *aceptación y el aprecio a la diversidad*, así como a la ciudadanía, la democracia y la participación. En el plano universitario, los valores que pregona son el compromiso con la verdad, excelencia, interdependencia e interdisciplinariedad. Desarrolla sus funciones esenciales de forma reflexiva, crítica y autocrítica, desarrollando permanentes evaluaciones respecto al resultado de sus acciones, poniendo énfasis en la incorporación

de innovaciones que aseguren la mejora continua de sus procesos y productos, siempre rindiendo cuenta pública de su quehacer (Plan Estratégico UFRO, 2009).

Nace como institución autónoma el 10 de marzo de 1981, tras la fusión de las sedes en Temuco de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, con la misión de contribuir al desarrollo de su entorno inmediato y de Chile, mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación integral de profesionales y postgraduados, el cultivo de las artes y de la cultura, manteniendo su compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, la naturaleza y la diversidad cultural, con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La UFRO imparte 40 carreras de pregrado, y –como se ha mencionado anteriormente– 7 programas de doctorado, 28 programas de magíster, 14 programas de especialidades médicas, 3 programas especialidades odontológicas, 8 programas de especialidad en enfermería, un programa de especialidad en obstetricia y puericultura y un programa de especialidad en ingeniería de software. El universo de estudiantes supera los 8.500 en sus programas de pregrado, distribuidos en seis Facultades, y más de 800 estudiantes en sus programas de postgrado.

La Misión de la Universidad de La Frontera es la de contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación integral de profesionales y postgraduados, y la promoción de las artes y de la cultura. Asume compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, el entorno y la diversidad cultural, con la construcción de una sociedad más justa y democrática. En cuanto a la Visión, la institución plantea ser una universidad de reconocida calidad a nivel regional, nacional e internacional y acreditada en las áreas de pregrado, postgrado, investigación, innovación y vinculación con el medio. Esta característica le otorga a la UFRO la condición de universidad compleja, condición que deben cumplir todas las universidades estatales del país (UFRO, 2015a).

Desde sus inicios la Universidad de La Frontera contempló entre sus ámbitos el desarrollo y la promoción de la investigación. Para ello en el año 1981 se crea la Dirección de Investigación, dependiente de la Vicerrectoría Académica. Desde entonces, la Universidad de La Frontera se ha mantenido como la principal institución de Educación Superior en IX Región de La Araucanía. El desarrollo de la investigación

científica y tecnológica en la Universidad de La Frontera es uno de los pilares fundamentales para su avance como institución de educación superior de la Región de La Araucanía (Osses, Sánchez e Ibáñez, 2006; Krauskopf, 1992).

Con miras hacia la consolidación de desarrollo que impulsa la universidad hacia una posición que le permita llegar a ser una institución de educación superior con liderazgo en el sur de Chile, la UFRO ha optado por darle gran relevancia a la investigación científica y tecnológica, junto al fomento de la innovación. Debido a lo anterior, esta institución se encuentra abocada a la estimulación y la armonización de la productividad científico-tecnológica con áreas dentro del interés regional.

La Universidad de La Frontera fue creada en 1981 por un Decreto con Fuerza de Ley (DFL) n°17 del 10 de marzo de 1981. Sus estatutos están contenidos en el DFL n°156, del 11 de diciembre de 1981 (Ley General de las Universidades, 1981), que define sus fines, fija su estructura y determina su organización académica. El Decreto Universitario n°017 del 20 enero de 2006 incorpora la reestructuración de la administración central, la cual fue realizada el año 2005. En conformidad a la facultad conferida en el artículo 16 del DFL nº 156 de 1981, que faculta a la Junta Directiva de la universidad para crear cargos de Dirección Superior, el 15 de febrero de 2006, se crea la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, bajo cuya dependencia queda a partir de ese momento, la Dirección de Investigación (UFRO, 2006a).

Las autoridades unipersonales que conforman el Gobierno Universitario, y que son de la confianza del Rector, son los vicerrectores Académico, de Investigación y Postgrado; de Administración y Finanzas, y el Secretario General. La labor académica de la Universidad se organiza en unidades mayores correspondientes a las Facultades, las que se estructuran en departamentos académicos, escuelas y carreras de pregrado. La Escuela de Pregrado es la unidad académica que administra una o más carreras de una facultad, que conducen a grados y títulos en una o más áreas de desempeño profesional, carreras o especialidades. Cada Escuela es dirigida por un director nombrado por el rector a propuesta del decano respectivo (UFRO, 2015c).

La UFRO se compone, además, por *Institutos* Interdisciplinarios de Desarrollo, los cuales son unidades académicas independientes de las facultades, que dependen administrativamente de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Tienen como

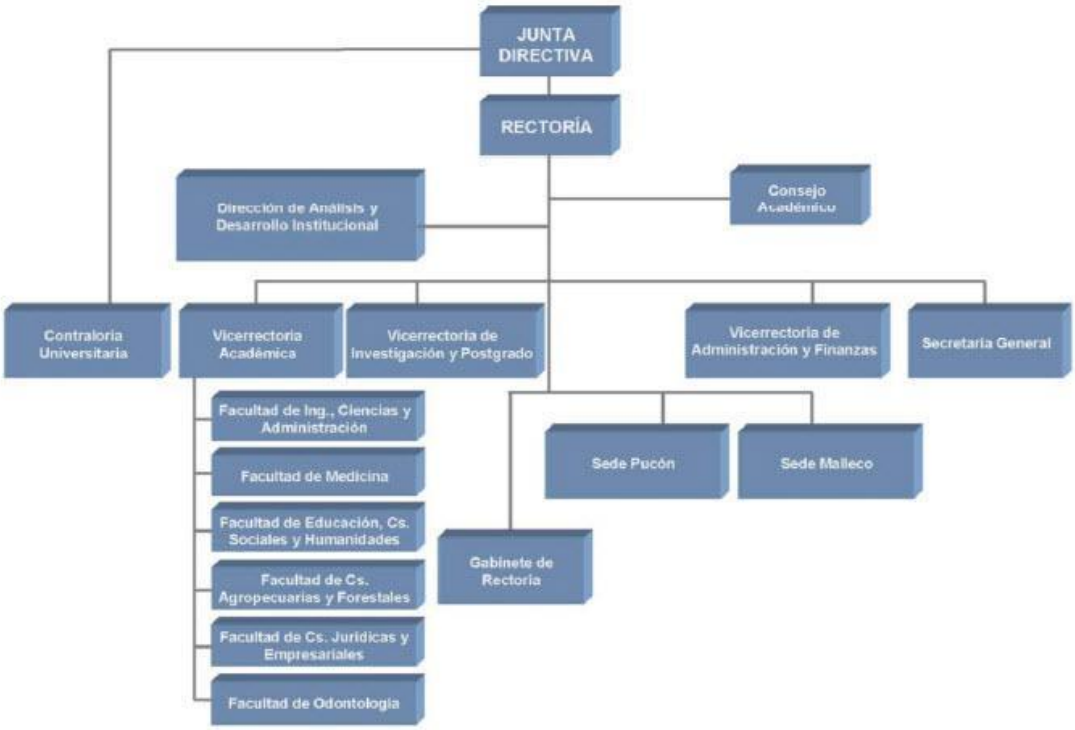
misión generar y transferir conocimiento científico y tecnológico en aquellas áreas multidisciplinarias e interdisciplinarias que potencien las capacidades y oportunidades estratégicas de la universidad y generen impactos en el desarrollo de la región y el país, particularmente desde la perspectiva del establecimiento de vínculos con el medio externo. Asimismo, la institución posee dos Sedes, que son unidades académicas dependientes del rector, preferentemente centradas en el establecimiento de vínculos con la comunidad regional a través de actividades de extensión artística y cultural y el desarrollo de programas de formación continua. Las sedes que posee la UFRO son: 1) Sede Malleco, ubicada en la ciudad de Angol; y, 2) Sede Pucón, ubicada en la localidad con el mismo nombre (UFRO, 2015c).

En términos generales, la estructura organizacional ha sido funcional a las necesidades de desarrollo de la institución, estructura que no ha sido obstáculo para los avances logrados en sus 34 años de vida. En el año 2004, la administración central de la universidad sufrió una reestructuración que consideró la reorganización de la Vicerrectoría Académica, la creación de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, de la Dirección de Registro Académico Estudiantil y de la Dirección de Aseguramiento de Calidad y Desarrollo Institucional, la que posteriormente se constituyó en la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional. Más recientemente se realizaron ajustes en la Vicerrectoría de Administración y Finanzas y en Contraloría Universitaria (UFRO, 2015c).

Los aprendizajes respecto a la estructura de la universidad alcanzados a través de la revisión normativa, puesta al día del Reglamento de Facultades y diseño de la nueva Facultad de Odontología; llevaron a replicar el modelo, en la creación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales (UFRO, 2015c).

La estructura orgánica general actualmente vigente en Universidad de La Frontera, puede ser observada en el Gráfico 11:

Gráfico 11. Estructura Organizacional Universidad de La Frontera. Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional (UFRO, 2013).



Debido a la condición de universidad estatal de la Universidad de La Frontera, el proceso de modernización que el Estado ha llevado adelante en lo últimos años, introdujo la necesidad de adecuar los procedimientos de gestión y/o la generación de nuevos mecanismos para atender aspectos tales como procedimientos de adquisiciones, transparencia, cuenta pública, entre otros.

En términos generales, en la actualidad la UFRO obtuvo buenos resultados en una multiplicidad de ámbitos universitarios, destacando el buen clima laboral, un incremento de los postulantes en pre y postgrado, mejora en calidad e incremento de la producción científica, mejores resultados en concursos nacionales e internacionales, incremento del número de acreditaciones de pregrado, postgrado y especialidades, creación de nuevos programas de doctorado, mejora en sus procesos formativos, mayores vínculos y actividades culturales con la comunidad, mayor presencia de académicos y funcionarios en comités nacionales, mayor valorización académica de la

maca UFRO dentro del contexto nacional y un mejor posicionamiento en la sustentabilidad económica (Bravo, 2015).

No obstante, la UFRO se encuentra actualmente en una etapa de transición debido a la implementación de nuevas directrices llevadas a cabo por la Reforma Educacional y la elaboración de un nuevo marco normativo para la educación superior, en donde –recordando algunos aspectos abordados en el apartado de Reforma Educacional– habrá un sistema de educación superior regulado por el Estado a través de la generación de una nueva institucionalidad, gratuidad en el nivel de pregrado y una nueva forma de financiamiento de las instituciones públicas. Además, el país verá la instauración de un nuevo Marco Nacional de Cualificaciones[22], mayor vinculación territorial, un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad, un Convenio Marco[23] entre el Estado y sus universidades basado en resultados, lo que involucra nuevos derechos y deberes para todos los integrantes de las comunidades universitarias suscritas a este convenio, en particular las universidades estatales (Bravo, 2015). Esta situación representa una oportunidad para la UFRO de innovar en la incorporación y desarrollo de nuevas políticas institucionales enfocadas en la inclusión de estudiantes con discapacidad pertenecientes a esta casa de estudios, a través de servicios de atención especializada en la gestión, apoyo y solución de las necesidades educativas especiales de este colectivo de estudiantes. Desde el gobierno universitario se plantea una línea de preparación frente a este nuevo escenario, donde destacan algunos aspectos más relevantes a considerar, como lo es el nuevo Marco Nacional de Cualificaciones y el nuevo sistema de admisión a las instituciones de educación superior.

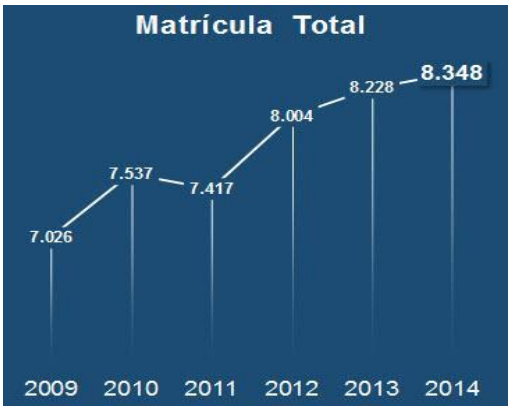
[22] En el ámbito educativo, este instrumento determina una mayor transparencia de los títulos y grados otorgados por las instituciones de educación superior, estableciendo los conocimientos y habilidades asociados a cada uno de ellos. De esta manera favorece la pertinencia de los programas de estudio y se constituye como un gran aporte a los procesos de aseguramiento de la calidad. Asimismo, facilita la articulación entre los subsistemas técnico-profesional y universitario, lo que posibilita una mayor movilidad estudiantil entre ellos. También favorece la reinserción en el ámbito educativo de personas que desean continuar estudiando después de un lapso en el que han ejercido algún trabajo. Igualmente, ayuda a encontrar empleo a aquellas personas que desean ingresar al ámbito laboral después de haber interrumpido sus estudios a nivel de educación superior (CNED, 2014).

[23] El Convenio Marco es un mecanismo de compra a través de un catálogo electrónico, definido por la Ley 19.886 de Compras Públicas como la primera opción que deben obligadamente elegir los organismos del Estado para efectuar una adquisición de bienes o servicios (Ley nº19.886, 2003).

Consecuentemente, se plantea que –primordialmente– se requiere de una estructura organizacional fortalecida a través de la transformación de la Dirección Académica de Pregrado en Vicerrectoría de Pregrado, considerando también la transformación de la Vicerrectoría Académica en Prorrectoría con el objetivo de coordinar todo el proceso evolutivo de la institución (Bravo, 2015).

En relación a la matrícula 2015, en el área de pregrado se evidencia que el 70% de los estudiantes matriculados postuló a su carrera mediante la primera preferencia de opciones en el sistema nacional actual[24], donde el 79% de los estudiantes provine de la IX Región de La Araucanía, de los cuales el 22% declaró ascendencia indígena mapuche. Además, se muestra un aumento en la matrícula total, con 8.348 estudiantes para el período 2009-2014 (Gráfico 12), así como un aumento en la matrícula de primer año para el período 2010-2015, con 2.119 estudiantes (Gráfico 13),

Grafico 12. Evolución matrícula total UFRO período 2009-2014. Fuente: Castro, 2015.



[24] El sistema de postulaciones a las universidades estatales y privadas pertenecientes al CRUCH, establece un sistema de preferencias de postulación a las diferentes carreras ofrecidas por las distintas casas de estudio en función de los puntajes de referencia de la PSU exigidos por cada carrera contrastado con los puntajes obtenidos por los estudiantes tras la rendición de esta prueba de selección, donde tienen preferencia de ingreso a los cupos limitados determinados por cada carrera quienes hayan obtenido los mayores puntajes PSU.

Grafico 13. Evolución matrícula primer año UFRO período 2010-2015. Fuente: Castro, 2015.

La Universidad de la Frontera, dentro de su política dirigida en avanzar hacia modelos de atención a estudiantes socioeconómicamente vulnerables, señala que en cuanto al Apoyo Académico Estudiantil, ha focalizado sus esfuerzos hacia los estudiantes pertenecientes a los tres primeros quintiles[25], mostrando además que al año 2014, más de 700 alumnos participan en las distintas actividades de apoyo académico, a saber: a) tutorías académicas; b) talleres; c) coaching académico; d) clínica de matemáticas; y, e) Proyecto Rüpu[26], donde la tasa de aprobación de asignatura de los

[25] El *quintil* corresponde a un indicador socioeconómico utilizado por el Ministerio de Desarrollo Social a través de la encuesta CASEN, donde se clasifica a la población chilena en cinco grupos según sus ingresos económicos per cápita. El quintil 1 corresponde a la población con menores ingresos del país, mientras que en el quintil 5 se distribuyen el 10% de la población nacional con mayores ingresos. El cálculo del quintil socioeconómico se deriva de la suma de todos los ingresos del grupo familiar dividido por el total de personas que hay en aquel hogar, incluyendo a quienes no realizan trabajos remunerados. Asimismo, los *deciles* corresponden a la misma clasificación anterior, con la diferencia de que se divide a la población en diez grupos en vez de cinco según su nivel de ingresos, por tanto, un quintil corresponde a dos deciles. De esta manera, el primer quintil equivale a los deciles 1 y 2; mientras que el segundo quintil es igual a los deciles 3 y 4, y así sucesivamente (Observatorio Social, 2012).

[26] El Proyecto Rüpu corresponde a un programa desarrollado por la UFRO implementado el año 2003 en colaboración con la Fundación Ford a través de su iniciativa “Pathways”. El objetivo principal del Proyecto Rüpu es el de evaluar y fortalecer las políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes mapuche en la UFRO, de manera de aumentar significativamente las probabilidades de éxito

estudiantes participantes en las tutorías fue del 61%. De la misma manera, los Servicios de Bienestar Estudiantil ampliaron su cobertura en ayudas estudiantiles, la cual alcanzó el 85% de la matrícula correspondiente al año 2014. Ha de considerarse que los cuatro primeros grupos por quintil, es decir, quintiles 1, 2, 3 y 4, son los principales favorecidos por las becas públicas y créditos para la educación superior que tiene el estado, por lo que no es extraño que el pertenecer a estos primeros cuatro quintiles sea un requisito para optar a uno de estos beneficios (Medeiros, Gutiérrez, Hochschild y Lira, 2012). En esta línea, el año 2014 el 82% de los estudiantes matriculados en la UFRO pertenece a los cuatro primeros quintiles. En cuanto a las Agrupaciones Estudiantiles, actualmente existen constituidas 75 agrupaciones (entre las cuales se encuentra la Agrupación Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de La Frontera (AEDIS-UFRO) creada el año 2006, en las cuales se encuentran participando más de 1000 estudiantes, formándose 15 nuevas agrupaciones durante el año 2014 (UFRO, 2015b).

Dentro de los indicadores relevantes para el área de pregrado, encontramos que el nivel de retención al primer año fue de un 84% en contraste con el 74% a nivel nacional, con un promedio de reprobación de asignaturas del 53%. Además, la tasa de titulación oportuna por cohorte fue de un 44% con una duración promedio de 13 semestres, aportando más de mil nuevos profesionales a la sociedad chilena (SIES, 2014). Asimismo, en el área de postgrado, se aprobaron seis nuevos programas por la Junta Académica y el Consejo Directivo para el año 2015 (dos doctorados, un magíster, dos especialidades y una sub-especialidad), encontrándose en vigencia 8 programas de doctorado, 28 de magíster y 20 especialidades. En cuanto a la vinculación con el medio, en el área de extensión y formación continua se observa un incremento del 80% en el registro de proyectos de extensión y un total de 4.109 actividades de formación continua divididos en programas de cursos, diplomados y postítulos. Respecto a la internacionalización de la UFRO, se registró un aumento del 40% en movilidad de pregrado, figurando además como líder nacional en movilidad microgeográfica a través del Programa de Movilidad interuniversitaria entre la UFRO y la Universidad Católica de Temuco en cuanto a Formación General Electiva. La evolución en la movilidad de pregrado puede observarse en la Tabla 8.

---

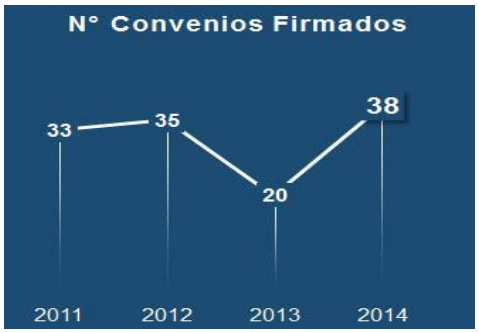
en la formación de pregrado y mejorar la probabilidad de continuar estudios de postgrado (González, Saiz, Alonqueo, Bastías y Candia, 2005).

Tabla 8. Evolución de la movilidad de pregrado para el período 2012-2014. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).

Programas	2012	2013	2014
Nº estudiantes UFRO en Movilidad Nacional	5	10	13
Nº estudiantes UFRO en Movilidad Internacional	32	54	55
Nº estudiantes nacionales en la UFRO	3	9	8
Nº estudiantes internacionales en la UFRO	32	43	86

En la misma línea, encontramos a 37 estudiantes extranjeros de postgrado, contando con dos becas de estudios e investigación, y becas de estudio para pregrado. También se denota la presencia de do alianzas que permiten prácticas profesionales en el extranjero, una de experiencia técnica y otra con énfasis en el desarrollo de la capital regional. Cabe destacar la incorporación durante el año 2014 a la organización Learn Chile, donde 21 instituciones de educación superior chilenas aúnan esfuerzos para la mejora de la promoción de Chile como destino para estudiantes extranjeros. Respecto a convenios internacionales UFRO, se encuentran vigentes 170 convenios con 26 países y 192 universidades, con 38 convenios firmados el 2014, de entre los cuales destaca el firmado con la Universidad Central de Ecuador para la consolidación de vínculos académicos y de investigación dirigidos a programas acreditados de doctorado en Psicología, Ciencias de Recursos Naturales, Ciencias mención Matemáticas, Ciencias Médicas y Ciencias Morfológicas. La evolución del número de convenios firmados a nivel internacional por la UFRO entre 2011 y 2014 puede observarse en el Gráfico 14.

Gráfico 14. Evolución del número de convenios internacionales firmados UFRO. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).



Aquí, durante el año 2014, la UFRO, en conjunto con los Estados de Sao Paulo y Río de Janeiro, Brasil, se adjudicaron 10 proyectos de investigación conjunta entre académicos, además de presentar un incremento de convenios para doble graduación y co-tutelas en programas de doctorado, y pasantías pre-doctorales en centros de excelencia en el extranjero, consolidando la enseñanza del inglés como segundo idioma. Por otro lado, se encuentran activos y en proceso de actualización para un nuevo modelo de gestión –enfocado en la vinculación– que permita mayor cercanía con las facultades, los institutos interdisciplinarios UFRO, a saber: Institutos de Informática Educativa, del Medio Ambiente, de Estudios Indígenas, de Agroindustria, de Desarrollo Local y Regional, y el Instituto de Innovación y Emprendimiento. Asimismo, para el año 2015 se encuentran vigentes dos sedes (Malleco y Pucón) y seis instituciones asociadas. En cuanto a la vinculación con los niveles primario y secundario dentro del sistema educativo chileno, se encuentran vigentes tres programas con establecimientos educacionales (PROENTA-UFRO; Explora-Conicyt y PSU-Municipalidad); tres actividades en el marco de olimpiadas en las áreas de matemática, física y química; un propedéutico matemáticas y los programas Yo Quiero Ser Profesor y promoción de carreras.

En el área de gestión institucional, entre los años 2013 y 2014 existió un aumento en el porcentaje de académicos con Jornada Completa Equivalente[27] (JCE) del 73% al 75% respectivamente, donde se evidencia que –de un total de 39l académicos con JCE– un 75% de los mismos poseen grado académico de doctor, magíster u especialidades médicas u odontológicas (Gráficos 15 y 16).

[27] El término Jornada Completa Equivalente se refiere al número de horas trabajadas que suman las horas del trabajo a Jornada Completa dentro de una organización.

Gráfico 15. Académicos JCE y grados, 2013. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b)

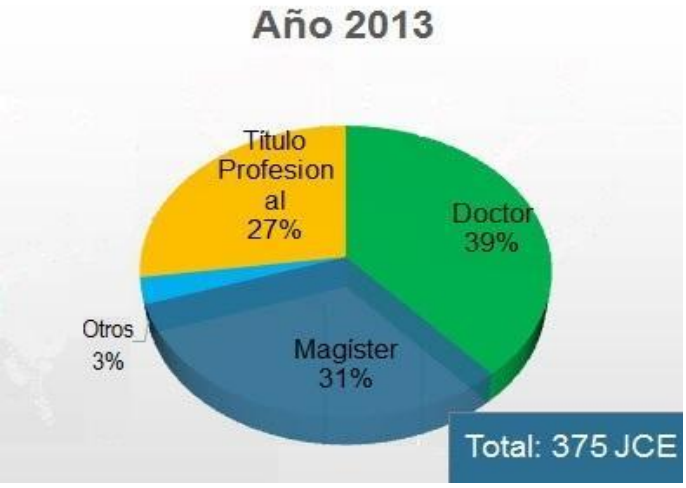
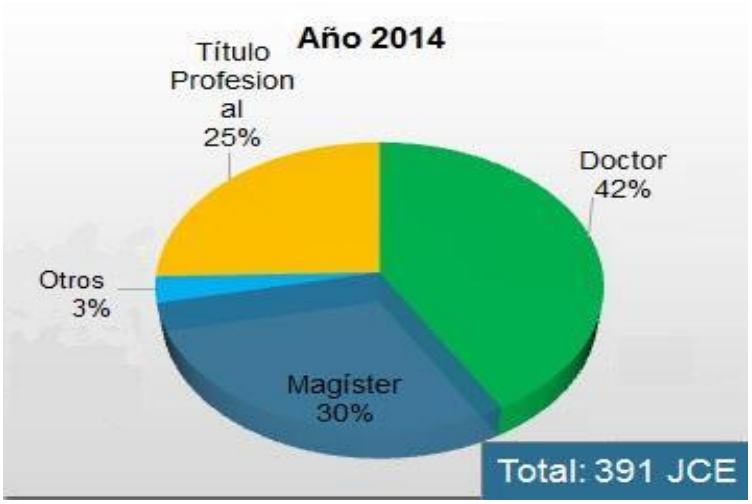


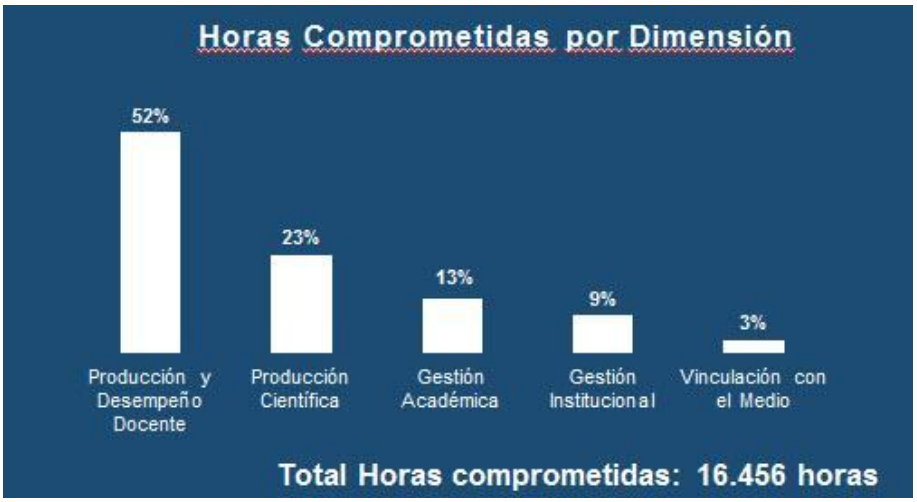
Gráfico 16. Académicos JCE y grados, 2014. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).



Frente al Sistema de Evaluación Académica, durante el período académico 2014, el 67% de los docentes firmaron su compromiso de desempeño con la institución, con

un total de 16.456 horas comprometidas. A continuación, podemos observar el porcentaje de horas comprometidas por dimensión institucional (Gráfico 17).

Gráfico 17. Horas Comprometidas por Dimensión Institucional 2014. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).



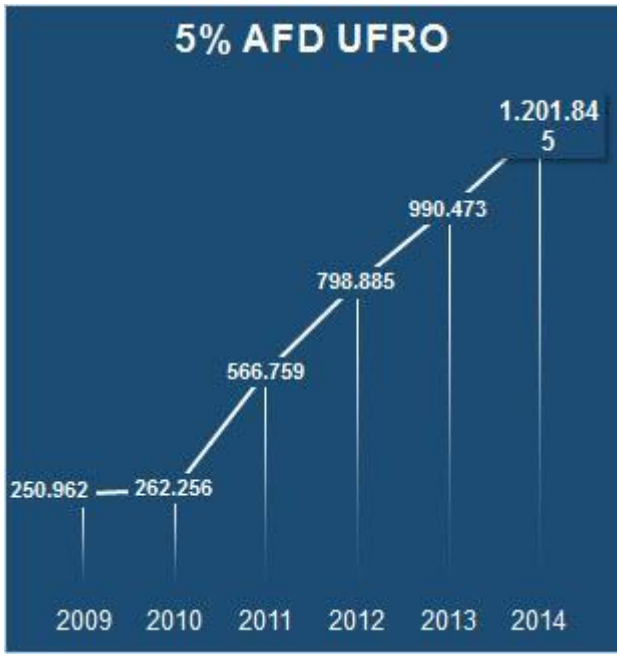
En cuanto al área financiamiento institucional, la institución ha venido incrementado de forma exponencial el Aporte Fiscal Directo (AFD) desde el año 2010 hasta el 2014, ubicándose en la primera posición a nivel nacional respecto a sus pares con un 5% (Gráfico 18, Tabla 9).

Tabla 9. Posicionamiento UFRO Aporte Fiscal Directo 2014. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).

Universidad	**5% AFD**
U. de La Frontera	**1.201.845**
U. de Chile	1.184.918
U. de Talca	1.009.370
P.U. Católica de Chile	841.112

U. Católica de Valparaíso	770.863
U. de Concepción	689.239
U. de Tarapacá	590.316
U. Téc. Federico Sta. María	577.877
U. del Bio Bio	467.715
U. de Santiago de Chile	392.849

Gráfico 18. Evolución Aporte Fiscal Directo UFRO período 2009 - 2014. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).



En cuanto a infraestructura, en la actualidad la institución ha mejorado y aumentado sus instalaciones, con la construcción de importantes obras ejecutadas el año 2014 tanto de remodelación como construcción de nuevos edificios, laboratorios, una clínica odontológica móvil, ampliaciones, remodelaciones, habilitación de salas en biblioteca, estructuras para la instalación de ascensores, espacios docentes y un jardín infantil con sala cuna para estudiantes. Además, durante el año 2015 se encuentran en ejecución la construcción de una piscina universitaria, nuevos estacionamientos, un edificio para doctorado, dos ampliaciones de departamentos, tres instalaciones para centros de alumnos, mejoramientos en el acceso y remodelación de auditorios, establecimiento de presupuestos para el diseño de cuatro nuevas instalaciones, la terminación de obras pendientes, mejoramiento de residencias estudiantiles, ampliaciones y remodelaciones en diversas instalaciones, construcción de nuevos espacios y laboratorios, instalación de ascensores, un proyecto de riego en la estación experimental agrícola, y, ampliación y mejora de espacios deportivos. Respecto a la Dirección de Informática, en relación al equipamiento de la misma, durante el año 2014 se renovó la plataforma de seguridad perimetral y la plataforma de administración y control de redes inalámbricas, aumentando la cobertura inalámbrica con la instalación de 100 nuevos puntos de acceso inalámbrico en 64 aulas, biblioteca, auditorios y áreas comunes frecuentemente concurridas por el alumnado, recambiando 75 puntos de acceso inalámbrico obsoletos, habilitando además las redes en las nuevas construcciones realizadas (Bravo, 2015; Navarro, Illesca y Cabalín, 2001; Salazar, 2008).

Los proyectos a los cuales la institución ha postulado en la actualidad refuerzan las políticas de desarrollo institucional, principalmente respecto a equidad en igualdad de oportunidades no solo en el acceso, sino también en las oportunidades de aprendizaje dirigido a los sectores más vulnerables, conformando una universidad de complejidad creciente que muestra claros indicios de incrementar la producción científica y la certificación de calidad respecto a sus académicos y programas de postgrado. Muestra de lo anterior se observa en el establecimiento de convenios de desempeño centrados en equidad a través del Fondo de Fortalecimiento de Universidades CRUCH, principalmente debido a que más de 1.300 estudiantes de primer año se encuentran ubicados dentro de los tres primeros quintiles, de los cuales el 80% de proviene de la IX Región de La Araucanía y que, en términos académicos, solo

el 36% se titula oportunamente en contraste con el 44% de titulaciones totales a nivel institucional. En cuanto a los Planes de Mejoramiento actualmente en ejecución, encontramos el Proyecto Rüpu y el Proyecto HATENEA[28], adjudicándose durante el 2014 un nuevo plan de mejoramiento de desarrollo de la competencia de inglés, el cual permitirá lograr el nivel de inglés comprometido por la institución a través del Programa de Inglés Institucional, que incorporará nuevas tecnologías centradas en el estudiante, fomentando activamente la utilización intensiva de los recursos tecnológicos de información y comunicación en el aprendizaje, lo que favorecerá la empleabilidad de sus egresados y la movilidad internacional de estudiantes. Asimismo, se encuentran en ejecución tres Convenios de Desempeño: el Convenio de fortalecimiento de Ciencias Sociales y Humanidades, Convenio Internacionalización de Doctorados y el Convenio UNETE[29]. En cuanto al Fondo Basal de Desempeño[30], el cual ubica a la UFRO en la categoría II correspondiente a aquellas universidades del CRUCH con énfasis en la docencia y la investigación focalizada (Art. 3º del Decreto nº 324, 2012), la UFRO presentó un mejoramiento notable de sus indicadores, posicionándola como la universidad nº 1 dentro de su categoría, lo que significó un aumento significativo de los fondos recibidos por este mecanismo fiscal de financiamiento a instituciones de educación superior. La evolución de la UFRO dentro de este fondo y las universidades

---

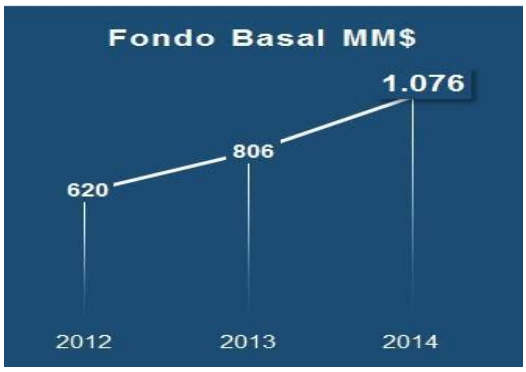
[28] El Proyecto HATENEA corresponde a la instalación de un hábitat tecnológico enfocado hacia la promoción y mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la innovación de la formación profesional en la UFRO, ejecutado por la Dirección de Bibliotecas y Recursos de Información y que la habilitación de nuevos espacios y servicios, además de la incorporación de tecnología de punta, tanto para la digitalización masiva de textos impresos, como para el trabajo con medios audiovisuales en espacios de vanguardia (DIBRI, 2015).

[29] El Convenio UNETE corresponde a la instauración de un modelo interdisciplinario de gestión articuladora para el desarrollo humano territorial equilibrado, implementado en dos comunas piloto de la Región de La Araucanía (UFRO, 2014).

[30] El Fondo Basal de Desempeño corresponde a un mecanismo de financiamiento a instituciones de educación superior establecido el año 2012 por el MINEDUC dirigido a las 25 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) que establece una categorización de instituciones que utiliza como criterios principales la cantidad de programas de doctorados acreditados que ofrecen y publicaciones que producen. De esta manera, las universidades del CRUCH son divididas en tres categorías: I. Universidades con énfasis en la docencia, investigación y programas de doctorado; II. Universidades con énfasis en la docencia e investigación focalizada; y, III. Universidades con énfasis en la docencia (Controlaría Fiscal de la República, 2012).

asociadas a cada categoría pueden observarse en el Grafico 19 y la Tabla 10 respectivamente.

Gráfico 19. Evolución del Fondo Basal por Desempeño UFRO 2012-014. Fuente: Cuenta anual UFRO, enero 2015 (UFRO, 2015b).



MM$: Mil Millones de pesos chilenos.

Tabla 10. Universidades por categoría Fondo Basal de Desempeño 2014. Fuente: MINEDUC, 2014.

Categoría I	Universidades con énfasis en la docencia, de investigación y doctorado
	P.U. Católica de Chile
	U. de Chile
	U. de Concepción
	U. de Santiago de Chile
Categoría II	Universidades con énfasis en la docencia y de investigación focalizada
	U. de La Frontera
	U. Técnica Federico Santa María
	U. de Talca
	U. de Valparaíso

	U. Austral de Chile
	U. de Antofagasta
	U. Católica de Valparaíso
	U. Católica del Norte
	U. de Tarapacá
Categoría III	Universidades con énfasis en la docencia
	U. Católica del Maule
	U. del Bio-Bio
	U. Metropolitana de Ciencias de la Educación
	U. de Los Lagos
	U. de Magallanes
	U. de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
	U. Católica de la Santísima Concepción
	U. de La Serena
	U. de Católica de Temuco
	U. de Tecnológica Metropolitana
	U. de Arturo Prat
	U. de Atacama

1.6.2. Universidad de La Frontera dentro del contexto Latinoamericano: Posicionamiento y desarrollo en investigación.

Dentro del ámbito latinoamericano, y abordado desde una clasificación mundial elaborada y publicada en Internet desde 2004 -en colaboración con el suplemento Times Higher Education del diario londinense The Times- por la consultora británica Quacquarelli Symonds, basado en un documento anual preparado por el QS University Rankings Latin America (QS Latin American University Rankings, 2014), la UFRO se ubica en el puesto 78. El QS Stars Rated for Exellence está basado en una metodología de indicadores claves, seleccionados para reflejar prioridades y fortalezas regionales, los cuales fueron seleccionados como pilares clave sobre qué hace a una universidad de clase mundial. Los indicadores utilizados se encuentran dentro de once dimensiones, a saber: 1) Investigación: los indicadores incluyen evaluaciones sobre la calidad de las investigaciones entre académicos, productividad, citas y premios; 2) Docencia: los indicadores para la evaluación de la calidad de la docencia incluyen la sistematización de la retroalimentación de los estudiantes a través de encuestas nacionales, más la tasa de estudios y la relación entre docentes y alumnos; 3) Empleabilidad: considerando que la empleabilidad de los titulados va más allá de la fortaleza académica de la institución, se utilizan encuestas de los empleadores, las tasas de empleo de posgrado y el apoyo a los servicios otorgados por las carreras; 4) Internacionalización: los indicadores incluyen la proporción de estudiantes y personal internacional, el número de nacionalidades representadas en los estudiantes, el número de estudiantes de intercambio circulante, la intensidad y fortaleza del número de alianzas internacionales con otras universidades, además de la presencia de instalaciones religiosas; 5) Instalaciones: incluyen criterios como instalaciones deportivas, de tecnología de la información y comunicación, bibliotecas e instalaciones de servicios médicos, agrupaciones estudiantiles; 6) Educación a distancia: tecnología y servicios estudiantiles, trayectoria, interacción de los estudiantes, el compromiso y reputación online de la universidad; 7) Compromiso: mide la seriedad y el compromiso que la institución adquiere con la comunidad local, así como la reacción a la atención de desastres y trabajos caritativos, además del análisis del desarrollo del capital humano regional y la concienciación medioambiental; 8) Innovación: criterios de innovación, productividad de las actividades universitarias y su impacto en la economía, cultura y sociedad en general; 9) Cultura: número de conciertos y exposiciones, inversión cultural

y número de créditos y premios culturales; 10) Acceso: enfocado en la accesibilidad de la universidad hacia los estudiantes en todos su ámbitos, específicamente en becas y financiamientos, acceso para estudiantes con discapacidad, disminución de la brecha de bajos ingresos y equilibrio de género; 11) Criterios de especialistas: acreditaciones y rankings de cada disciplina (QS Latin American University Rankings, 2014).

Como se ha señalado anteriormente, la UFRO se ubica en el puesto 78 de este ranking, con 54.8 puntos, siendo superada por otras universidades chilenas como la Universidad Diego Portales (nº 66, 58.9 ptos.), Universidad de Talca (nº 63, 60.0 ptos.), Universidad Adolfo Ibáñez (nº 52, 64.4 ptos.), Universidad Técnica Federico Santa María (nº 39, 71.5 ptos.), Universidad Austral de Chile (nº 37, 72.6 ptos.), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (nº 29, 77.8 ptos.), Universidad de Santiago de Chile – USACH (Nº 16, 84.1 ptos.), Universidad de Concepción (nº 12, 86.1 ptos.), Universidad de Chile (nº 6, 94.1 ptos.), y, finalmente por la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual lidera en el primer lugar del ranking a todas sus pares latinoamericanas con 100.0 puntos (QS Latin American University Rankings, 2014).

Este ranking sitúa a la UFRO dentro de las mejores 100 universidades latinoamericanas en referencia a 300 universidades latinoamericanas participantes, subiendo nueve puestos el año 2014 en el ranking –desde el puesto 87 al 78– situándola en el puesto 11 dentro de Chile según esta clasificación (QS Latin American University Rankings, 2014).

En otras clasificaciones mencionadas anteriormente a nivel nacional, donde se sitúa a la UFRO dentro de las 10 mejores universidades chilenas, según el Informe SCImago Institutions Ranking Iberoamérica, la UFRO se ubica en el puesto número 8 (SIR, 2014), destacando principalmente en productividad y liderazgo científico, así como en colaboración internacional. Los indicadores anteriormente señalados, muestran que el número de publicaciones en revistas académicas de prestigio dentro de la base de datos internacional Scopus durante entre los años 2008 y 2012 asciende a mil doscientos doce artículos, con un porcentaje productivo de la institución publicada en colaboración con instituciones a nivel internacional es de un 38,04%, con un liderazgo científico del 62,38%. Lo anterior se corresponde con una tendencia en universidades latinoamericanas en la mejora de la producción en investigación y generación de conocimiento.

En términos históricos, en 1981, con la creación de la UFRO, el Dr. Fernando Romero queda a cargo de la Dirección de Investigación, según consta en las actas de la primera sesión del Consejo Académico. Este Consejo Académico tenía especial interés en la actividad de la Dirección de Investigación, cuya labor era cautelada por el profesor Dr. Eugenio Vogel, encargado del Comité de Investigación del Consejo. La Dirección de Investigación financió Proyectos de Investigación de acuerdo a exhaustivos y rigurosos procesos de evaluación, con pares externos y revisión de los antecedentes curriculares de los investigadores que postulaban a proyectos. Año a año, fue aumentando el número de propuestas aprobadas. En 1984 todas las facultades tenían proyectos, lo que reflejaba el interés que había despertado la investigación. Para 1985, se inicia la nueva modalidad de financiar proyectos de iniciación para jóvenes investigadores (Pinto, 2002).

El año 1986 la Dirección de Investigación concentró sus esfuerzos en fortalecer los grupos de investigación ya existentes con líneas definidas de desarrollo. Ofreció especial apoyo a las ciencias básicas y a la interacción de proyectos en áreas tecnológicas, relacionadas con el desarrollo social y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la región de La Araucanía. En 1987 la UFRO ganó 4 proyectos FONDECYT. Posteriormente la investigación en la UFRO mostró poco crecimiento, reflejando el diagnóstico hecho por el Rector von Baer en 1987, de que la UFRO era esencialmente docente. Esta situación comprometía el futuro institucional, pues la posibilidad de inserción en los ámbitos nacional e internacional dependía de las posibilidades de avanzar en diversos planos, incluida la investigación. Consciente de lo anterior, se siguió fortaleciendo la investigación y entre 1991 y 1995, alcanzó un claro desarrollo. Entre 1991 y 1992 se aprobaron 6 proyectos FONDECYT. Para 1994, se buscó racionalizar los recursos, apoyar a los jóvenes y continuar estimulando la investigación de calidad. En 1995 se logró una cifra histórica, con la aprobación de 11 Proyectos FONDECYT. Asimismo, la investigación financiada por la Universidad en 1995 era de 60 proyectos con un monto de 100 millones de pesos chilenos, situando a la UFRO como líder en investigación regional (Pinto, 2002).

A comienzos de la década de los noventa, 223 académicos estuvieron vinculados a la investigación interna, lo que obedeció a una política planificada. Se diversificaron las áreas de apoyo, se favoreció a los jóvenes y se ayudó a quienes se incorporaron a la

universidad. Se impulsa la idea de calidad que debía imperar en la UFRO, y que en el caso de la investigación, ésta debía ser medida a través de las publicaciones ISI, los proyectos FONDECYT y proyectos internacionales que legitimaban a los académicos de alto nivel. De esta manera, se desarrolló una política tendiente a configurar nuevos grupos de trabajo, constituidos por jóvenes dispuestos a impulsar una investigación renovada y de vanguardia. Se estableció el premio a las publicaciones científicas y el reconocimiento por acceder a proyectos externos. Se posicionó el tema de las publicaciones ISI y la necesidad de regular las normas de calidad por las cuales se evaluaba el trabajo (Pinto, 2002).

Según datos proporcionados por SCImago Research (SIR, 2014) y recientemente ratificados por el tradicional ranking de universidades que realiza la Revista Qué Pasa anualmente (Revista Qué Pasa, 2013), a nivel Iberoamericano, la UFRO se ubica en el lugar 150, mientras que en Latinoamérica es la número 93. Con un índice ponderado de calidad en investigación de 30.06, esta casa de estudios posee –como se ha señalado anteriormente– 999 publicaciones y una calidad científica promedio de 0.92, entre 2007 y 2011. Actualmente, figura en el quinto lugar nacional con 863 publicaciones SciELOy 1,319 WoS (ex ISI). Esto representa un 27,53% de publicaciones en revistas influyentes (Q1). Asimismo, en este ranking, la UFRO destacó a nivel de pregrado con cuatro carreras que lograron estar entre las 10 mejores escuelas de universidades de la IX Región de La Araucanía. Las carreras destacadas son Enfermería, en quinto lugar; Agronomía, Medicina y Odontología en séptimo lugar a nivel nacional. Las tres carreras asociadas al área de medicina figuran con las mayores proyecciones de ingreso: Enfermería 35%, Medicina 39% y Odontología con un 40% (UFRO, 2014).

En calidad académica, la UFRO figura entre las 20 mejores, dadas sus Jornadas Completas Equivalentes con Doctorado (38%), está en el onceavo lugar en calidad de gestión, en calidad académica y treceava en calidad de alumnos (UFRO, 2014).

Cabe recordar que este ranking mide percepción de calidad, calidad de la gestión, calidad académica, de los alumnos y de los niveles de investigación. Una evaluación anual de las universidades chilenas que esta revista publicó en diciembre de 2013, midiendo en esta oportunidad a 44 universidades que cuentan con la distinción otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y que, según consigna Qué Pasa, registran en el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) todos los

datos utilizados para elaborar este tipo de mediciones, los que a su vez son reportados a organismos como la OCDE y cuya última actualización fue en noviembre de 2013. Los datos que arrojó esta nueva evaluación sitúa a la UFRO en el lugar 13 a nivel nacional, con una percepción de calidad de 71,01; gestión 69,98; académicos 71,95; alumnos 57,18 e investigación con un 30,06. El índice global es de 62,78 en promedio de las cinco dimensiones consideradas (UFRO, 2014).

Como podemos observar, la Universidad de La Frontera presenta una tendencia hacia la mejora continua de las actividades de investigación, materializado en buenos índices de competitividad a nivel internacional, considerando que esta área representa uno de los ejes estratégicos de la institución con sólidas proyecciones hacia el fortalecimiento tanto de sus procesos, recursos humanos y materiales, infraestructura, productividad y aseguramiento de la calidad.

1.6.3. Estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera.

El presente apartado, observaremos la información respecto de los estudiantes matriculados en carreras de pregrado en la Universidad de La Frontera que declaran tener alguna discapacidad. La totalidad de los datos aquí presentados corresponden a inicios del año académico 2014, los cuales fueron obtenidos gracias a la colaboración de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de esta casa de estudios.

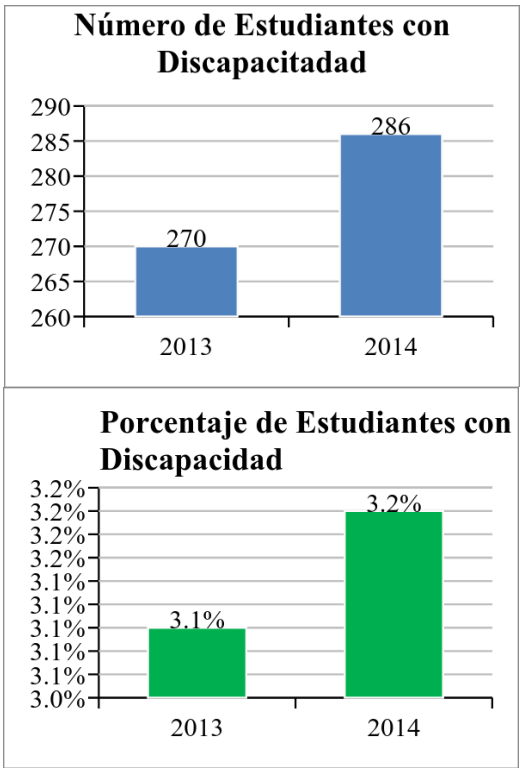
Los estudiantes de primer año con y sin discapacidad, al momento de matricularse en la Universidad de La Frontera, deben completar el Formulario Integrado de Admisión (FIA). Este formulario incluye la pregunta ¿Tiene usted algún tipo de discapacidad?, contando con cuatro opciones de respuesta: No, Motora, Sensorial y Orgánica[31]. La información aquí presentada, se deriva de la base de datos generada por la institución, en base a la pregunta recién mencionada presente en el FIA.

[31] La discapacidad orgánica es aquella que se deriva de la afectación de los órganos internos. Formarían parte del colectivo de personas o individuos con discapacidad orgánica, aquellas con cardiopatías, fibrosis quística, etc. (Fundación Universia, 2015).

1.6.3.1. Antecedentes generales.

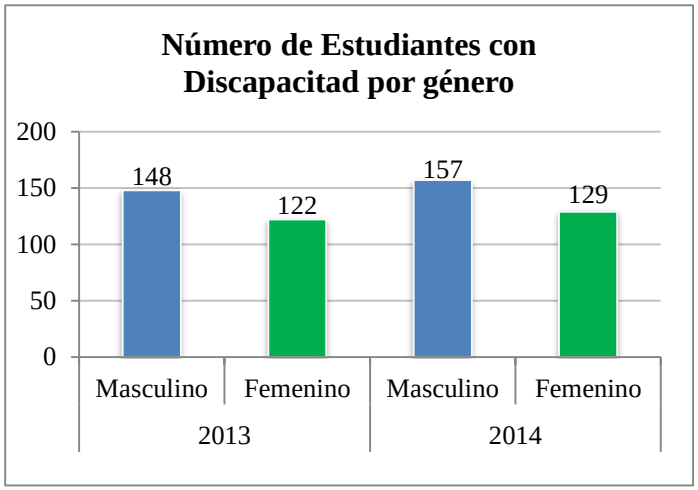
El proceso de ingreso en la Universidad de La Frontera al mes de abril del año 2014, registró una matrícula total de 9.002 estudiantes en carreras de pregrado. Del total de estudiantes matriculados, 286 estudiantes declararon tener discapacidad motora, sensorial u orgánica, lo que representa a un 3,2% del total hasta la fecha señalada. Respecto al año 2013, los estudiantes con discapacidad aumentaron tanto en número como en relación al total de estudiantes de pregrado (Gráfico 20).

Gráfico 20. Aumento del número de estudiantes con discapacidad entre 2013 y 2014.



En relación al total de los estudiantes con discapacidad matriculados en 2014, el 55% es de género masculino (157 estudiantes) y el 45% de género femenino (129 estudiantes); esta situación es similar al año 2013 en términos porcentuales (Gráfico 21).

Gráfico 21. Número de estudiantes con discapacidad por género entre 2013 y 2014.



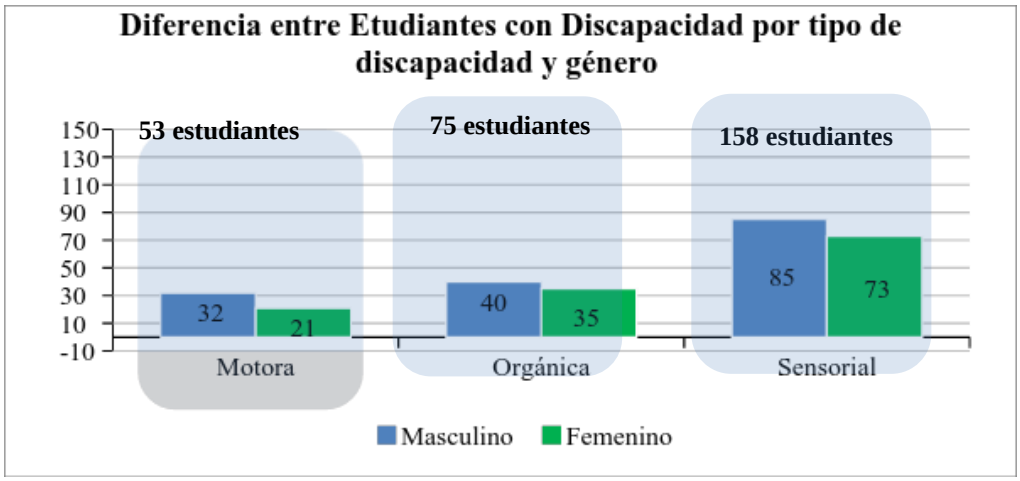
1.6.3.2. Estudiantes matriculados según tipo de discapacidad y género

De los 286 estudiantes con discapacidad, el 55% declara discapacidad sensorial, el 26% discapacidad orgánica y el 19% discapacidad motora. Asimismo, se observó que, del total de estudiantes con discapacidad, 53 presentan discapacidad motora, donde 32 son hombres y 21 mujeres. Respecto a la discapacidad orgánica, se registraron un total de 75 estudiantes, donde 40 son hombres y 35 mujeres. De la misma manera, 158 estudiantes manifestaron discapacidad sensorial, siendo 85 hombres y 75 mujeres. Aquí, podemos observar que existe una diferencia entre el grupo de estudiantes por género y tipo de discapacidad, en donde el número de hombres matriculados supera al de mujeres tanto en frecuencia como en tipo de discapacidad (Tabla 11 y Gráfico 22).

Tabla 11. Número de estudiantes con discapacidad según tipo de discapacidad y género.

Discapacidad	**Hombres**	**Mujeres**	**Total**
Motora	32	21	53
Orgánica	40	35	75
Sensorial	85	73	158
Total general	**157**	**129**	**286**

Gráfico 22. Diferencias entre estudiantes con discapacidad según tipo de discapacidad y género.



1.6.3.3. Estudiantes con discapacidad por Facultad.

De los 286 estudiantes con discapacidad, el 30% está matriculado en carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias, el 28% en carreras de la Facultad de Medicina, el 25% en carreras de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, 7% en carreras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, 6% en carreras de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales, y 4% en la Facultad de Odontología.

Tabla 12. Estudiantes con discapacidad por Facultad.

	Tipo de Discapacidad			
Facultad	**Motora**	**Orgánica**	**Sensorial**	**Total**
Ciencias Agropecuarias y Forestales	-	5	11	16
Educación, Ciencias Sociales y Humanidades	18	16	37	71
Ingeniería y Ciencias	15	30	40	85
Medicina	11	17	52	80
Odontología	-	3	10	13
Ciencias Jurídicas y Empresariales	9	4	8	21
Total	**53**	**75**	**158**	**286**

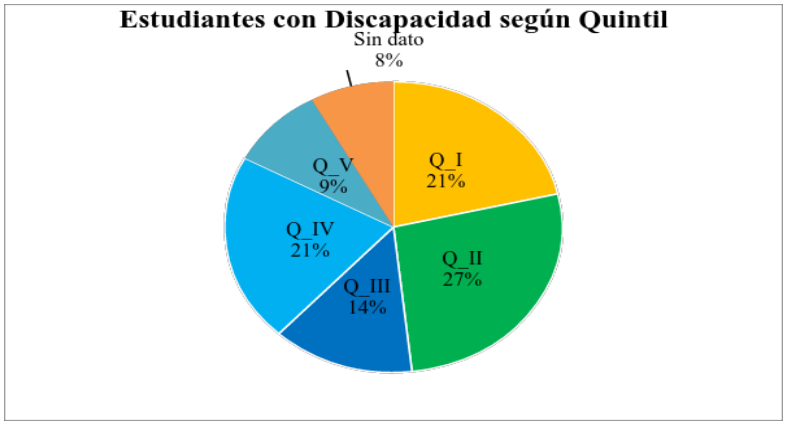
1.6.3.5. Quintil socioeconómico

Respecto al quintil socioeconómico de los estudiantes con discapacidad, el 62% de los estudiantes pertenece a los quintiles más desfavorecidos (I, II y III). El número y porcentaje de estudiantes con discapacidad según quintil puede observarse en la Tabla 13 y Gráfico 23 respectivamente.

Tabla 13. Número de estudiantes con discapacidad según quintil.

Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Sin Dato	Total Estudiantes
61	77	39	60	26	23	**286**

Gráfico 23. Porcentaje de estudiantes con discapacidad según quintil.



En relación con el tipo de discapacidad declarado y el quintil socioeconómico de los estudiantes, se observa que la mayoría de los estudiantes con discapacidad se ubica en los cuatro primeros quintiles, donde el mayor número de estudiantes se encuentra en el quintil II, seguido por el quintil I y IV respectivamente, siendo aquellos que declararon discapacidad sensorial quienes presentan una mayor frecuencia. Lo anterior puede observarse en la Tabla:

Tabla 14. Distribución de estudiantes según discapacidad y quintil socioeconómico.

Discapacidad	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Sin Dato	Total	I II III IV V
Motora	12	14	10	9	4	4	**53**	
Orgánica	13	22	12	15	6	7	**75**	
Sensorial	36	41	17	36	16	12	**158**	
Total	**61**	**77**	**39**	**60**	**26**	**23**	**286**	

1.6.3.6. Procedencia geográfica.

De los 286 estudiantes con discapacidad; 243 estudiantes proceden de comunas pertenecientes a la IX Región de La Araucanía, lo que representa al 85% del total, donde nuevamente quienes declararon discapacidad sensorial presentan la mayor frecuencia con 137 estudiantes, seguido por discapacidad orgánica y finalmente con discapacidad motora, con 59 y 47 estudiantes respectivamente, todos provenientes de la IX Región (Tabla 15).

Tabla 15. Procedencia geográfica según región y tipo de discapacidad.

	Región de Procedencia								
Discapacidad	**VI**	**VIII**	**IX**	**X**	**XI**	**XII**	**XIII**	**XIV**	**Total**
Motora	-	4	47		-	-	1	1	53
Orgánica	1	6	59	3	-	1	2	3	75
Sensorial	1	4	137	9	2	-	1	4	158
Total	**2**	**14**	**243**	**12**	**2**	**1**	**4**	**8**	**286**

1.6.3.7. Ascendencia indígena Mapuche declarada.

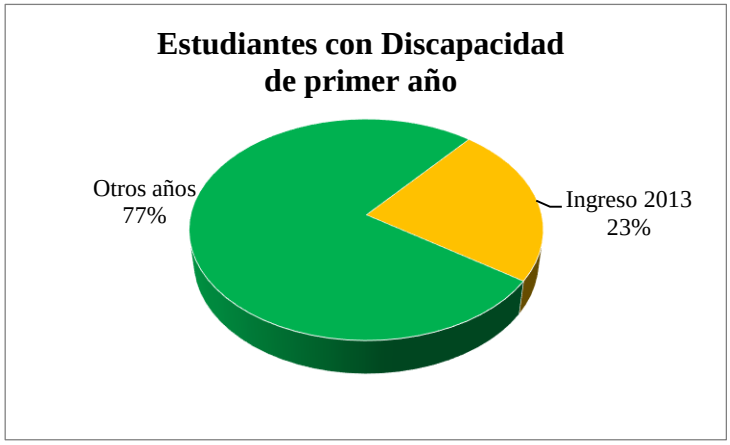
De los 286 estudiantes con discapacidad, 67 estudiantes declararon poseer ascendencia mapuche, lo que representa un 23% del total (Tabla 16).

Tabla 16. Número de estudiantes con discapacidad con ascendencia mapuche declarada.

Discapacidad	Con ascendencia mapuche	Sin ascendencia mapuche	Sin Dato	Total
Motora	12	39	2	53
Orgánica	12	57	6	75
Sensorial	43	104	11	158
Total general	**67**	**200**	**19**	**286**

1.6.3.8. Estudiantes con discapacidad en matrícula de primer año – Ingreso 2014

De los 286 estudiantes con discapacidad, 67 estudiantes ingresaron a la UFRO el año 2014, lo que representa un 23% de los estudiantes matriculados.



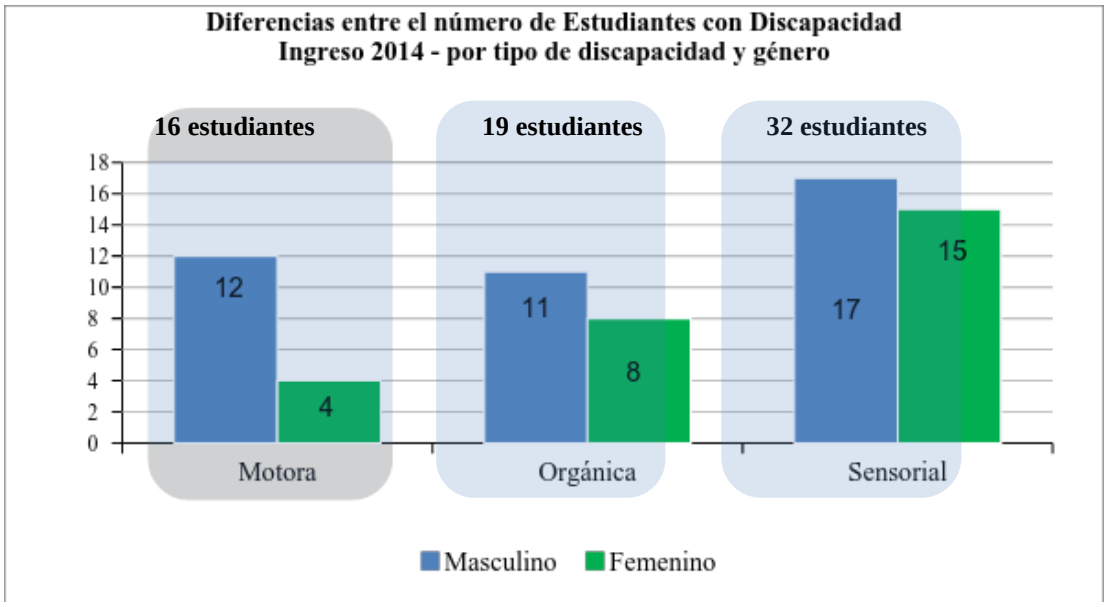
Por otro lado, de los 67 estudiantes con discapacidad de primer año, el 48% declara discapacidad sensorial con 32 estudiantes, el 28% discapacidad orgánica con 19

estudiantes y el 24% discapacidad motora con 16 estudiantes, donde el 60% es de género masculino y el 40% de género femenino. (Tabla 17 y Gráfico 24).

Tabla 17. Número de estudiantes de primer año según género y tipo de discapacidad – Ingreso 2014.

Discapacidad	Hombres	Mujeres	Total
Motora	12	4	16
Orgánica	11	8	19
Sensorial	17	15	32
Total general	**40**	**27**	**67**

Gráfico 24. Diferencias entre el número de estudiantes con discapacidad de primer año según tipo de discapacidad y género - Ingreso 2014.



Respecto los estudiantes con discapacidad por Facultad, de los 67 estudiantes con ingreso el 2014, el 33% se matriculó en carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias, un 27% en carreras de la Facultad de Medicina, el 22% en carreras de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, 10% en carreras de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales, 5% en carreras de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales, y 3% en la Facultad de Odontología (Tabla 18).

Tabla 18. Número de estudiantes con discapacidad por Facultad – Ingreso 2014.

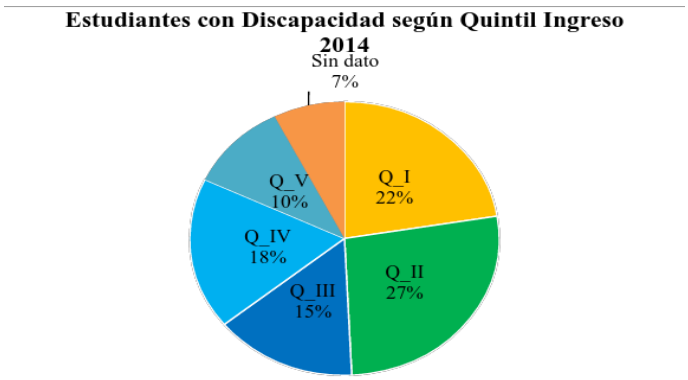
Facultad	Motora	Orgánica	Sensorial	Total
Ciencias Agropecuarias y Forestales	-	1	2	3
Educación, Ciencias Sociales y Humanidades	4	2	9	15
Ingeniería y Ciencias	6	8	8	22
Medicina	3	4	11	18
Odontología		1	1	2
Ciencias Jurídicas y Empresariales	3	3	1	7
Total	**16**	**19**	**32**	**67**

Respecto al quintil socioeconómico de los estudiantes con discapacidad ingreso 2014, el 64% de los estudiantes pertenece a los quintiles más desfavorecidos (I, II y III). Lo anterior puede observarse en la Tabla 19 y el Gráfico 25.

Tabla 19. Quintil socioeconómico estudiantes con discapacidad – Ingreso 2014.

Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Sin Dato	Total Estudiantes
15	18	10	12	7	5	**67**

Gráfico 25. Quintil socioeconómico estudiantes con discapacidad – Ingreso 2014.



En relación con el tipo de discapacidad que declaran y el quintil socioeconómico de los estudiantes con ingreso 2014, en la Tabla 20 puede observarse la distribución que presentan.

Tabla 20. Distribución de estudiantes con discapacidad según quintil socioeconómico y discapacidad – Ingreso 2014.

Discapacidad	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V	Sin Dato	Total	I II III IV V
Motora	3	2	3	4	2	2	**16**	
Orgánica	5	6	3	2	2	1	**19**	
Sensorial	7	10	4	6	3	2	**32**	
Total	**15**	**18**	**10**	**12**	**7**	**5**	**67**	

Asimismo, respecto a la procedencia geográfica, puede verse en la tabla 21 que de los 67 estudiantes con discapacidad con ingreso 2014; 56 estudiantes proceden de comunas pertenecientes a la IX Región de La Araucanía, lo que representa al 84%.

Tabla 21. Número de estudiantes con discapacidad según procedencia geográfica – Ingreso 2014.

	Región de Procedencia					
Discapacidad	**8**	**9**	**10**	**13**	**14**	**Total**
Motora	1	14	-	-	1	16
Orgánica	3	14	1	1	-	19
Sensorial	2	28	2	-	-	32
Total	**6**	**56**	**3**	**1**	**1**	**67**

Refiriéndonos a la ascendencia mapuche declarada, en la tabla 22 vemos que de los 67 estudiantes con discapacidad de ingreso 2014, 19 estudiantes declararon ascendencia mapuche, lo que representa un 28%.

Tabla 22. Número de estudiantes con discapacidad con ascendencia mapuche declarada – Ingreso 2014.

Tipo de Discapacidad	Con ascendencia mapuche	Sin ascendencia mapuche	Sin Dato	Total
Motora	4	11	1	16
Orgánica	5	14	-	19
Sensorial	10	22	-	32
Total general	**19**	**47**	**1**	**67**

1.6.3.9. Estudiantes con discapacidad por Carrera y Facultad.

Tabla 23. Número de estudiantes con discapacidad en Facultad de Ciencias Agropecuarias y Forestales.

	Tipo de Discapacidad			
Carrera	Motora	Orgánica	Sensorial	Total
Biotecnología	-	3	5	8
Agronomía	-	2	6	8
Total	**-**	**5**	**11**	**16**

Tabla 24. Número de estudiantes con discapacidad en Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

	Tipo de Discapacidad			
Carrera	Motora	Orgánica	Sensorial	Total
Pedagogía en Castellano y Comunicación	2	2	2	6
Pedagogía en Ed. Física, Deportes y Recreación	2	1	2	5
Pedagogía en Historia, Geog. y Ed. Cívica	1	4	9	14
Pedagogía en Matemática	1	1	1	3
Pedagogía en Cs. menci. Biología, Química o Física	2	1	1	4
Psicología	2	3	6	11

Trabajo Social	3	2	3	8
Periodismo	-	-	1	1
Sociología	1	2	7	10
Pedagogía en Ingles	1	-	4	5
Programa de Bachillerato en Ciencias Sociales	3	-	1	4
Total	**18**	**16**	**37**	**71**

Tabla 25. Número de estudiantes con discapacidad en Facultad de Ingeniería y Ciencias.

	Tipo de Discapacidad			
Carrera	**Motora**	**Orgánica**	**Sensorial**	**Total**
Ingeniería Civil Industrial mención Informática	2	4	4	10
Ingeniería en Alimentos	-	-	1	1
Ingeniería en Construcción	1	1	8	10
Ingeniería Civil Electrónica	-	2	2	4
Bioquímica	-	4	5	9
Ingeniería Civil Telemática	-	2	-	2
Ingeniería Civil Industrial mención Mecánica	3	3	4	10
Plan común de Ingeniería Civil	1	1	4	6
Ingeniería Civil Eléctrica	1	1	-	2
Ingeniería Civil Matemática	-	-	3	3
Ingeniería Civil Ambiental	-	3	3	6
Ingeniería Civil Industrial mención Bioprocesos	2	2	3	7
Ingeniería Mecánica	2	1	-	3
Ingeniería Informática	1	2	2	5
Ingeniería Electrónica	-	1	-	1
Ingeniería Civil en Biotecnología	2	1	1	4
Ingeniería Civil Mecánica	-	1	-	1
Ingeniería Civil Informática	-	1	-	1
Total	**15**	**30**	**40**	**85**

Tabla 26. Número de estudiantes con discapacidad en la Facultad de Medicina.

	Tipo de Discapacidad			
Carrera	**Motora**	**Orgánica**	**Sensorial**	**Total**
Enfermería	1	3	10	14
Fonoaudiología	-	-	3	3
Terapia Ocupacional	-	2	6	8
Kinesiología	1	1	8	10
Medicina	4	2	6	12
Nutrición y Dietética	-	5	6	11
Obstetricia y Puericultura	-	1	6	7
Tecnología Medica	5	3	7	15
Total	**11**	**17**	**52**	**80**

Tabla 27. Número de estudiantes con discapacidad en la Facultad de Odontología.

	Tipo de Discapacidad			
Carrera	**Motora**	**Orgánica**	**Sensorial**	**Total**
Odontología	-	3	10	**13**

Tabla 28. Número de estudiantes con discapacidad en Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales.

	Tipo de Discapacidad			
Carrera	**Motora**	**Orgánica**	**Sensorial**	**Total**
Contador Público y Auditor	4	-	1	5
Ingeniería comercial	2	2	3	7
Derecho	3	2	4	9
Total	**9**	**4**	**8**	**21**

1.6.4. Dirección de Desarrollo Estudiantil

La Dirección de Desarrollo Estudiantil (DDE, 2014) corresponde a la unidad institucional de la Universidad de La Frontera a través de la cual se canalizan los servicios ofrecidos a los estudiantes matriculados en esta casa de estudios. Tiene como función principal la de promover la formación integral de los estudiantes, de tal manera que sus intereses, aspiraciones personales y necesidades se articulen con este servicio institucional en base a políticas dirigida hacia la mejora en la calidad de vida de la comunidad universitaria en general. Representa el espacio en donde, a través del apoyo de profesionales del área de la salud como del ámbito social, se fomenta e intenta facilitar la formación integral junto con la realización personal de sus estudiantes en pro de la formación de profesionales comprometidos socialmente y con excelencia académica.

Los objetivos de la DDE son los siguientes (DDE, 2014):

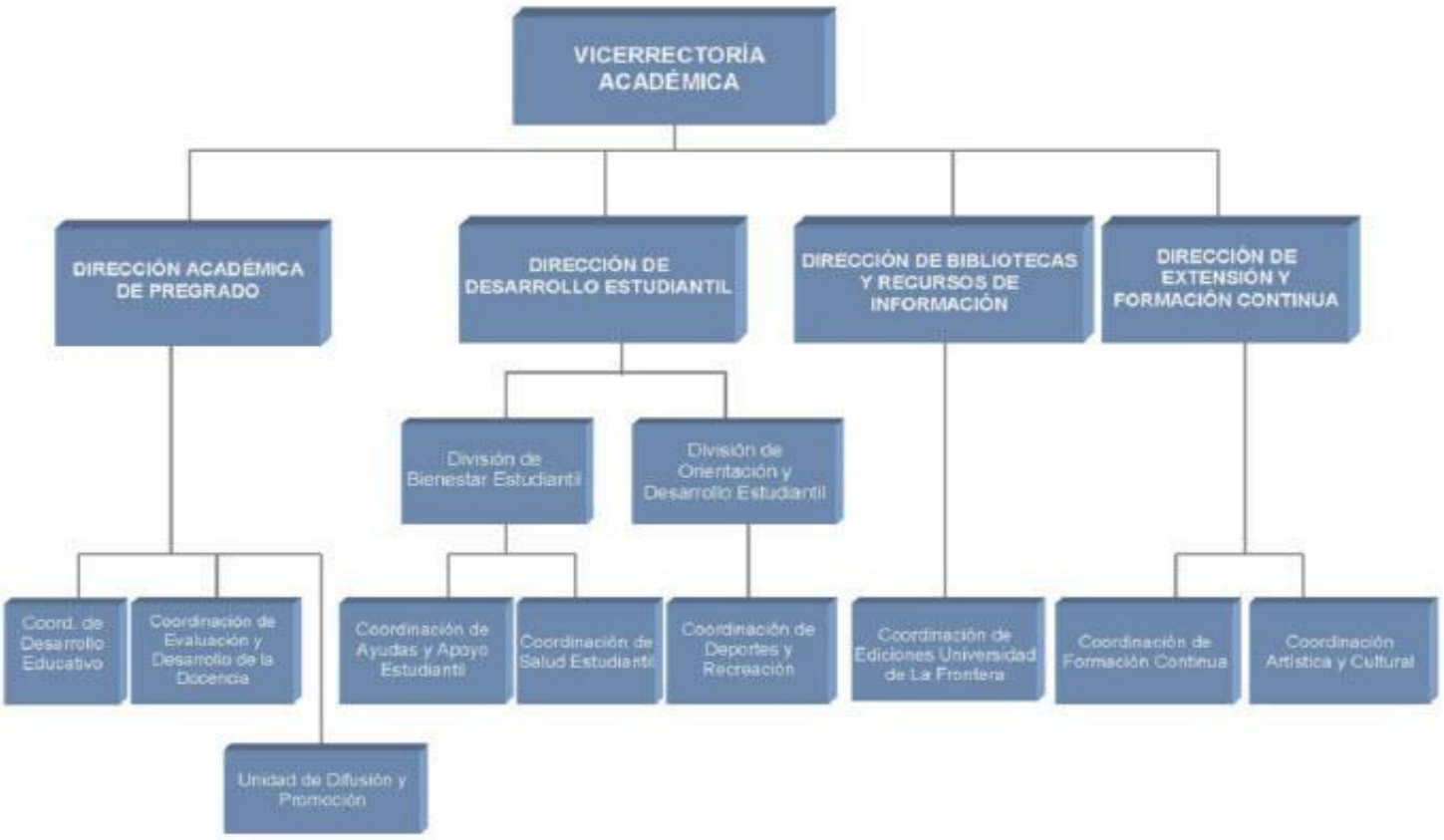
1. Proponer e implementar políticas, estrategias y acciones que promuevan el desarrollo integral, el bienestar, y la salud de los estudiantes, diseñando, ejecutando y evaluando estrategias de promoción y prevención que fomenten el autocuidado, el crecimiento personal, mejoren la calidad de vida y optimicen el uso del tiempo libre.

2. Propiciar la participación estudiantil en actividades formativas, que los vinculen con el entorno regional y nacional, contribuyendo al desarrollo de la responsabilidad social, favoreciendo instancias de diálogo y vinculación permanente entre las organizaciones y agrupaciones estudiantiles y la administración universitaria.

3. Establecer políticas y procedimientos que determinen apoyo a las actividades generadas por los estudiantes y sus organizaciones, a modo de velar por el mejoramiento continuo de la calidad de la atención y los servicios ofrecidos, fortaleciendo así, los vínculos con instituciones públicas y privadas, que contribuyan al desarrollo de los programas en beneficio a los estudiantes.

En términos organizacionales, la Dirección de Desarrollo Estudiantil depende directamente de Vicerrectoría Académica, de la cual además dependen otras tres unidades institucionales, como lo son la Dirección Académica de Pregrado, la Dirección de Bibliotecas y Recursos de Información y la Dirección de Extensión y Formación Continua, tal como podemos apreciar en el siguiente organigrama (Figura 8):

Figura 8: Organigrama Vicerrectoría Académica UFRO. Fuente: Informe de Autoevaluación Institucional (UFRO, 2013).



Como podemos apreciar, la DDE se subdivide en dos áreas. La División de Orientación y Desarrollo Estudiantil, y la División de Bienestar Estudiantil. La División de Orientación y Desarrollo Estudiantil asume responsabilidades en cuanto a la gestión de cuatro áreas (DDE, 2014):

1) Proyectos: Lleva a cabo iniciativas e instancias de financiamiento para proyectos estudiantiles –tanto nacionales como institucionales– de forma anual, con el objetivo de facilitar y favorecer el desarrollo de competencias que aporten

al desarrollo personal y profesional de sus estudiantes en temáticas como el arte, cultura, ciencia y tecnología, deporte, vida saludable y medio ambiente, etc., además de apoyar y asesorar la forma en que los estudiantes ejecutan sus proyectos individuales creativos e innovadores de forma independiente.

2) Las Agrupaciones: Con un claro énfasis en el logro de la asociatividad estudiantil, esta área de acción promueve el respaldo de organizaciones y agrupaciones estudiantiles que aportan al desarrollo comunitario y que, debido a los diversos beneficios que supone para los participantes en cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades que se derivan de estas instancias de participación, se desenvuelven dentro del área social, cultural, ambiental, religioso y periodístico. Cabe destacar, que dentro de estas agrupaciones se encuentra la Agrupación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de La Frontera (AEDIS-UFRO), la cual posee un rol asociativo muy importante para este colectivo estudiantil, en donde convergen estudiantes con discapacidad de esta institución como una de las estrategias auto-gestionadas para lograr conseguir apoyos, prestaciones, servicios y subvenciones para la satisfacción de necesidades tanto de índole colectivo como personal derivadas de sus discapacidades, principalmente a través de proyectos dirigidos hacia el financiamiento de los mismos por concurso público ofrecidos por el Servicio Nacional de a Discapacidad (SENADS) y apoyados por el División de Bienestar Estudiantil a través de su departamento de Coordinación de Apoyos y Ayuda estudiantil.

3) Deporte y Recreación: La Coordinación de Deportes posee una amplia gama de posibilidades de recreación y deporte, donde los estudiantes pueden incorporarse a 46 ramas y/o selecciones deportivas, considerando la promoción de estilos de vida saludables bajo áreas de competición deportivas, recreacionales y de tiempo libre. Cuenta con 8 escuelas deportivas y con una infraestructura adecuada y espacios generosos con instalaciones modernas que permiten el desarrollo de ramas como Fútbol, Básquetbol damas y varones; Vóleibol damas y varones; Aeróbica; Aerobox; Hockey Césped; Snowboard y Esquí; Judo damas y Varones; Tenis de Mesa damas y varones; Futsal damas y varones; Handbol damas y varones; Tae Kwon Do damas y varones; Tenis damas y varones; Rugby; Gimnasia Rítmica, Halterofilia; UFRODance; Kung Fu y Cheer Leader. Pese a poseer una nutrida oferta al estudiantado y estupendas

instalaciones, no existen oportunidades de deporte y recreación adaptado para estudiantes con discapacidad, ni tampoco instalaciones adecuadas y adaptadas para tales fines. Durante el año 2014, se realizaron portantes avances en cuanto a infraestructura en esta área (Bravo, 2015).

4) Centro de Estudiantes: Se trata de una instancia de coordinación y gestión de apoyos a los procesos de fortalecimiento de la organización estudiantil y la articulación de vínculos efectivos entre las unidades de centros de alumnos (organizaciones internas estudiantiles) y la DDE. Busca potenciar las competencias de liderazgo, gestión organización de actividades, encuentros estudiantiles, talleres, seminarios, asambleas, elecciones, etc., a través de una estrecha relación vinculante con los centros de alumnos de cada carrera y/o facultad.

En cuanto a la División de Bienestar Estudiantil, esta se subdivide en dos áreas. Área de Coordinación de Ayudas y Apoyo Estudiantil; y la Coordinación de Salud Estudiantil.

La Coordinación de Ayudas y Apoyo Estudiantil se encarga de entregar información a los estudiantes respecto a la obtención de apoyo a través de programas de apoyo económico, social y formativo, como una estrategia de mantener la permanencia y el egreso de los estudiantes de la UFRO. A través de este organismo, la UFRO ofrece asesoría en la postulación y obtención de ayudas estudiantiles para financiar aranceles y ayudas de mantención otorgadas por organismos centralizados de apoyo: Ministerio de Educación, JUNAEB[32] y Comisión Ingresa[33]. Atiende consultas de establecimientos

[32] La JUNAEB es un organismo de la administración del Estado de Chile, creado en 1964 por la Ley nº 15.720, responsable de administrar los recursos estatales destinados a velar por los niños, niñas y jóvenes chilenos en condición de vulnerabilidad biopsicosocial, para que ingresen, permanezcan y tengan éxito en el Sistema Educativo. Su misión es la de favorecer la mantención y éxito en el sistema educacional de niñas, niños y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica, entregando para ello productos y servicios integrales de calidad, que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano y la movilidad social (Red Nacional de Apoyo al Estudiante, 2015).

educacionales a través de sus directores, orientadores y estudiantes, en forma personal o por correo electrónico, que estén interesados en postular a los programas de financiamiento de aranceles, correspondientes a las siguientes becas: Beca para Hijos de Profesionales de La Educación, Beca Puntaje Nacional, Beca Excelencia Académica, Beca Excelencia Técnica, Beca Vocación de Profesor, Beca Juan Gómez Millas, Beca Bicentenario, Beca Nuevo Milenio, Beca de Articulación, Beca para Estudiantes con Discapacidad[34], Beca Titular o Traspaso Valech, Fondo Solidario de Crédito Universitario Ley nº 19.287 y Sistema de Créditos Estudios Superiores Ley nº 20.027 (MINEDUC, 2015a).

Asimismo, ofrece una variedad no menor de becas institucionales tanto de arancel como de mantención ofrecidas para los estudiantes que cumplan los requisitos establecidas por las mismas, las cuales se encuentran vigentes para el año 2015 las siguientes: Beca de Arancel de Inscripción (matrícula), Beca de Arancel de Carrera, Beca Puntaje Nacional, Beca PROENTA-UFRO, Beca Olimpiadas IX Región de Física, Matemáticas y Química, Beca Servicio de Salud Araucanía Sur "Silvia Labraña", Beca Departamento de Salud Municipal (DDE, 2014).

Adicionalmente, existen otros beneficios, referentes instalaciones residenciales institucionales auto-gestionadas para estudiantes[35], programas de alimentación y beneficios de transporte. Consecuentemente, esta área de la DDE trabaja en forma directa programas focalizados como la gestión de la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE), la cual corresponde a una tarjeta para obtención de tarifa preferencial en locomoción

---

[33] La Comisión Ingresa (Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores), es un servicio público autónomo perteneciente al Estado de Chile de carácter descentralizado, creado en 2005 por la Ley nº 20.027, que dio impulso al Crédito con Garantía Estatal (Crédito con Aval del Estado) como alternativa de ayuda estudiantil. Goza de personalidad jurídica y patrimonio propio, y se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación (Comisión Ingresa, 2015).

[34] La Beca para estudiantes con discapacidad será abordada en profundidad dentro del apartado 1.7. de la presente investigación.

[35] Las residencias estudiantiles auto-gestionadas corresponden a un complejo habitacional que cuenta con 8 módulos con capacidad para 18 personas cada uno. Pueden acceder a ellas estudiantes procedentes de la ciudad de Carahue (sólo mujeres); y provincia de Malleco (mujeres y hombres), ambas ubicadas dentro de la IX Región; Aysén (solo mujeres), ubicada en la XI Región; y de la provincia de Magallanes (sólo mujeres), ubicada en la XII.

colectiva urbana que debe ser tramitada en momento de matrícula, y la Tarjeta Universitaria Inteligente (TUI), que es un documento de identificación interna de la universidad que permite el acceso a ciertos edificios como biblioteca y casinos, además de poder ser utilizada para operaciones financieras como cuenta vista (DDE, 2014).

Dentro de la oferta de beneficios existentes para los estudiantes, la institución adolece de consideraciones específica para sus estudiantes con discapacidad, tanto a nivel de becas institucionales, como de manutención, transporte, vivienda, u otras áreas (DDE, 2014).

En cuanto al área de Coordinación de Salud Estudiantil, corresponde a una unidad de servicios que tiene como misión la mejora en la calidad de vida de la comunidad universitaria y fomentar la prevención, acciones de prevención, tratamiento y el autocuidado. Se preocupa principalmente de los problemas de salud del alumnado y su labor es apoyada desde una unidad administrativa dirigida por un Coordinador de Servicio, una secretaria y un técnico contable. Su ámbito de acción se separa en atención a unidades interdependientes atendidas por profesionales cualificados, contando con instalaciones adecuadas para tales efectos. Las unidades que conforman la coordinación de salud son (DDE, 2014):

1) Salud Mental: A cargo de profesionales del área de la psicología, esta unidad en enfoca en acoger las situaciones y circunstancias que pudieran estar deteriorando el bienestar psicológico y social del estudiantado, en consecuencia, con el acompañamiento a la adaptación al nuevo entorno universitario y el impacto que causa en la vida cotidiana de algunos estudiantes, en la búsqueda del bienestar emocional, desarrollo personal de la comunidad universitaria.
2) Salud Dental: Se atienden emergencias de carácter odontológico con profesionales especialistas en el área, dirigido fundamentalmente a estudiantes, con modernas instalaciones y una atención de seguimiento. Desde esta unidad, se fomenta el autocuidado de la salud bucal y la prevención en la comunidad universitaria.
3) Enfermería: Se dispone de un equipo de profesionales que se encargan de orientar al estudiantado en materias básicas de salud general, además de

poseer las instalaciones y el personal necesario para atender urgencias de salud de orden primario y seguimiento a problemáticas específicos.

4) Kinesiología: Bajo la responsabilidad de un equipo de Kinesiólogos profesionales, y contando con infraestructura necesaria y equipamiento adecuado para su funcionamiento, principalmente se encarga de la atención de lesiones músculo-esqueléticas, junto con el seguimiento en procesos de rehabilitación y prevención hacia una vida saludable a través de la educación referida de vicios posturales.
5) Medicina: A cargo de un equipo médico profesional, y contando con la infraestructura necesaria para efectuar sus funciones, están unidad permite el diagnóstico de problemas emergentes de salud, con la posibilidad de una atención primaria, otorgando pautas de tratamiento y prevenciones necesarias para la comunidad universitaria. Por otro lado, posee la responsabilidad de la vigilancia epidemiológica de la población estudiantil.
6) Orientación en Salud Sexual y Reproductiva: Bajo la responsabilidad de un equipo médico profesional, en esta sección realiza las atenciones de orden ginecológico, en el área de la consejería de métodos anticonceptivos, en el VIH y SIDA, infecciones de transmisión sexual, diagnóstico de embarazo, consejería en la Píldora de Emergencia (también conocida como la píldora del después), toma de exámenes como la prueba del Papanicolaou[36]y el examen físico de mamas, tomas de flujo vaginal, etc.

El Servicio de Salud Estudiantil, proporciona atención en los siguientes espacios (DDE, 2014):

- Dos módulos de servicio en salud mental, atendidos por dos profesionales psicólogos.
- Un box de atención para afecciones músculo esqueléticas, con moderno equipamiento, atendido por un kinesiólogo jornada completa.
- Dos módulos de enfermería, con áreas de procedimiento, botiquín y consejería, atendidos técnico paramédico de tiempo completo.

[36] El Papanicolaou consiste en un procedimiento médico-ginecológico destinado que se realiza para diagnosticar el cáncer cervicouterino.

- Un box de atención médica, con 33 horas semanales de cobertura, atendido por dos médicos, uno de ellos con especialidad en medicina familiar.
- Un box de atención en salud sexual y reproductiva, completamente equipado.
- Un área de atención en salud oral, con dos módulos completos de atención, unidad de rayos X, módulo de esterilización y área de preparación de materiales; la cual es tendida por dos profesionales dentistas con 44 horas semanales, y una auxiliar dental.

Cabe señalar, que ambas unidades funcionan de manera articulada entre los coordinadores de ambas áreas del Bienestar Estudiantil, en conjunto, además, con la División de Orientación y Desarrollo Estudiantil (DDE, 2014).

Los estudiantes con discapacidad deben acceder a los servicios ofrecidos por la Dirección de Desarrollo Estudiantil tal como lo hace un estudiante sin discapacidad, en donde se le derivan a las unidades correspondientes que puedan proveerle la atención y orientación de las unidades que la DDE ofrece a la comunidad universitaria, acudiendo con una mayor frecuencia hacia el área de salud estudiantil, generalmente buscando la atención de alguna dificultad derivada de su discapacidad (DDE, 2014).

La DDE no posee un sistema interno que garantice con eficiencia y eficacia la calidad de sus procesos. Si bien hubo un acercamiento en este sentido a través del intento de implementación del Sistema de Anillos de Calidad[37] propuesto por la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, este no se ha instaurado dentro de la institución. Debido a lo anterior, y considerando que esta unidad institucional se encarga de gestionar, articular y desarrollar los servicios dirigidos a todos los estudiantes, incluyendo a quienes poseen alguna discapacidad, es que se ha seleccionado a la Dirección de Desarrollo Estudiantil para proponer la instauración de un servicio de apoyo específico para estudiantes con discapacidad, lo que se concretaría a través de la incorporación de un sistema interno de garantía de calidad que permita establecer un sistema de mejora continua que considere la cobertura de las necesidades del colectivo de estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de La Frontera (DDE, 2014).

[37] La situación del Sistema de Anillos de Calidad se aborda en el siguiente apartado.

1.6.5. Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional y sistema de garantía de calidad institucional.

La preocupación por la calidad en el sistema de educación superior chileno aparece como tema relevante y abierto al debate dentro del ámbito educativo nacional a la par con las preocupaciones del Estado, debido al crecimiento descontrolado del sistema en el marco del establecimiento y mantención de políticas públicas enfocadas hacia la privatización y expansión de la educación superior, las cuales no especificaban ni obligaban a que la calidad fuera un indicador demostrable y de conocimiento público, menos aún un requisito para la obtención de beneficios organizacionales derivados de una certificación de la calidad institucional (González y Espinoza, 2008). Con el establecimiento de la Ley nº 20.129 en el año 2006, gracias a la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, se determinan los lineamientos básicos que las instituciones de educación superior debían seguir para avanzar y asegurar que los procesos internos institucionales cumplieran con su quehacer en función de mejorar la calidad de los procesos formativos, su gestión y misión institucional (Rodríguez et al., 2013). El nuevo sistema tuvo como función principal la integración de las funciones informativas, de licenciamiento, acreditación de las instituciones y sus programas, los cuales adolecían de un marco normativo explícito que favoreciera el desarrollo de mecanismos de regulación institucional, autoevaluación y mejora continua. Al poner énfasis en la acreditación institucional como uno de sus ejes principales, el nuevo sistema impulsó a las instituciones de educación superior –especialmente a las universidades estatales– a contemplar la incorporación de estos mecanismos (autorregulación institucional, autoevaluación y mejora continua) dentro de sus estructuras de funcionamiento, proceso que llevó a la Universidad de la Frontera –y demás universidades estatales– a formalizar la creación de un Plan Estratégico que contemplara la incorporación de acciones estratégicas que permitieran dar respuesta a las demandas externas de acreditación, mejora en el desarrollo de sus procesos y cumplimiento adecuado de su misión institucional (Chiang, Gómez y Salazar, 2015; Jiménez, 2010).

De esta manera, el año 2001 nace –a modo de respuesta interna en base a los requerimientos externos normativos estatales– la Dirección de Autoevaluación y

Acreditación, unidad dependiente de Vicerrectoría Académica, dedicada al abordaje del nuevo paradigma de la calidad instaurado en el sistema de educación superior chileno, la cual vino a integrar la evaluación de la calidad (autoevaluación) a los procesos de gestión institucional, con un enfoque orientado a la gestión de la calidad desde una perspectiva de aseguramiento de la calidad. Aquí, se implementaron mecanismos de promoción de la calidad y la facilitación interna de procesos de autoevaluación con fines de acreditación (DADI, 2015). Cabe señalar que, en esta etapa inicial, esta nueva unidad puso énfasis en los aspectos de mejoramiento y acompañamiento, no así en los aspectos de control y seguimiento, siendo estos últimos considerados actualmente como fundamentales para el desarrollo de los procesos de autoevaluación y acreditación (Barra y Gómez, 2014). La incorporación de esta unidad implicó una transformación de la gestión institucional estratégicamente dirigida a la creación de una cultura de la calidad dentro de la institución, a través de la incorporación incipiente de los primeros mecanismos de aseguramiento de la calidad señalados anteriormente.

El año 2006, junto con la reestructuración de la administración central de la universidad, se crea la Dirección de Aseguramiento de la Calidad dependiente directamente de Rectoría, que vino a integrar la evaluación de la calidad al proceso de gestión institucional, con un enfoque orientado a la gestión de la calidad desde una perspectiva de aseguramiento de la calidad. Posteriormente, debido a la evolución natural desarrollada por la institución respecto de la gestión y la calidad en educación superior, en el año 2008 la Dirección de Aseguramiento de la Calidad se transforma en la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional (DADI), donde se incorporan nuevas funciones a la unidad, destacando el análisis institucional como estrategia para el apoyo de la toma de decisiones y el mejoramiento continuo de la calidad institucional (Reich et al., 2011). Actualmente, esta unidad centraliza todo lo relativo al aseguramiento de la calidad en la UFRO, la cual que se plantea como misión contribuir al desarrollo de una gestión institucional basada en el aseguramiento de la calidad; proveer información y estudios de análisis para la planificación, la toma de decisiones y la formulación de políticas; coordinar la formulación y actualización del Plan Estratégico de Desarrollo (PED) de la institución; y apoyar la formulación, seguimiento y supervisión del logro de objetivos de proyectos de desarrollo institucional. Consecuentemente, la DADI (2015) ha definido una serie de lineamientos estratégicos enfocados hacia el logro de su misión:

- El compromiso con una cultura de evaluación y de autoevaluación, que permita el mejoramiento continuo de la calidad de la educación y del quehacer administrativo de la Universidad.
- El análisis de información para la generación de estudios que sirvan de base para la toma de decisiones de las autoridades universitarias y para la evaluación de insumos, procesos y productos de la actividad institucional.
- El apoyo a una gestión institucional basada en la planificación integrada, a partir de la convergencia de la planificación estratégica, los resultados de las autoevaluaciones con fines de acreditación y los planes de mejoramiento, y los estudios realizados internamente.
- El énfasis en la gestión de proyectos de desarrollo institucional, para asegurar el aprovechamiento de las oportunidades emergentes de manera coherente con el Plan Estratégico de Desarrollo.

Las principales funciones vigentes de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional son las siguientes:

- Recolectar información de fuentes internas y externas, realizar estudios de análisis y presentarlos con fines de planificación, toma de decisiones y formulación de políticas.

- Difundir hacia la comunidad universitaria los resultados de los estudios de análisis y promover su uso en los distintos niveles de la gestión académica y administrativa.

- Generar sistemas expeditos de recopilación, análisis de información y construcción de indicadores, para dar respuesta en forma objetiva y oportuna a los requerimientos de información institucional.

- Identificar factores críticos que amenacen el posicionamiento y sustentabilidad institucional, y contribuir a la generación de estrategias para superarlos.

- Contribuir al desarrollo de una gestión académica y administrativa basada en estándares de calidad y orientada hacia la mejor continua.

- Implementar procedimientos de evaluación de insumos, procesos y productos de la actividad institucional, y proponer estrategias para incrementar la eficiencia interna.

- Diseñar e implementar procedimientos específicos de apoyo a los procesos de autoevaluación, apoyar las visitas de evaluación externa y actuar como nexo con la agencia acreditadora.

- Coordinar las acciones y medidas necesarias para una efectiva implementación de los planes de mejoramiento y asegurar la continuidad de las acreditaciones.

- Coordinar la formulación y actualización del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, de acuerdo con las políticas de la institución y considerando las necesidades, fortalezas y debilidades de las unidades de base.

- Identificar oportunidades para la formulación de proyectos de desarrollo institucional, coordinar las propuestas de las unidades académicas y asesorar a los académicos y directivos universitarios en la postulación a diversos fondos concursables.

- Apoyar la formulación, realizar seguimiento y supervisar el logro de objetivos en cada uno de los proyectos institucionales adjudicados velando por la adecuada administración de los recursos financieros de acuerdo a los ítems planificados en cada uno de los proyectos.

Respecto a su estructura organizacional, la DADI se compone por tres unidades dependientes: 1) Coordinación de Proyectos de Desarrollo Institucional; 2) Unidad de Estudios e Información; y, 3) Unidad de Evaluación y Desarrollo Institucional. La estructura orgánica de esta unidad puede observarse en la Figura 9.

Figura 9. Organigrama de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional. Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, UFRO 2015.

El equipo de profesionales que compone las diferentes unidades de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional está compuesto por: a) Director de Análisis y Desarrollo Institucional; b) Coordinador de Proyectos de Desarrollo Institucional; c) Ingeniero de Estudios; c) Ingeniero de Planificación y Gestión; d) Ingeniero de Gestión de Calidad; e) Administrador Financiero; f) Asistente Financiero; y, g) Secretaria Administrativa (DADI, 2015).

En cuanto a la Política de Calidad de la Universidad de La Frontera, encontramos que la institución no cuenta en la actualidad una política de calidad establecida e instalada formalmente que permita la incorporación de un marco normativo interno que regule la implementación de sistemas de garantía interna de la calidad institucional, por lo tanto, tampoco existe en la actualidad (2015) un Sistema de Garantía de Calidad (SGC) formalizado e instalado. En esta línea, la DADI elaboró en marzo de 2011 un documento denominado "Orientaciones Generales para el Aseguramiento de la Calidad en la Universidad de La Frontera"[38] (Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, 2011) como propuesta para avanzar en este sentido. Sin embargo, desde 2011 hasta la fecha, el documento mencionado descansa a la espera de voluntades administrativas para su tramitación. Debido a la ausencia de una Política de Calidad en la UFRO, se han tomado las orientaciones establecidas en el Plan Estratégico de Desarrollo (PED) como política general para el aseguramiento de la calidad institucional. El primer PED de la UFRO fue formulado el año 2006, aunque previo a ese Plan existía al menos uno, el cual fue elaborado como respuesta a los requisitos de proyectos MECESUP[39]; pero no se trataba de un Plan de elaboración

[38] Documento no publicado al cual se tuvo acceso gracias a la colaboración de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional.

[39] El programa MECESUP (Fondo Competitivo para el Mejoramiento de la Calidad y el Desempeño de la Educación Superior), corresponde a un instrumento de asignación de fondos para el perteneciente al MINEDUC que tiene por objetivo contribuir al fomento y desarrollo de las Instituciones de Educación Superior en el cumplimiento de sus funciones principales y su vinculación con el desarrollo nacional, tanto en el mejoramiento de la formación de pregrado, profesional y técnica de nivel superior, y de postgrado, preferentemente de doctorado, y de la investigación en clave innovación de alto nivel asociado a éste. El fondo opera por la vía de proyectos específicos multianuales con base en convenios de desempeño y definición de resultados evaluables. El programa de Mecesup es financiado con recursos

participativa, y que calara hondo en la gestión, en todos los niveles, como sí lo fue el PED 2006, el cual fue elaborado con una metodología participativa, a través de un proceso conducido por la a la otrora Dirección de Autoevaluación y Acreditación. Actualmente, se encuentra vigente el PED 2013-2023, el cual establece revisiones cada dos años, puesto que los objetivos estratégicos se proyectaron a 10 años y los objetivos operativos a dos años. Según lo establecido en el mismo Plan, durante el transcurso del año 2015 debe hacerse una revisión del cuadro de mando, y elaborar uno nuevo para el período 2015-2016. El PED 2013-2023 puede ser consultado en el Anexo 2.

De esta manera, actualmente la UFRO conduce sus procesos de aseguramiento de calidad en base a los lineamientos estratégicos definidos en el Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2010[40], donde se crea el Cuadro de Mando Institucional, que se constituye como herramienta fundamental para el logro de la implementación del PED, donde se establecen los indicadores, los responsables y plazos que permitan la realización de las actividades de seguimiento y evaluación para asegurar la calidad institucional, principalmente de los procesos formativos y de gestión institucional[41]. Además, el cuadro de mando figura como elemento guía para la elaboración de los planes de desarrollo de las facultades; los planes de trabajo de las distintas unidades que figuran como responsables de áreas o acciones específicas de desarrollo; y de las demás unidades académicas y administrativas de la institución, además de facilitar el seguimiento del avance del cumplimiento de los objetivos establecidos en el Plan, función a cargo de la DADI. Esta estructura define las acciones institucionales asociadas con el logro del aseguramiento de la calidad de los programas y gestiones académicas que ofrece la UFRO, además de la pertinencia de la formación de profesionales y postgraduados de acuerdo con las necesidades del entorno, y la innovación curricular y metodológica acorde a las disposiciones normativas para la

---

provenientes del Presupuesto de la Nación y de un crédito convenido con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF Nº 4404-CH). (MECESUP, 2015).

[40] El Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2010 puede ser consultado en el Anexo 3.

[41] El Cuadro de Mando y los objetivos operativos, acciones, indicadores, responsables y plazos definidos para el logro de cada uno de los objetivos estratégicos establecidos para el logro del aseguramiento de la calidad en la UFRO, pueden ser consultados en Capítulo VI, Eje Estratégico nº1 del Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2010.

educación superior. Los objetivos estratégicos definidos para estos efectos son los siguientes (UFRO, 2006b):

1) Ofrecer programas de pregrado de calidad pertinentes a las necesidades del medio.
2) Ofrecer programas de postgrado de calidad en áreas con fortalezas y definidas como prioritarias.
3) Desarrollar una oferta de formación continua consistente con la formación de pregrado y las necesidades de los profesionales del medio.
4) Lograr una óptima cobertura de la oferta disponible en los programas de formación.

Sin embargo, debido a la necesidad organizacional de sistematizar la evaluación académica, durante el año 2011 se pone en marcha blanca un Sistema de Evaluación Académica (SEA), aprobado por la Junta Directiva previo informe favorable emitido por el Consejo Académico, implementándose formalmente el año 2012 y que se encuentra regulado por el Reglamento de Evaluación Académica de la Universidad de La Frontera[42] vigente en la actualidad. Así, el Reglamento establece en su artículo nº1, que el SEA corresponde a un proceso formal, permanente, sistemático e integral, diseñado para conocer el desempeño académico en todas sus áreas, de la forma más objetiva posible, contribuyendo al mejoramiento continuo de las funciones académicas y la calidad de su formación profesional, donde se considera fundamental la información obtenida de la planificación académica anual, la que recoge todos los compromisos en las diferentes dimensiones que el académico/a[43] va a desempeñar y espera cumplir en el período de tiempo respectivo conforme a la normativa institucional. Además, establece la obligatoriedad de la evaluación de las funciones académicas que, individualmente, el personal académico se compromete a cumplir –en un período de tiempo determinado– con la universidad en general y con una o más

[42] El Reglamento de Evaluación Académica de la Universidad de La Frontera puede ser consultado dentro de la Resolución Exenta 3332, Anexo 4.

[43] En las universidades chilenas, el término “académico” o “académica” se utiliza –además de sus otros significados dependiendo del contexto– como sinónimo de “docente”. Sin embargo, un académico/a puede realizar otras actividades académicas dentro de la institución, aunque la función docente es ineludible para cualquier académico/a. Dentro del ámbito de esta investigación, se utilizan estos términos como sinónimos.

unidades académicas[44] en particular, llamado Compromiso de Desempeño Académico[45] el que se realiza a través de una aplicación informática en la intranet para docentes de la institución. Los resultados de la evaluación se clasifican en cinco tramos, a saber: 1) Muy bueno; 2) Bueno; 3) Suficiente; 4) Insuficiente; y 5) Deficiente. Posteriormente, la información obtenida del proceso de evaluación es utilizada para la definición de políticas, planes y acciones destinadas a incrementar la calidad del desempeño de las unidades académicas, además de la materialización de los principios y propósitos expresados en la misión y visión institucional. Los objetivos principales del SEA-UFRO son los de contribuir al mejoramiento continuo del quehacer académico y valorar el desempeño académico en las diferentes áreas de desarrollo. En cuanto a sus principios, se establece que todas las dimensiones evaluadas poseen la misma importancia, donde se evalúa considerando las diferentes realidades presentes en el quehacer institucional y según el cumplimiento de los compromisos establecidos. Los participantes de este proceso de evaluación corresponden a todos aquellos académicos/as que cuenten con al menos un año de antigüedad en su nombramiento, independientemente de su jerarquía dentro de la institución, además del personal no académico que realiza actividades académicas. La dirección, supervisión, evaluación y fiscalización del proceso es responsabilidad directa de la Comisión Central de Evaluación Académica, integrada por los vicerrectores del área académica y de investigación y postgrado, los vicedecanos de cada facultad, el coordinador del sistema de evaluación y un académico designado. Los efectos de esta evaluación implican una asignación monetaria al 5% de los docentes mejores evaluados; el reconocimiento a través de una certificación para quienes sean calificados en el tramo “muy bueno”, la elaboración de planes de apoyo académico para quienes pre-califiquen en el tramo “deficiente e insuficiente”; y la solicitud de renuncia a la institución a quienes sean calificados en el tramo “deficiente” o presenten

[44] El Art. nº3 del Reglamento del Sistema de Evaluación Académica UFRO, señala que –para efectos normativos– la expresión “unidad académica” denotará, alternativamente y en concordancia con los compromisos establecidos, a Departamentos Académicos, Escuelas, Carreras, Institutos u otra estructura académica que se cree en el futuro.

[45] El Compromiso de Desempeño Académico es un instrumento electrónico que establece el acuerdo entre el académico/a, Director/a de Departamento, el Decano de la Facultad y el Vicerrector Académico, que precisa y describe los compromisos a desarrollar en un período académico. Solo se considerarán en el proceso de evaluación los antecedentes registrados en este documento (Sistema de Apoyo a la Evaluación, 2015).

calificación insuficiente por dos períodos académicos consecutivos (SAE, 2015). Las etapas del proceso de evaluación académica podemos observarlas en el gráfico 26.

Gráfico 26. Etapas del proceso de evaluación académica UFRO. Fuente: Sistema de Evaluación Académica UFRO, 2011

.

El proceso de evaluación académica se desarrolla en base al abordaje de cinco dimensiones, cada una de las cuales posee un número variable de sub-dimensiones dependiendo de su campo de acción. Las dimensiones y sub-dimensiones pueden observarse en el gráfico 27.

Gráfico 27. Dimensiones y sub-dimensiones evaluadas por el SEA-UFRO. Fuente: Sistema de Evaluación Académica UFRO, 2011

Pese a que la UFRO posee y utiliza mecanismos que le permiten evaluar su funcionamiento interno y, de esta manera cumplir con los estándares exigidos por la CNA para los distintos niveles de acreditación, la institución no cuenta con un Sistema de Garantía de la Calidad general que abarque todos los aspectos de su quehacer institucional. Consecuentemente, tampoco tiene un Sistemas de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) para los servicios institucionales, incluyendo aquellos servicios prestados por la DDE a sus estudiantes; y, menos aún, algún tipo de mecanismo de aseguramiento de la calidad para los servicios utilizados por el colectivo de estudiantes con discapacidad. No obstante, dentro de los criterios vigentes de la CNA para la acreditación institucional, en el área de docencia de pregrado se toca de manera tangencial la evaluación de los servicios, aunque estos son mencionados de forma muy general, con lo cual, actualmente es labor del área de docencia de pregrado realizar la evaluación de los servicios que ofrece la universidad a sus estudiantes (Comisión Nacional de Acreditación, 2014). En cuanto a criterios para la evaluación de servicios ofrecidos para académicos y funcionarios, en la actualidad ni siquiera son mencionados. No obstante, la DADI posee un SGIC para las unidades no docentes, integrado en el llamado Sistema de Anillos de Calidad[46], el cual se probó de forma piloto en la unidad de Coordinación de Comunicaciones y Relaciones Públicas, sistema que no superó la fase piloto por lo que nunca llegó a implementarse a nivel institucional.

No obstante, en la Dirección de Extensión y Formación Continua –unidad dependiente de Vicerrectoría Académica– se ha instalado con éxito un SGIC bajo los criterios establecidos en las normas ISO 9001:2000, particularmente en el área técnica de formación y capacitación, que corresponde al CFT Teodoro Wikel, perteneciente a la UFRO. Lo anterior es debido a que para actuar como Organismo Técnico de Capacitación (OTEC), la normativa vigente establece que deben certificar sus procesos[47]. También, algunos laboratorios que prestan servicios a personas o entidades

[46] El Sistema de Anillos de Calidad y sus documentos asociados pueden ser revisados en el Anexo 5.

[47] Los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC), se rigen en función de la Norma Chilena de Calidad para Organismos Técnicos de Capacitación NCn 2728, la cual fija los requisitos mínimos que deben poseer los OTEC para implementar un sistema de gestión de calidad destinado a satisfacer las necesidades de sus clientes. Esta Norma fue desarrollada por el Instituto Nacional de Normalización (INN), por encargo del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) el año 2003. La Norma NCh 2728 está basada en la Norma ISO 9001:2000, con lo cual se garantiza la eficacia de los estándares

externas a la UFRO cuentan con certificaciones en normas específicas según el tipo de laboratorio (Pedraja, 2012).

Actualmente, la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional –en el transcurso del año académico 2015– ha comenzado el diseño de un Sistema de Garantía Interna de la Calidad para la institución, el cual se encuentra en fase preliminar. Lo anterior responde a las nuevas exigencias establecidas para obtención de la acreditación institucional dentro del marco de la Reforma Educacional impulsada por el Gobierno de Chile desde el año 2014 (Bachelet, 2014), la cual aún se encuentra en una fase inicial de implementación en proceso de desarrollo y con una estructura poco definida para la educación superior, situación que deberá resolverse a través del poder legislativo de la nación, posterior a los procesos de discusión y aprobación en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, y la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Senado en el Congreso Nacional de Chile.

1.7. Sistemas de apoyo en educación superior: el caso de España, Reino Unido y Chile.

La evolución de la educación superior a nivel mundial y su notable crecimiento y expansión en la actualidad, responde a un momento en donde el conocimiento se ha transformado en un factor estructural que rige el desarrollo de los países (Tünnermann, 2011; López, et al, 2009). Éste ha ido acompañado por el reconocimiento de los derechos humanos a todo nivel, donde existe una tendencia generalizada –con sus excepciones naturales gracias a la diversidad cultural– de las sociedades y sus sistemas educativos hacia paradigmas más inclusivos en todos sus niveles (Tünnermann, 2011). Este momento histórico llamado por muchos la era de las sociedades de conocimiento (González, 2008), además del reconocimiento de los derechos humanos al acceso a una educación que permita desenvolverse en este escenario, incorpora la reivindicación de

---

de Calidad de una Norma Internacional como ISO 9001:2000. La NCh 2728 tiene un énfasis en el área de la capacitación, específicamente a través de la cláusula 9 “Otros requisitos” (SENCE, 2015).

las luchas sociales de grupos desfavorecidos dentro del tejido social, como lo es el colectivo de personas con discapacidad (Ferreira, 2008). Mucho se ha avanzado en base a los principios de equidad e igualdad de oportunidades para todas las personas dentro del ámbito educativo, involucrando consensos y disposiciones internacionales en la línea de favorecer la inclusión de este y otros colectivos gracias, además, a la incorporación de políticas que favorecen a todas las personas en base a la diversidad propia del ser humano, donde las diferencias personales son cada vez menos un impedimento para incorporarse al sistema educativo (Ferreira, 2008; Tünnermann, 2011; González, 2008).

Esta situación, ha significado la incorporación de profundos cambios en el alcance de los sistemas educativos, que –junto con el desarrollo de nuevas políticas inclusivas– ha llegado a transformar las tradicionales aulas estrictamente homogenizadoras en función de la atención de las diferencias individuales de los estudiantes, donde se observa un salto enorme hacia la presencia de nuevos modelos tanto de enseñanza como de gestión de las instituciones educativas (Ferreira, 2011). Esta preocupación por los gobiernos hacia el desarrollo e implementación de marcos regulatorios y políticas enfocadas hacia el respeto de los derechos de los individuos, ha permitido el desarrollo progresivo de sistemas de atención hacia aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales en los distintos niveles de la educación formal (Ferreira, 2011). Esta realidad ha sido abordada por diversos autores, como por ejemplo Ferreira (2011), donde podemos observar que las transformaciones no han sido fáciles de incorporar debido a diversas resistencias y barreras existentes, tanto dentro de la sociedad como en las mismas personas, fenómeno que cada vez se hace más patente gracias a la visibilización que –aunque aún escasa– ha logrado obtener el colectivo de personas con discapacidad en los sistemas educativos.

En el ámbito de la educación superior, esta realidad tiene su germen dentro de los movimientos asociativos y las organizaciones en favor de las personas con discapacidad (Arnaiz, 2011; Echeita, 2006), donde se ha logrado presionar a los gobiernos hacia la implementación de soluciones políticas, materializadas en prácticas, metodologías pedagógicas y de gestión institucional que garanticen el cumplimiento de los derechos fundamentales a la educación y la satisfacción de las necesidades de aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja con sus pares debido a su situación de discapacidad (Izuzquiza, 2012). Esto ha sido visible principalmente en países

desarrollados, y de forma incipiente, pero con una importante evolución en países en vías de desarrollo (Izuzquiza, 2012). De esta manera, la creación de sistemas de apoyo a estudiantes con discapacidad en la educación superior ha derivado –de forma progresiva– en la instauración dentro de las instituciones educación superior de áreas, unidades o servicios que cumplan la función de brindar y/o gestionar los apoyos necesarios acompañar a este colectivo de estudiantes en sus procesos de formación (López et al., 2009; Abad et al., 2008). Este proceso no ha sido fácil, faltando aún mucho por avanzar en este sentido (Ocampo, 2015), especialmente en aquellos países en vías de desarrollo, donde factores como altos índices de pobreza, falta de oportunidades en el acceso a la educación, conflictos armados, delincuencia, baja escolarización en niveles educativos primarios (Aparicio, 2010), sumado a una multiplicidad de factores, han dificultado la dirección en toma de decisiones políticas que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad, al tener que preocuparse de satisfacer las necesidades básicas de la población general, en desmedro de las personas con discapacidad y otros colectivos desfavorecidos (Ocampo, 2015; López et al., 2009). Diversos autores han abordado esta problemática (Ocampo, 2015; Aparicio, 2010), donde se evidencian las grandes diferencias que existen entre países que gozan de altos niveles de calidad de vida, principalmente países de la Europa occidental y América del Norte (Aparicio, 2010), observándose una abismante diferencia entre los países desarrollados y países del continente Latinoamericano, donde en existen valiosas –aunque muy escasas– experiencias al respecto, aun cuando se puede observar una tendencia hacia la mejora de esta situación dentro de la región (Aparicio, 2010).

En este apartado, abordaremos esta realidad desde la observación de tres países los cuales presentan diferente evolución en cuanto a la consolidación efectiva de prácticas inclusivas dentro de sus sistemas educativos, específicamente enfocado a la incorporación de sistemas de apoyo a estudiantes con discapacidad en la educación superior, como lo son España, el Reino Unido y Chile.

En el caso de España, la evolución de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo ha sido promovida por un empuje en el ámbito educativo relacionado con el principio de igualdad de oportunidades (Abad et al., 2008). En términos históricos –en cuanto a políticas públicas en este ámbito– gracias al reconocimiento básico hacia la defensa de los derechos a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones frente a las personas sin discapacidad,

presente en el artículo nº 49 la Constitución Española de 6 de diciembre de 1978. Desde ese entonces, se observa un amplio desarrollo de normas estatales que han fortalecido esta disposición constitucional[48]. Esta consolidación de las normativas y legislaciones estatales españolas parte con el establecimiento de la Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), la cual cimentó las bases para el desarrollo de normativas de carácter reglamentario en relación con las personas con discapacidad y sus derechos frente a la enseñanza obligatoria, postobligatoria y universitaria (Peralta, 2007). La LISMI, en su artículo nº 42, ha sido de fundamental importancia para el proceso incorporación educativa de las personas con discapacidad dentro del sistema ordinario de educación general como también en el sistema de educación especial, considerando el establecimiento de programas de apoyo y asignación de recursos necesarios que favorezcan este proceso en estudiantes con discapacidad. Asimismo, en su artículo 32, establece la gratuidad de la enseñanza para las personas con discapacidad dentro del sistema estatal de educación español. En el ámbito universitario, en su artículo 31.2, la LISMI reconoce el derecho a la solicitud de convocatorias extraordinarias de pruebas de evaluación en las instituciones de educación superior y la adaptación de pruebas que no involucren una merma en el nivel de exigencia establecido para el resto de estudiantes sin discapacidad (LISMI, 1983). Posteriormente, se promulga la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que incorpora el concepto de "alumnos con necesidades educativas especiales", la cual en su artículo nº 3, específicamente señala que la educación universitaria formará parte del régimen general del sistema, donde las enseñanzas en este nivel educativo deberán adecuarse a las características de los estudiantes con necesidades especiales. De la misma manera, ya entrando en otra década, el año 2003 se promulga la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), marco normativo que, entre otras cosas, señala la elaboración de un I Plan de Accesibilidad 2004-2012, marcando un plazo para la adecuación de entornos, productos y servicios de titularidad pública –incluyendo a las instituciones públicas de educación superior–, y mencionando que dentro del currículum

[48] Todas las disposiciones normativas y leyes establecidas por el Estado Español –y sus respectivas modificaciones– respecto a las personas con discapacidad referidas en este apartado, pueden ser revisadas a través de la página web del Servicio de Información sobre Discapacidad (SID): http://sid.usal.es/portadillalegislacion.aspx

formativo, las enseñanzas universitarias deben incluir el "diseño para todos"[49]. Posterior a la implementación de la LIONDAU, continúa la evolución legislativa en la línea de la consolidación de derechos para las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

La evolución mencionada empuja a la universidad española a dar respuesta a las demandas de garantía en el acceso, ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. Esta se materializa a través de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), la cual en su artículo 42.2.b define los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación, además de contar con una disposición adicional dedicada especialmente a la integración dentro del ámbito universitario de los estudiante con discapacidad[50]. Ésta, aparece como la primera ley que configuró la estructura y el gobierno dentro de las universidades españolas, adaptándolas al marco Constitucional de 1978. Posteriormente, la anterior Ley de Universidades se modifica por la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades (LOMLOU), de 12 de abril, la cual, además de adaptar la legislación anterior para la incorporación de las universidades españolas al Proceso de Bolonia[51] (de Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight, 2005) para el ingreso de España al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Fidalgo et al., 2007). Esta modificación hace especial énfasis en la promoción del establecimiento de programas específicos dentro de las universidades enfocados hacia la provisión de apoyos y adaptaciones necesarias que los estudiantes con discapacidad requieren para el normal desarrollo de sus actividades académicas, medidas que han de ser asumidas de forma conjunta entre las administraciones públicas competentes y las universidades. Asimismo, garantiza el acceso y permanencia a los estudios universitarios de diferentes colectivos, incluyendo al colectivo de personas con discapacidad (Ley Orgánica de Universidades, 2007).

---

[49] LIONDAU, disposición final décima.

[50] Disposición adicional 24º, Ley Orgánica 6/2001, de 2 de diciembre, de Universidades.

[51] El llamado Proceso de Bolonia corresponde al proceso iniciado por los estados de 29 países de la Unión Europea, propiciado por la Declaración de Bolonia en 1999 firmada por los ministros de educación presentes, donde se establecen las bases para la consecución del EEES (de Wit et al., 2005).

Consecuentemente, la incorporación del Estatuto del Estudiante Universitario[52], el cual operacionaliza de forma positiva las normativas pro inclusión establecidas en la LOMLOU, obligando a las universidades a disponer de los recursos y adaptaciones que sean necesarios para que los estudiantes con discapacidad ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones. De la misma manera, esta normativa también fomenta la incorporación de sistemas de apoyo específicos para estudiantes con discapacidad dentro de sus estructuras, a través de la creación de servicios de apoyo institucionales para el colectivo de personas con discapacidad (Estatuto del Estudiante Universitario, 2010). Asimismo, una de las últimas acciones que el Estado español ha decidido incorporar una Reforma Educacional, incorporada en la nueva Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa, también llamada LOMCE, la cual modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). La nueva LOMCE (2013), la cual comenzó a regir el curso académico 2014-2015 con una implementación progresiva dependiendo de los niveles del sistema educativo[53]. En esta nueva Ley de Educación (2013) tiene un impacto importante en el aseguramiento de los derechos de las personas con discapacidad, incluyendo a sus estudiantes en todos los niveles del sistema educativo. Así, uno de las modificaciones que la LOMCE (2013) realiza a la anterior LOE (2006), corresponde a la redacción del párrafo b) del artículo nº1, donde se indica que: "b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.". Asimismo, se señala que "el funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas." (LOMCE,

---

[52] El Estatuto del Estudiante Universitario fue aprobado por el Real Decreto 179/2010, de 30 de diciembre, y publicado el 31 de diciembre de 2010 en el Boletín Oficial del Estado Español (BOE). (Fuente: www.boe.es)

[53] El texto completo de la LOMCE (2013) puede ser revisado o descargado de la siguiente página web: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

2013). De la misma manera, durante el año 2013 se dicta el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueban el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social[54], que integra en un único texto legal las tres leyes genéricas de discapacidad vigentes en España hasta la fecha (a saber, la Ley 13/1983, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad –LISMI-, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y la Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad). Esta nueva normativa define la discapacidad como una "situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás." (Real Decreto 1/2013). De interés en el ámbito en la educación superior, encontramos que el Real Decreto 1/2003 indica que "las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás"[55], y que "corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión"[56]. Respecto a la gratuidad, señala –en su artículo nº 19– que "las personas con discapacidad, en su etapa educativa, tendrán derecho a la gratuidad de la enseñanza, en los centros ordinarios y en los centros especiales, de acuerdo con lo que disponen la Constitución y las leyes que la desarrollan". Por otro lado, en cuanto a garantías adicionales, encontramos que el Real Decreto 1/2013 señala que "las personas que cursen estudios universitarios, cuya discapacidad les dificulte gravemente la adaptación al régimen de convocatorias establecido con carácter general, podrán solicitar y las universidades habrán de conceder, de acuerdo con lo que dispongan sus

[54] El texto completo del Real Decreto 1/2013 de 20 de noviembre, puede ser revisado y descargado desde la web: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf

[55] Artículo 18, nº1.

[56] Artículo 18, nº2.

correspondientes normas de permanencia que, en todo caso, deberán tener en cuenta la situación de las personas con discapacidad que cursen estudios en la universidad, la ampliación del número de las mismas en la medida que compense su dificultad, sin mengua del nivel exigido. Las pruebas se adaptarán, en su caso, a las características de la discapacidad que presente el interesado”[57] y que “se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello”[58].

Aun cuando la normativa existente en la actualidad fortalece los derechos de las personas con discapacidad y delimita acciones concretas en cuanto al favorecimiento de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, el sistema adolece de una normativa clara que ayude a orientar a las universidades a diseñar e implementar los servicios para la atención de los estudiantes con discapacidad, lo cual si existe par otros niveles educativos del sistema (Arnáiz, 2003), situación que ha derivado en que el desarrollo de este tipo de servicios se haya implantado dentro de las instituciones de forma heterogénea, donde cada universidad ha definido según sus propios criterios y estructuras la incorporación y el funcionamiento de estas medidas institucionales de apoyo a sus estudiantes con discapacidad (Aguado et al., 2006; De la Puente, 2005; Forteza y Ortega, 2003; Fundación Universia, 2015; Molina y González, 2006; Rodríguez, 2011; Verdugo y Campo, 2005).

La preocupación respecto al abordaje de esta temática, ha permitido el desarrollo de diversas investigaciones que han mostrado el estado actual de la cuestión, con miras hacia mejorar el sistema de implementación de servicios de atención y apoyo hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad (Ocampo, 2015). Un buen ejemplo de lo anterior es el trabajo desarrollado por los autores Molina y González (2006), donde se aborda el tema a través de una guía de recursos que faciliten la comprensión del estado del arte en cuanto a servicios. En esta guía, podemos observar que el 60,8% de las 76 universidades existentes en ese momento manifiestan contar con un proyecto, programa o servicio para el apoyo al colectivo de estudiantes con discapacidad (43 universidades).

---

[57] Artículo 20, sección C.

[58] Artículo 20, sección D.

Posteriormente, durante el 2012, se publica otra guía en la misma línea la cual muestra una fuerte evolución en cuanto a la implementación de unidades, programas, oficinas o servicios dentro de las 70 universidades participantes del estudio, donde además se presentan datos relativos a las funciones y actividades que éstas realizan. Por otro lado, se indica que estas unidades de servicio institucional se encuentran adscritas –en términos administrativos y en un alto porcentaje– a los vicerrectorados de estudiantes o asuntos sociales dentro de sus universidades origen (Fundación Universia, 2015). Este estudio fue actualizado el año 2012, entregando datos de las 76 universidades españolas presentes en ese momento en cuanto a la implementación de los indicadores utilizados, donde se observan altos índices de cumplimiento de los mismos en la mayoría de las instituciones. Aquí, encontramos que el 89,5% reconoce realizar acciones de accesibilidad en espacios y edificios; 80,3% en adaptaciones curriculares; 79% en jornadas y cursos orientados a la discapacidad; 69,7% en procedimientos de acogida y orientación en nuevo ingreso; 68,4% en acciones de orientación e intermediación laboral; 65,8% en exención total de pago de tasas; 61,8% en becas, ayudas y créditos; 60,5% en accesibilidad web y medios electrónicos; 56,6% en enseñanzas de especial atención a la discapacidad; 56,6% en cuotas de reserva de plazas; 56,% en intérpretes de lengua española de signos; 52,6% en materiales educativos accesibles; 50% en programas de voluntariado; y, 31,6% en cuanto a la realización de acciones de fomento del emprendimiento (Fundación Universia, 2015). Asimismo, la Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU)[59], el año 2013 realiza un sondeo a 44 de los servicios adscritos a ella, donde solo 29 de ellos aportaron datos específicos en cuanto a la acción, regulación y funcionamiento de los mencionados servicios (Cabeza, Cabello, Grijalbo, Luque y Moreno, 2013). Dentro de los resultados más destacados de este sondeo, se observa una media[60] de 8,14 sobre 10 respecto de las garantías de igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de discapacidad

[59] La Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU), surge de la elaboración de un documento elaborado en la Universidad de Valencia el año 2008 bajo los auspicios del área de atención a la diversidad de la RUNAE (Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas –CRUE: asociación sin ánimo de lucro formada por un total de 76 universidades españolas: 50 públicas y 26 privadas, 2013). La Red SAPDU se compone en la actualidad por 53 universidades (Red SAPDU, 2015).

[60] Los resultados expuestos en el sondeo realizado por el SAPDU 2013 están presentados en función de las medias obtenidas para los ítems contenidos en el cuestionario utilizado para la realización de este estudio, los cuales van entre el 1 y el 10 (Cabeza et al, 2013).

en el acceso, ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos académicos de los estudiantes con discapacidad; la media desciende a 6,28 respecto al establecimiento de programas específicos de ayuda personalizada, apoyos y adaptaciones en el régimen docente; ascendiendo nuevamente a 7,14 en cuanto al adecuado apoyo y asesoramiento frente a la evaluación de posibles adaptaciones curriculares e itinerarios o estudios alternativos; asimismo la media aumenta a 8,14 en relación a la creación de servicios de atención a la comunidad universitaria con discapacidad mediante el establecimiento de una estructura que haga factible la prestación de los servicios requeridos por este colectivo; por otro lado, la media para la promoción de programas de actividad física y deportiva que faciliten los medios y adaptación de instalaciones fue de 6,14, con un resultado similar en cuanto a temas relacionados con la representación estudiantil, la participación y actividades de cooperación; finalizando con la obtención de una media de 6,86 relacionada a la realización de programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación, dirigida a su especialización en la atención a las NEE de los estudiantes con discapacidad. Haciendo referencia a las características principales de los servicios, el sondeo SAPDU (2013) también indica que del total de servicios participantes en el estudio (n=44), el 72% reporta que disponen de un espacio propio para la realización de sus actividades, donde el 64% gozan del reconocimiento en la Relación de Puestos de Trabajo[61] (RPT) dentro de sus universidades, aunque el 76% considera que el número de profesionales destinados en él es poco o nada adecuado, y tan sólo el 55% dispone de presupuesto propio. De igual manera, la regulación de funcionamiento se encuentra poco definida, donde los datos muestran que esta regulación de funcionamiento es de un 41%, la cual se realza a través de mecanismos por resolución institucional; de un 24% a través de algún tipo de reglamento; y de un 20% a través de algún tipo de protocolo o recomendaciones. En la línea de lo anterior, se da cuenta de que solo un 17% reconoce que no se rige por ningún tipo de regulación expresamente reconocida y que solo el 17% dispone de una cartera de servicios (Cabeza et al., 2013).

---

[61] Las Relaciones de Puestos de Trabajo (RPT) corresponden al instrumento técnico a través del cual se realiza la ordenación del personal, de acuerdo con las necesidades de los servicios, y se precisan los requisitos para el desempeño de cada puesto dentro de las universidades españolas y otras instituciones, organizaciones o empresas (Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (Vigente hasta el 01 de Enero de 2016).

Finalmente, en el II Estudio Universidad y Discapacidad sobre el grado de inclusión de la discapacidad en el sistema universitario español relativo al curso académico 2013-2014[62], realizado por la Fundación Universia (2014) y el CERMI[63] (2014), permitió acercarse a una actualización respecto de las principales iniciativas relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad en este nivel del sistema educativo. Aquí, de las 75 universidades españolas invitadas a participar a través del envío de un cuestionario, 59 de ellas respondieron a la convocatoria alcanzando un 79% en el grado de participación[64] (57 universidades de modalidad presencial y 2 a distancia; 44 universidades públicas y 15 privadas, entre las cuales se encuentran las dos universidades españolas participantes de la presente investigación de tesis doctoral), entregando información de forma voluntaria respecto a la evolución de la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de su institución. El estudio aborda resultados sobre el 94% de los estudiantes con discapacidad presentes en el sistema universitario español, donde se contabilizaron a 21.942 estudiantes con discapacidad, lo que representa al 1,3% de la comunidad universitaria y al 91% de estudiantes universitarios con y sin discapacidad dentro del sistema general de educación superior[65]. Los resultados obtenidos del estudio aquí mencionado, permiten observar que de las 59 universidades participantes, el 95% declaró disponer de un servicio/programa/persona específicamente dedicado a la atención de estudiantes con discapacidad, donde el 5% de

---

[62] Gran parte de los datos e información aquí señalada, fue extraída del II Estudio Universidad y Discapacidad citado. Lo anterior responde al hecho de que el estudio mencionado corresponde a la publicación con datos mejor actualizados al momento de la realización de esta investigación, el cual fue publicado a fines del año 2014.

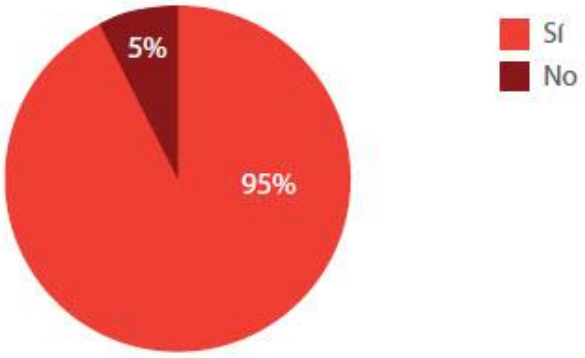
[63] El CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), corresponde a una plataforma de representación, defensa y acción de la ciudadanía española con discapacidad, nacida de hecho en 1993 producto del acuerdo entre las seis principales organizaciones de ámbito estatal de personas con discapacidad (COCEMFE, FEAPS, CNSE, FIAPAS, ASPACE y ONCE), la cual adquiere su personalidad jurídica el 9 de enero de 1997. Actualmente está compuesta por más de 3,8 millones de personas con discapacidad y sus familias, teniendo como objetivo el de avanzar en el reconocimiento de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de la sociedad (CERMI, 2014).

[64] El número de universidades españolas que conforman el CRUE, a fecha del envío del cuestionario de evaluación, es de 75, donde 50 universidades son públicas y 25 privadas (CRUE, 2014).

[65] Según la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad de Fundación Universia (2015), el número total de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas es de 21.942 alumnos.

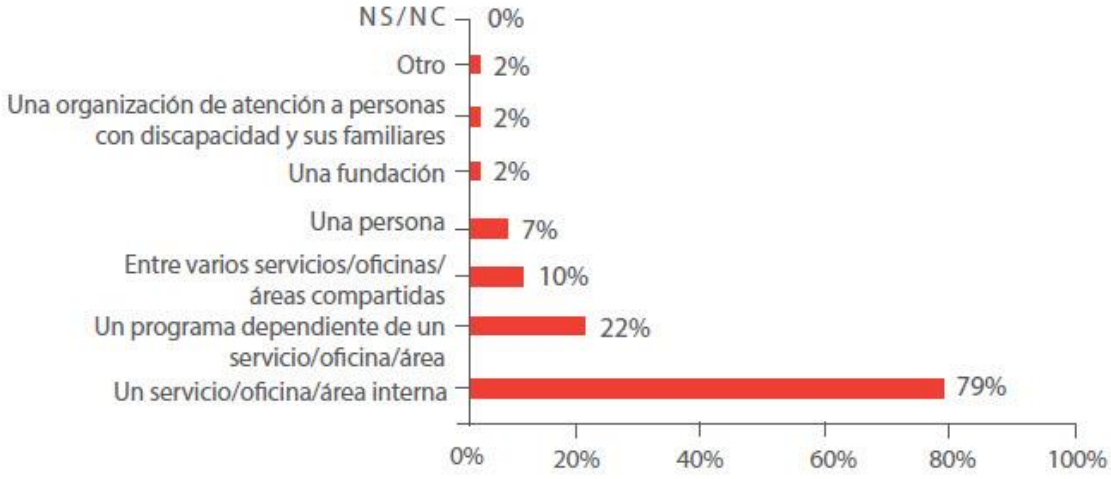
ellas manifiesta que la atención a estudiantes con discapacidad se realiza a través de los servicios generales dirigidos a la totalidad de los estudiantes matriculados en su institución, no presentando una instancia institucional para la atención particular de este colectivo de estudiantes (Gráfico 28).

Gráfico 28. Porcentaje de universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad que cuentan con un servicio de atención específico para estudiantes con discapacidad. Fuente: II Estudio Universidad y Discapacidad (CERMI, 2014)



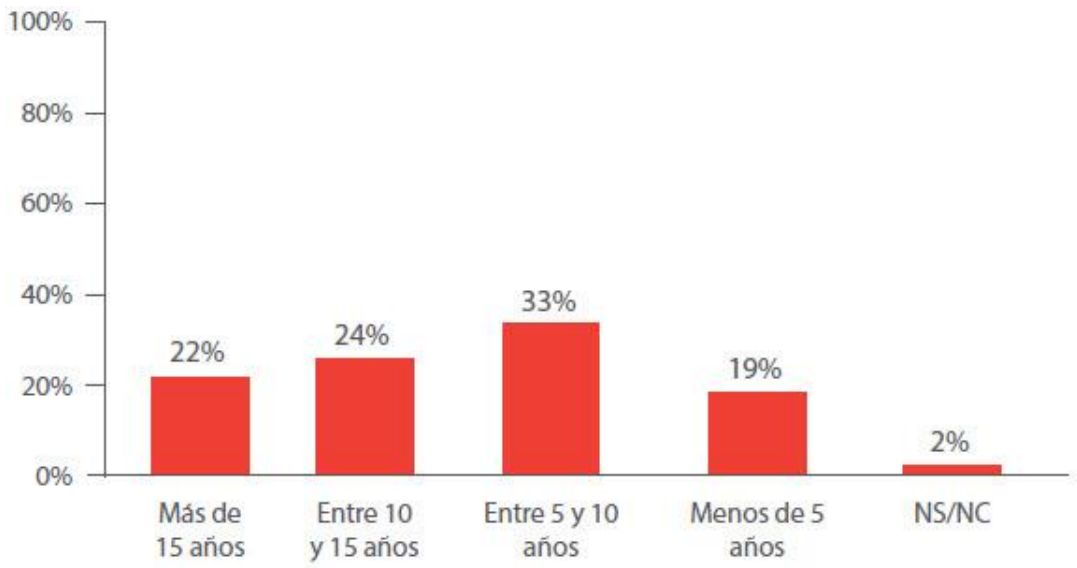
La gestión de la atención prestada por las universidades participantes de este estudio hacia sus estudiantes con discapacidad, en su gran mayoría (79%) se realiza a través de la implementación de una unidad institucional específicamente desarrollada para estos fines (servicio, oficina o área interna). El 22% de las universidades realiza estas funciones a través de un programa concreto dependiente de la unidad encargada de la atención de la totalidad de sus estudiantes. Por otro lado, encontramos que el 10% de las universidades asesora a sus estudiantes con discapacidad de forma articulada con otros servicios presentes en la institución. Además, el 7% de ellas asume esta responsabilidad a través de una sola persona, pudiendo ser un académico o algún profesional especializado en el área de la psicología, psicopedagogía, trabajado social u otro tipo de profesionales con competencias en el área. Finalmente, un 2% reporta que estas responsabilidades son asumidas por un servicio externo a la universidad a través de una fundación (Gráfico 29).

Gráfico 29. Gestión de la atención a estudiantes con discapacidad en las universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2004.



Asimismo, los datos derivados del estudio mencionado, nos muestran que en relación a la dependencia administrativa de los servicios, la gran mayoría dependen del vicerrectorado de estudiantes (o su símil dependiendo de la estructura de cada universidad) con un 74%. En cuanto a la evolución en la creación de los servicios, observamos en el citado estudio que el 52% de ellos se ha creado durante la última década, acorde con las disposiciones de la LOMLOU (Gráfico 30).

Gráfico 30. Porcentaje de antigüedad en la creación de los servicios de atención a la discapacidad en las universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad Fuente: CERMI, 2014.



En relación a las vías de difusión y comunicación utilizadas por los servicios de atención a estudiantes con discapacidad para darse a conocer tanto dentro de la comunidad universitaria como fuera de ella, mayoritariamente se llevan a cabo a través de la utilización de páginas web (98%); campañas de difusión a través de carteles, jornadas, folletos u otros (83%); contacto desde el propio servicio (83%); información adjunta a la matricula (67%); prueba de acceso a la universidad (52%); y contacto con instituciones en el nivel secundario de educación (52%). El perfil de quienes trabajan dentro de los servicios de atención a la discapacidad, generalmente está compuesto por trabajadores internos contratados por planilla en cada universidad, otros son subcontratados para labores específicas, encontrándose además estudiantes becarios y voluntarios. Quienes realizan labores técnicas, generalmente son profesionales provenientes del área de la psicología, psicopedagógica, trabajo social, terapia ocupacional o especialidades afines. De estos, la gran mayoría (93%) son personas sin discapacidad, donde el porcentaje respecto a becarios es del 10% y voluntarios del 5%. Por otro lado, el 70% de las universidades manifiesta que mantienen relaciones comunicativas articuladas con otros servicios y organismos intra-universitarios, donde

destaca el dato de que el 88% del cuerpo docente mantiene estrecha relación con los servicios de atención a estudiantes con discapacidad, desde donde se deduce que existe un notable incremento del orden del 310% en la formación del profesorado para la adquisición del conocimiento e información sobre discapacidad a nivel nacional respecto a períodos académicos anteriores (Capdevilla, 2009).

En cuanto a la financiación de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad, podemos observar que el 44% de las universidades obtienen financiación a través de mecanismos de convocatoria pública, el 39% lo hace a través de fondos procedentes de entidades privadas y un 8% a través de donaciones (Gráfico 31).

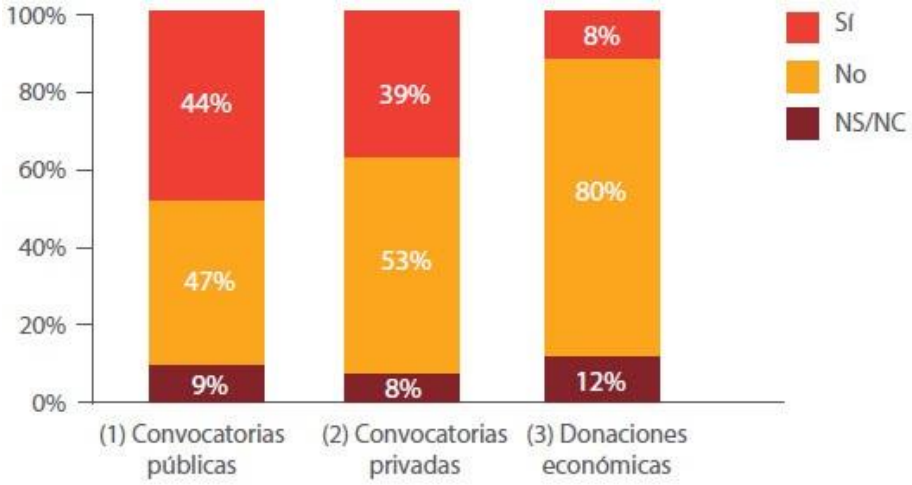


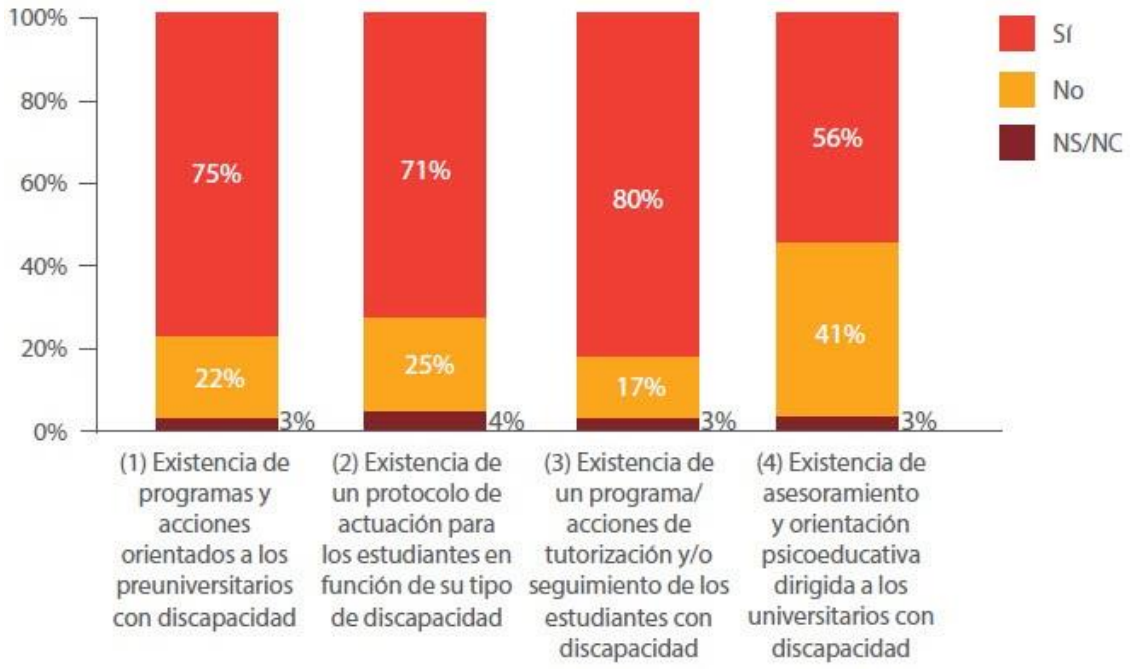
Gráfico 31. Porcentaje de mecanismos de obtención de financiamiento de los servicios de atención a los estudiantes con discapacidad en las universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2004.

En cuanto a la oferta de servicios y programas que los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas, encontramos que los más frecuentes se relacionan con la existencia de programas y/o acciones hacia la adaptación del puesto de estudio con un 95%, los cuales normalmente incluyen –entre otros– la gestión e instalación de software y hardware adaptados, mobiliario adaptado, reservas de espacios accesibles dentro del aula, intérpretes de lenguas de signos (Gráfico 32)

Gráfico 32. Existencia de recursos de apoyo y adaptaciones del puesto de estudio dirigida a estudiantes universitarios con discapacidad presentes en las universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.

Por otro lado, el estudio mencionado reporta que entre los programas con menor oferta dentro de los servicios se encuentran las acciones de fomento a la participación de estudiantes con discapacidad en programas de movilidad nacional con un 27%, seguido de programas de asistencia personal permanente dirigido a estudiantes con discapacidad, con un 44%. Dato importante considerando que los programas de asistencia permanente en sentido amplio incluyen –entre otros aspectos– el apoyo hacia la toma de apuntes, puesta en común y contraste de contenidos de clases, acompañamiento en desplazamientos dentro de las instalaciones universitarias, etcétera (Gráfico 33).

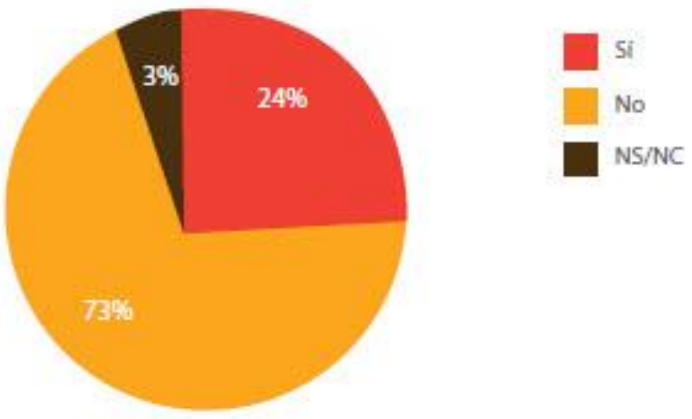
Gráfico 33. Porcentaje de oferta en función de programas ofrecidos por los servicios a estudiantes con discapacidad presentes en las universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.



Además, los servicios a estudiantes con discapacidad que poseen programas de contacto con instituciones de educación secundaria o preuniversitaria enfocados a estudiantes con discapacidad en esos niveles del sistema educativo español, se encuentran en orden del 75%, donde destacan acciones orientadas a la coordinación con instituciones preuniversitarias enfocadas a la concreción de las adaptaciones necesarias para que aquellos estudiantes con discapacidad que deseen rendir la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) lo hagan en condiciones de equidad respecto al alumnado sin discapacidad. Asimismo, el 71% de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad cuentan con un protocolo de actuación estratégico que describe los aspectos relevantes a considerar a la hora de ofrecer un trato adecuado y una atención personalizada dirigida a estudiantes con discapacidad. De la misma forma, encontramos que los servicios de atención para estudiantes con discapacidad poseen programas que realizan actividades de tutoría y seguimiento en un 80% de los casos, así como también acciones de asesoramiento psicoeducativo tanto en el área académica como vocacional

(56%). Además, encontramos que en las universidades participantes la gran mayoría no cuenta con iniciativas de ocio y deporte inclusivo dirigido hacia el fomento de la participación de estudiantes con discapacidad (73%), donde el estudio citado indica que el 24% de las mismas si cuentan con dichos programas, siendo las universidades públicas quienes presentan mayor porcentaje de implementación de este tipo de programas con un 24%, frente al 13% de universidades privadas (Gráfico 34)

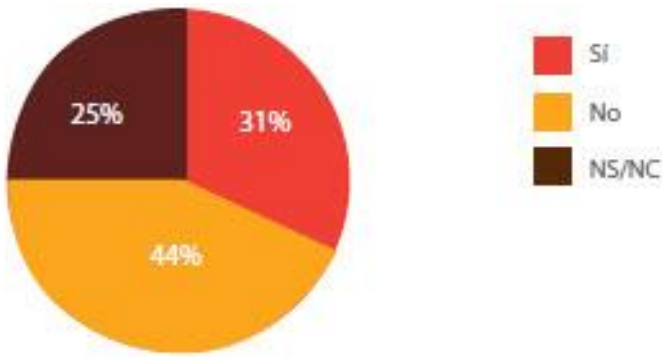
Gráfico 34. Existencia de programas específicos de ocio y deporte inclusivo en las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.



En cuanto a la participación de estudiantes con discapacidad dentro de programas de movilidad tanto nacional como internacional, se observa que la participación de este colectivo de estudiantes en programas de movilidad internacional es de 56%, en contraste con un 27% de participación en programas de movilidad a nivel nacional, considerando lo anteriormente mencionado respecto al bajo porcentaje de provisión de este tipo de programa dentro de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad. Respecto a las medidas de apoyo llevadas a cabo por las universidades dirigidas hacia el personal docente e investigador (PDI) con discapacidad –muchas de ellas intermediadas a través de los profesionales de los servicios de atención a

estudiantes con discapacidad[66]–, encontramos que el 31% de las universidades reportan acciones positivas hacia la inclusión de este colectivo universitario, principalmente relacionadas con la incorporación de adaptaciones en el puesto de trabajo y/o docencias que se imparten, asesoría en la adquisición de productos de apoyo y actividades informativas y de sensibilización hacia los estudiantes y compañeros de trabajo, donde observamos que la mayoría de las universidades no cuenta con este servicio en un 44% de los casos (Gráfico 35).

Gráfico 35. Porcentaje de universidades participantes en el II Estudio Universidad y Discapacidad que presentan medidas, acciones o programas de apoyo hacia el PDI con discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.



[66] Un ejemplo de apoyo al PDI con discapacidad articulado por un programa presente en el servicio institucional brindado a estudiantes con discapacidad, puede encontrarse en la Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Valencia, quienes además prestan asesoramiento y apoyo al personal administrativo y de servicios (PAS) con discapacidad de esta casa de estudios. Este puede ser revisado en la página web perteneciente a la unidad mencionada (Universitat de Valencia, 2015).

Haciendo referencia al establecimiento de becas y ayudas para estudiantes con discapacidad –normalmente gestionada a través de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad o asesorados por el mismo–, el estudio citado indica que el 80% de las universidades participantes aplican la normativa vigente en la LOMLOU (2007) respecto al establecimiento de becas, ayudas y créditos en las universidades, así como también la exención parcial o total del pago de precios públicos establecidos para la prestación de servicios académicos en universidades públicas, donde el 10% solo ofrecen descuentos en las tasas de matrícula y el 10% restante reportan no presentar ningún tipo de ayudas hacia este colectivo de estudiantes[67] (Gráfico 36). Consecuentemente, encontramos que el 100% de las universidades públicas participantes implementan la exención del pago de matrícula a estudiantes con discapacidad, donde el 20% de las universidades privadas reportan este beneficio, facilitando descuentos en las tasas de matrícula en el orden del 40%. Por otro lado, el 40% restante manifiesta no presentar ayudas para los estudiantes con discapacidad en esta área

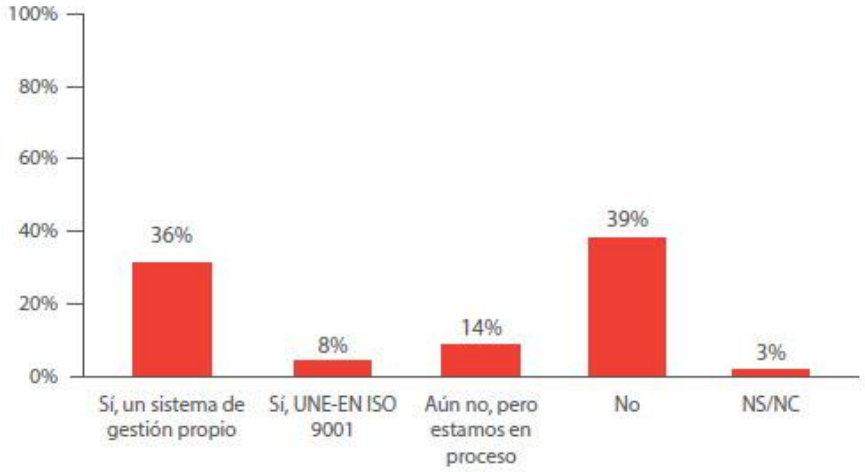
Grafico 36. Existencia de ayudas en el pago de la matrícula para estudiantes con discapacidad en las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.

[67] Tal como lo establece la Ley 4/2007 de Universidades (LOMLOU), las ayudas ofrecidas por las universidades son concedidas a todos aquellos estudiantes que presenten el reconocimiento legal del grado de discapacidad sobre el 33%, variando la cuantía del importe de la ayuda dependiendo de las normativas que cada Comunidad Autónoma establezca para dichos efectos. La normativa autonómica para la Comunidad Autónoma del País Vasco, donde se encuentran presentes las universidades participantes de esta investigación doctoral, pueden ser revisadas en el Anexo 6.

En relación a la existencia de sistemas de evaluación interna y de aseguramiento de la calidad de los servicios, la mayoría de las universidades españolas no poseen sistemas de evaluación interna ni mecanismos de aseguramiento de la calidad de los servicios ofertados para los estudiantes con discapacidad (39%). Sin embargo, el 44% de ellas reporta que sí disponen de estos sistemas de aseguramiento de la calidad, ya sea a través de sistemas propios de gestión desarrollados por la misma institución (36%) o a través de la obtención de certificación de calidad basada en la norma UNE-EN ISO 9001[68] con un bajo porcentaje del 8%. Pese a lo anterior, el 14% de las universidades españolas reporta que se encuentran en un proceso de avance hacia la incorporación de estos mecanismos evaluativos y de aseguramiento de la calidad para sus servicios de atención dirigidos a estudiantes con discapacidad (Gráfico 37), principalmente llevadas a cabo a través de técnicas como la utilización de cuestionarios de satisfacción dirigido a estudiantes con discapacidad usuarios del mismo, entrevistas individualizadas a los estudiantes usuarios del servicio, seguimiento de indicadores respecto de las actuaciones del servicio en relación con los objetivos establecidos para el mismo, y la observación de las actividades de sus símiles en otras universidades para conocer buenas prácticas e incorporar mejoras dentro de sus unidades.

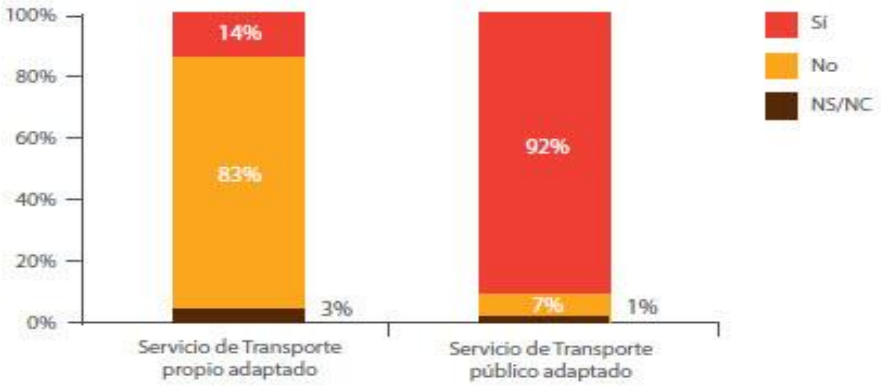
[68] La Norma UNE-EN ISO 9001 corresponde a los criterios de certificación pertenecientes a la familia de las normas ISO 9001:2000 adaptadas al contexto español.

Gráfico 37. Porcentajes de existencia de sistemas de evaluación y gestión interna de la calidad de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad presentes en las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.



Respecto a la evaluación de los niveles de accesibilidad, respecto al transporte hacia y desde los campus universitarios para estudiantes con discapacidad, el 92% manifiesta posibilidades de acceso a sus instalaciones a través del uso del transporte público accesible, ya sea por medio de autobuses, metro o trenes. Además, el 14% dispone de servicios propios de transporte adaptado, frente al 83% que reporta no tener medios propios de transporte accesible (Gráfico 38).

Gráfico 38. Existencia de servicios de transporte accesible presentes en las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.).

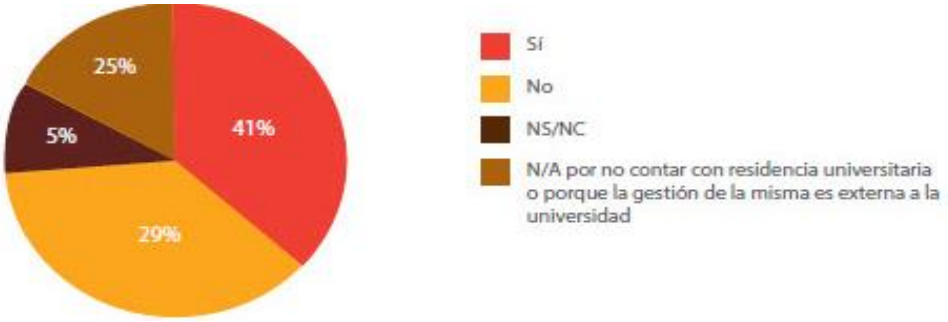


En cuanto a la accesibilidad de los centros universitarios, la enorme mayoría de las universidades participantes presentan evaluaciones en este sentido (98%), donde las instituciones que han evaluado sus centros universitarios –aulas, laboratorios, entre otras– representan el 95%. Las evaluaciones de accesibilidad centradas en bibliotecas representan un 91%, y un 74% de ellas además reporta evaluaciones en sus instalaciones deportivas y zonas de restauración. Asimismo, las universidades que reportan haber comprobado sus herramientas informáticas representan el 60%, donde un 69% manifiesta haber verificado su página web y la intranet institucional (Grafico 39).

Gráfico 39. Evaluación de los niveles de accesibilidad en instalaciones universitarias, instalaciones deportivas y herramientas informáticas de las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.

En relación a la existencia y reserva de plazas en residencias y alojamientos universitarios propios, los estudiantes con discapacidad tienen prioridad en la reserva de plazas dentro de las mismas en el 41% de las universidades participantes, en contraste con el 29% que informa no presentar este beneficio. Por otro lado, el criterio anteriormente mencionado no es aplicable en el 25% de los casos, debido a que la gestión en esta área se ha delegado a instituciones externas o bien no disponen de servicio de alojamiento adaptado. El 5% restante desconoce información al respecto. Lo anterior puede observarse en el gráfico 40.

Gráfico 40: Prioridad para estudiantes con discapacidad en la reserva de plazas dentro de residencias y alojamientos institucionales de las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad (2014). Fuente: CERMI, 2014.

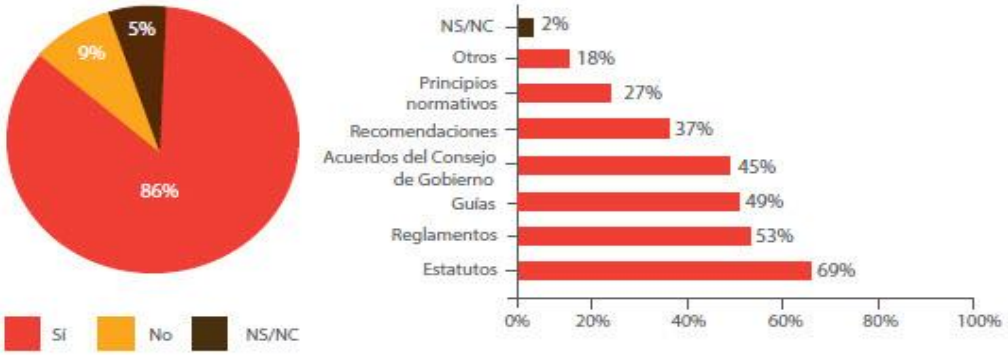


Adicionalmente, el estudio mencionado muestra que el 51% de las universidades participantes reciben algún tipo de ayuda hacia el financiamiento dirigido a la puesta en marcha de mejoras e iniciativas enfocadas a la implementación de la accesibilidad universal y el diseño para todos. De la misma manera, el 41% informa que no recibe financiamiento de ningún tipo en este sentido. Aquí, observamos que en el 70% de las universidades participantes, las entidades financiadoras se encuentran en el sector privado. Asimismo, el 50% de las universidades públicas reportan la percepción de fondos para estos efectos, donde el 33% corresponde a dineros obtenidos a través de las Comunidades Autónomas, frente al 17% en la asignación de fondos por parte del gobierno central, desde donde se deduce que las universidades públicas reciben más ayudas para la puesta en práctica de acciones o programas que fomenten la accesibilidad universal y el diseño para todos que las universidades privadas (Gráfico 41).

Gráfico 41. Ayudas recibidas relacionadas con la promoción de la accesibilidad universal y el diseño para todos dentro de las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.

Otro dato de importancia recogido en el estudio citado, tiene relación con la existencia dentro de las universidades participantes, de marcos normativos internos específicamente enfocados a la regulación del derecho a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad, en la gran mayoría de las instituciones si existen dichas normativas (86%), las cuales materializan dentro de los Estatutos universitarios (69%), o en Reglamentos institucionales (53%). Por otro lado, el 9% de las instituciones reporta que no disponen de ninguna normativa concreta que defina de manera formal el derecho anteriormente mencionado, aun cuando algunas indican que, pese a lo anterior, este derecho si se implementa en términos prácticos (gráfico 42).

Gráfico 42. Existencia de una normativa específica que regule el derecho a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad dentro de las universidades participantes del II Estudio Universidad y Discapacidad. Fuente: CERMI, 2014.



Como podemos apreciar, el caso del sistema de educación superior español presenta una notable evolución y desarrollo en cuanto a la implementación de servicios de atención para estudiantes con discapacidad y el aseguramiento de sus derechos constitucionales, tanto dentro de sus normativas nacionales como dentro de sus universidades, especialmente durante las últimas dos décadas (Echeíta, 2010). Sin embargo, aún se observan en la actualidad algunas falencias a nivel estructural y organizacional que deben ser progresivamente subsanadas en base a la implementación de la normativa vigente, para –de esta manera– lograr equipararse con las instituciones pares dentro de los sistemas de educación superior pertenecientes los países adscritos a las disposiciones legales del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (García y Troyano, 2011). De esta manera, el sistema de educación superior de España no debe olvidar que "la exclusión en educación es la mayor de las exclusiones", tal y como lo señaló el director general de la Fundación ONCE[69] en el marco de clausura del II Congreso Universidad y Discapacidad realizado en Madrid a fines de noviembre de 2014 (p. 20, Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2014).

A diferencia de España, el caso del Reino Unido en cuanto a servicios de atención a estudiantes con discapacidad en educación superior, representa un referente mundial a seguir, donde –en general– la totalidad de las universidades e instituciones de educación superior del Reino Unido ofrecen una amplia cobertura a la discapacidad en todos los niveles de su sistema educativo, atendiendo cada una de las necesidades educativas especiales derivadas de una gama mucho mayor de discapacidades que presentan sus estudiantes, lo cual abordaremos en específico más adelante. Lo anterior es posible gracias a la existencia de un importante desarrollo legislativo en materia de discapacidad,

Un ejemplo de ello es el Acta de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad de 2001 (The Special Educational Needs and Disability Act, SENDA) del Reino Unido, cuyo objetivo es que las instituciones de Educación Superior logren la

[69] La fundación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) fundada en 1938, representa a una de las fundaciones –dentro del ámbito de la discapacidad– de mayor importancia en España, la cual en 1988 genera en colaboración con entidades gubernamentales españolas, la Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de las personas con discapacidad, transformándose a través de los años en un referente a nivel mundial en el ámbito de las prestaciones sociales dirigidas a personas con discapacidad visual severa o ceguera (ONCE, 2015).

plena participación de los estudiantes con discapacidad (Tapia y Manoslava, 2012). Por otro lado, encontramos que en el Código de prácticas: Educación post-16 (Code of Practice: Post-16 Education) establecido en el Disability Discrimination Act (Smith y Twomey, 2002), se indica cómo responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes con discapacidad realizando 'ajustes razonables' que establece la ley SENDA (Konur, 2006).

La preocupación gubernamental del Reino Unido respecto al tema de la discapacidad y el aseguramiento de los derechos anti-discriminación de todos sus ciudadanos, derivó en una multiplicidad de leyes, decretos, códigos y normativas a través de los años, que finalmente derivó en la creación de una ley que conglomeró todas las legislaciones anteriores al respecto. Esto se materializa con la promulgación de la Ley de Igualdad 2010 (The Equality Act 2010, Government of United Kingdom, 2010[70]), documento que representa la culminación del amplio debate británico respecto a cómo mejorar y unificar todas las anteriores disposiciones legales anteriormente desarrollada. Esta importante actualización legislativa, fortalece de manera significativa los derechos de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema de educación superior británica, así como también ordena la normativa en cuanto a las responsabilidades que las instituciones de educación superior deben cumplir respecto a los derechos de los estudiantes con discapacidad en sus instituciones. En esta línea, la Comisión de Igualdad y Derechos Humanos[71] (Equality and Human Rigths Comission)

[70] The Equality Act 2010 puede ser revisado y descargado en su totalidad en la página web oficial que publica las leyes del Reino Unido: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents

[71] La Comisión de Igualdad y Derechos Humanos (The Equality and Human Rights Commission, CEDH por sus siglas en inglés) corresponde a un organismo público británico establecido por la Ley de Igualdad de 2006 (Equality Act 2006) la cual entró en vigor el 1 de octubre de 2007. La Comisión se encarga de la promoción y la aplicación de la igualdad y leyes anti discriminación en Inglaterra, Escocia y Gales, además de ocuparse de las responsabilidades de las tres comisiones establecidas con anterioridad: 1) Comisión para la Igualdad Racial (The Commission for Racial Equality); 2) Comisión de Igualdad de Oportunidades, la cual se ocupa de la igualdad de género (Equal Opportunities Commission); y, 3) la Comisión de Derechos de la Discapacidad (Disability Rights Commission). Por otro lado, tiene responsabilidades en otros aspectos respecto al aseguramiento legal de la igualdad en cuanto a la edad, orientación sexual y religión o creencias. Debido a su condición de institución nacional de derechos humanos, promueve y protege los derechos humanos en el Reino Unido, con excepción de las cuestiones que sean competencia de la Comisión de Derechos Humanos en Escocia (Fuente: https://www.gov.uk/government/organisations/equality-and-human-rights-commission).

juega un rol fundamental en la implementación de las disposiciones de la Ley de Igualdad 2010 en la práctica ciudadana.

La sección nº6 de la Ley de Igualdad 2010 se encarga de abordar las disposiciones legales respecto al ámbito educativo, incluyendo a la educación superior[72], la cual se aborda en el capítulo 2 de dicha normativa (Chapter 2: Further[73] and Higher Education[74]). Aquí, la normativa es clara en señalar que las instituciones por ley no deben discriminar a las personas en relación con (Government of United Kingdom, 2010):

1. Admisión y trato de la institución hacia los estudiantes:
    a. En los acuerdos realizados para decidir quienes ofrecieron admisión a personas como estudiantes.
    b. En cuanto a los términos ofertados para admitir a una persona como estudiante.
    c. Al no admitir a una persona como estudiante.
2. La institución no debe discriminar al estudiante en:
    a. En la forma en que se le proporciona la educación al estudiante.
    b. La manera en que se le permita al estudiante acceder a una prestación, instalación o servicio.
    c. No proporcionarle educación al estudiante.
    d. No proporcionarle al estudiante el acceso a prestaciones, instalaciones o servicios.
    e. Excluyendo al estudiante.
    f. Sometimiento del estudiante a cualquier otro tipo de acción perjudicial.

---

[72] Para efectos de esta investigación, nos referiremos a instituciones de educación superior tanto a las instituciones dentro de la clasificación británica de Further Education como Higher Education.

[73] La utilización del concepto Further Education en el Reino Unido se refiere tanto a instituciones de educación postsecundaria como a escuelas de formación profesional (Fuente: wordreference.com)

[74] Las instituciones de educación superior en el Reino Unido (Higher Education) incluyen a los llamados 'Colegios' (College) y a las Universidades. La denominación de *College* en este ámbito se utiliza tanto para denominar a instituciones con funciones de docencia e investigación, así como a facultades dentro de alguna universidad, o incluso a instituciones derivadas de alguna universidad tradicional que cumplen las mismas funciones de las instituciones universitarias.

3. La institución no debe discriminar a estudiantes con discapacidad en los siguientes términos:
    a. En los acuerdos realizados para conferir cualificaciones.
    b. En cuanto a los términos establecidos para otorgar titulaciones.
    c. No otorgar cualificaciones al estudiante.
    d. Mediante la retirada de cualificaciones o variación de los términos en que el estudiante las ha obtenido.
4. La subsección 3 se aplica solo a la discriminación por discapacidad.
5. La institución no debe acosar a:
    a. Un estudiante.
    b. Una persona que haya solicitado admisión como estudiante.
    c. Una persona con discapacidad que posee o haya solicitado un título conferido por la institución.
6. La institución no debe victimizar a una persona en relación a:
    a. Los acuerdos realizados para decidir a quienes se ofrece admisión como estudiante.
    b. En cuanto a los términos que la institución ofrece a una persona a ser admitido como estudiante.
    c. No admitir a una persona como estudiante.
7. La institución no debe victimizar a un estudiante en relación a:
    a. La forma en que se le proporciona la educación al estudiante.
    b. La manera en la cual se le proporciona educación al estudiante.
    c. No proporcionarle educación al estudiante.
    d. No proporcionarle al estudiante acceso a prestaciones, instalaciones o servicios.
    e. Mediante la exclusión del estudiante.
    f. Sometimiento del estudiante a cualquier otro tipo de acción perjudicial.
8. La institución no debe victimizar a una persona con discapacidad en relación a:
    a. Los acuerdos realizados para decidir a quienes se le confieren cualificaciones.
    b. Los términos en que se está dispuesto a otorgar titulaciones.
    c. No otorgar cualificaciones a una persona.
    d. Mediante la retirada de cualificaciones o variaciones en los términos que se hayan establecido con esta persona.

9. La obligación de realizar los ajustes razonables que dispone esta ley se aplica al organismo responsable del mismo dentro de la institución.
10. En relación a Inglaterra y Gales, esta sección se aplica a:
    a. Una universidad
    b. Cualquier otra institución dentro del sistema de educación superior
    c. Cualquier otra institución dentro de la educación post-secundaria (Further Education)
11. En relación a Escocia, esta sección se aplica a:
    a. Una universidad
    b. A alguna institución designada
    c. A un colegio de educación superior (College of Further Education).

Como podemos observar, esta sección de la Ley de Igualdad 2010 asegura y obliga a las todas las instituciones de educación superior del Reino Unido a cumplir criterios anti-discriminación, incluyendo a estudiantes con discapacidad tanto nacionales como extranjeros. Asimismo, esta normativa, junto con el requisito de no discriminar, obliga a las instituciones de educación superior a realizar ajustes razonables para las personas con discapacidad. De esta manera, todas tienen la obligación de tomar las medidas razonables –en todas las circunstancias– para evitar poner a las personas con discapacidad en situación de desventaja sustancial en comparación con personas sin discapacidad (Government of United Kingdom, 2010).

Debido a lo anterior, el desarrollo e implementación de servicios de atención a estudiantes con discapacidad se han generalizado dentro de las instituciones de educación superior del Reino Unido, debido a la ilegalidad que representa el no contar con una unidad específica de atención a la discapacidad en sus instituciones de educación superior, con lo cual el 100% de las instituciones de educación superior cuentan con servicios específicos de atención para estudiantes con discapacidad en el Reino Unido, siendo sus costos operativos financiados por el presupuesto interno de cada institución de educación superior, tanto para universidades públicas (financiadas por el Estado) como privadas (Brunner, 2006). La obligación de tomar medidas razonables es un deber permanente y surge en todos los servicios y toda la oferta educativa, como, por ejemplo, los acuerdos de admisión, servicios estudiantiles, la

determinación de la concesión de las cualificaciones y las características físicas (edificios y del entorno en general). Respecto a qué tipo de medidas representan ajustes "razonables", ésta depende de muchos factores, incluyendo el costo y la eficacia, la naturaleza de la institución, su tamaño y disponibilidad de recursos. Los costos y obstáculos para el ajuste deben ser equilibrados respecto a los derechos de las personas con discapacidad, por lo tanto, puede resultar difícil para una institución el abordaje de los costos derivados del establecimiento e implementación de estas “medidas razonables” ya que es responsabilidad de cada institución de educación superior disponer de fondos para el desarrollo y funcionamiento de estas unidades de apoyo (Echeita y Simon, 2014). Esta obligación normativa podría considerarse como ‘violada’ en el caso de que una persona con discapacidad sufra alguna "desventaja sustancial" respecto a sus pares sin discapacidad dentro de alguna institución de educación superior. Esto se decidirá en función de la revisión particular de los hechos que lleven a la acusación del incumplimiento de esta normativa. En el caso de existir desventajas menores, no se considera como un incumplimiento de esta Ley. En la misma línea, existen excepciones que Ley de Igualdad 2010 dispone para las instituciones de educación británicas. Las de mayor relevancia que encontramos son respecto a (Government of United Kingdom, 2010):

- Contenido curricular: la prohibición de la discriminación no se aplica a cualquier acción realizada en relación con el contenido curricular en sí.
- El desconocimiento de la discapacidad de una persona por parte de la institución: cuando la institución se ha anticipado a qué ajustes razonables debe (en general) realizar, pero que aun así deja una persona con discapacidad en particular en situación de desventaja, la institución podrá argumentar su defensa en función del desconocimiento acerca de los requerimientos que esta persona precisaba, siempre y cuando ésta no haya informado de su discapacidad.
- Confidencialidad: si un estudiante con discapacidad realiza una solicitud de confidencialidad, esto puede significar que no se aplique ningún tipo de ajuste razonable, debido a al compromiso por parte de la institución de cumplir con la solicitud realidad por el estudiante de no informar a otros sobre su discapacidad.
- Las normas de competencia: en relación con el nivel de logro, las instituciones no están obligadas a realizar ajustes razonables a la norma. Sin embargo, aún

podrían ser necesarias de realizar respecto a las formas de ajustes en que se evalúan los estándares de competencia.

- La discriminación como medio proporcional para alcanzar una finalidad legítima: si el objetivo es legítimo, la manera de lograrlo debe ser realizada de forma proporcional, es decir, de forma adecuada y necesaria. Mientras más grave sea la provisión discriminatoria, más convincente y robusta debe ser la justificación de la misma. El incumplimiento de la obligación de realizar ajustes razonables pertinentes hará más difícil demostrar que el trato fue proporcional.

En cuanto a las obligaciones dispuestas en la Ley de Igualdad 2010 para las instituciones públicas de educación superior del Reino Unido, existen reglamentos separados sobre el derecho específico para Inglaterra, Escocia y Gales. En términos generales, la autoridad pública debe abordar tres requerimientos: 1) la eliminación de la discriminación, el acoso y la victimización; 2) la promoción de la igualdad de oportunidades; y, 3) el fomento de las buenas relaciones. En cuanto a deberes específicos, el deber principal es el de producir y publicar periódicamente información que muestra el progreso y cumplimiento de estas normativas, para establecer, aplicar y revisar los objetivos específicos de igualdad medibles (Government of United Kingdom, 2010).

Considerando lo anteriormente mencionado, respecto a los servicios de atención a la discapacidad dentro de las instituciones de educación en el Reino Unido, las universidades y colegios universitarios (colleges) ofrecen una amplia gama de servicios para los estudiantes con discapacidad, los cuales se encuentran separados de los ajustes realizados para la adaptación docente de sus requerimientos específicos. En general, estos servicios incluyen el asesoramiento relacionado a la obtención de fondos destinados al alojamiento, salud y centros de bienestar, asesoramiento, carreras y asesoramiento de empleo y servicios para estudiantes con discapacidad (Izuzquiza, 2012). En la mayoría de las instituciones de gran tamaño, los servicios de asistencia a estudiantes con discapacidad se encuentran dentro de los campus, generalmente están abiertos todo el día y se puede acceder directamente a ellos acudiendo físicamente o solicitando una cita vía telefónica o por correo electrónico. En colegios universitarios de menor tamaño, los servicios de atención a estudiantes con discapacidad podrían estar

cubiertos por personal dentro de los departamentos administrativos, como por ejemplo en el registro. El personal de los servicios de asistencia a estudiantes con discapacidad tiene la responsabilidad de hacer realidad en la práctica el compromiso de la universidad respecto a hacer efectivo el derecho de igualdad dispuesto por la normativa vigente, lo que implica que es responsabilidad del servicio –y de las autoridades institucionales– asegurarse de que la institución realice los ajustes razonables requeridos por los estudiantes con discapacidad que acuden a él, en todas las áreas del funcionamiento universitario. Cada año son más las personas que viven con alguna condición de salud o alguna discapacidad que consideran el acceso a la educación superior como una opción (García y Troyano, 2011), con lo cual las universidades y colegios universitarios reconocen y comprenden que deben asegurar que los estudiantes que acuden al servicio tengan una experiencia de aprendizaje de excelencia. Otra de las principales funciones de este tipo de servicios, corresponde a apoyar y asesorar a los estudiantes que acuden a él respecto a la solicitud de fondos gubernamentales dispuestos para cubrir ciertas necesidades requeridas por los estudiantes con discapacidad a través de la postulación al fondo llamado Disability Students' Allowances (DSAs), fondo gubernamental de apoyo a estudiantes con discapacidad en educación superior en el Reino Unido el cual abordaremos en específico más adelante, donde el equipo perteneciente al servicio se responsabiliza de realizar recomendaciones para poder llevar a cabo las acciones necesarias para la obtención de dichos fondos. Sin embargo, no todos los ajustes y apoyos requieren de una financiación a través del DSAs, donde –por ejemplo– encontramos que a través del personal del servicio pueden acomodarse los tiempos para la conclusión de tareas académicas y exámenes, la asignación de tutores, tomadores de apuntes, adaptaciones de materiales en formatos alternativos, entre otros requerimientos específicos dependiendo de las NEE de los estudiantes. Entre los apoyos generalmente ofertados por los servicios de atención a estudiantes con discapacidad encontramos –por ejemplo– apoyos tecnológicos, como softwares especializados para realizar mapas conceptuales y de reconocimiento de voz, capacitación en el uso de las tecnologías de apoyo especializado; apoyos en cuanto al equipamiento del lugar de estudio como sillas ergonómicas, neveras para la conservación en frío de medicamentos dentro de las instalaciones de alojamiento universitario, y adaptaciones físicas en puertas y accesos; apoyos personalizados a través de personas tomadores de apuntes de clases o de ayuda en bibliotecas, apoyo y asistencia en laboratorios, personal especializado en el apoyo de estudiantes con discapacidades sensoriales (discapacidad visual, auditiva u otra), por

ejemplo intérpretes de lenguas de signos o mentores de apoyo en adaptación a la vida universitaria; adaptaciones al estudio, como por ejemplo apoyo extra en la planificación de labores académicas, listas de lecturas entregadas por adelantado y materiales de estudio accesible, gestión de tiempo adicional en exámenes u otro tipo de evaluaciones, apoyo en el trabajo de campo o adecuaciones en experiencias en el ámbito laboral. También, encontramos que estas unidades de servicio realizan poseen una fuerte implementación de apoyos para estudiantes con discapacidades de aprendizaje (dislexia, dispraxia, discalculia), quienes representan la mayor parte de los estudiantes que acuden al servicio en todo el Reino Unido. Es deber también de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad enviar todo tipo de información referente a los apoyos que éstos ofrecen a aquellos estudiantes con discapacidad que lo soliciten, siendo el contacto a través de los sitios web de estos servicios institucionales una de las opciones más utilizadas en la actualidad (Ocampo, 2015), existiendo la posibilidad para los estudiantes con discapacidad acercarse y conocer los servicios de apoyo en los días de puertas abiertas a la comunidad.

Respecto de la evaluación de la calidad de los servicios ofertados para estudiantes con discapacidad, las instituciones están obligadas a mantener procedimientos que permitan la obtención de datos respecto a su accionar para de esta manera generar procesos de mejora (QAA, 2015). En este sentido, cada institución es libre de utilizar sus propios mecanismos para evaluar el accionar de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad, donde –en el contexto del Reino Unido– el papel que juega el de Código de Prácticas de la Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior[75] (especialmente la Sección 3: Estudiantes con Discapacidad) es fundamental para el desarrollo de los procesos de evaluación de la calidad de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad. Pese a que la asesoría no es de carácter obligatoria, la situación de la evaluación de la calidad del servicio de atención a estudiantes con discapacidad se hizo compleja debido a los derechos de los estudiantes

[75] La Agencia de garantía de calidad para la educación superior en el Reino Unido (Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA) corresponde a una agencia independiente creada en 1997 encargada de salvaguardar los estándares y procedimientos de aseguramiento y mejora de la calidad en el sistema de educación superior del Reino Unido, procedimiento en el cual se revisa cómo los colegios universitarios y universidades mantienen sus estándares académicos de calidad. Para mayor conocimiento de los procedimientos y el alcance de la QAA, la información puede encontrarse en el sitio web oficial de la agencia: *www.qaa.ac.uk*

con discapacidad derivadas de leyes anti-discriminación, donde se han realizado recomendaciones respecto a cómo abordar el proceso por parte de la institución. Aquí, la QAA señala que los resultados obtenidos de la evaluación desarrollan buenas prácticas institucionales para los estudiantes con discapacidad las cuales son beneficiosas para el aprendizaje de toda la comunidad universitaria, existiendo incentivos a través del establecimiento de factores relevantes relacionados con el aseguramiento de la calidad en relación a la inclusión de estudiantes con discapacidad, entre los cuales podemos encontrar (QAA, 2015): el reclutamiento de candidatos de alta calidad, aumento de los resultados en la ampliación de la participación, evitar la publicidad negativa, obtención de fuentes de ingresos adicionales (HEFCE Premium o iniciativas especiales), demostración de compromiso con la inclusión, cumplimiento de la Ley de Igualdad, aplicación del Código de Prácticas QAA[76], mejora de las estadísticas de solicitudes UCAS[77] en los grupos de baja representación, acumulación de los ingresos por cuotas de los estudiantes, continuidad del proceso educativo a través de enlaces con escuelas y colegios de enseñanza secundaria, diversificación de la población estudiantil de acuerdo con la normativa vigente, aseguramiento de que existe igualdad de oportunidades, activación de buenas prácticas en el aprendizaje y la enseñanza, requisitos para la acreditación de reuniones de la ILTHE[78], evitar litigios,

---

[76] Disponible en el sitio: *www.qaa.ac.uk*

[77] El Servicio de Admisión a Universidades y Colegios Universitarios (The Universities and Colleges Admissions Service - UCAS), corresponde a una organización benéfica del Reino Unido, cuya función principal es proporcionar el proceso de solicitud de ingreso de nuevos estudiantes para casi todas las universidades británicas. Algunos de los servicios de UCAS incluyen varios portales solicitudes en línea, una serie de herramientas de búsqueda, e información y asesoramiento gratuito dirigido a una serie de postulantes clave, como lo son aquellos estudiantes que consideran ingresar a la educación superior, estudiantes con solicitudes pendientes en los institutos de educación superior, padres y tutores legales de los solicitantes y los pre-candidatos, escuelas y personal de instituciones post-secundarias de educación involucrados en la provisión de apoyo a los procesos de solicitud de estudiantes (incluyendo al personal de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad, y los proveedores de educación superior (universidades y colegios universitarios de educación superior). (Fuente: www.ucas.com).

[78] El Instituto para el Aprendizaje y la Enseñanza en la Educación Superior (The Institute for Learning and Teaching in Higher Education - ILTHE) era una organización británica con el objetivo de mejorar la situación de la enseñanza en la educación superior; mantener y mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza en la educación superior; y establecer normas de buenas prácticas profesionales. Fue fundada el año 2000 como resultado de los informes de la Comisión Nacional de Investigación sobre Educación

competencia con rivales, y obligación moral (QAA, 2015). Consecuentemente, los resultados de los procesos de evaluación de la calidad de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad son enviados anualmente a la QAA quien emite un informe respecto de los avances, retrocesos, carencias y desafíos en inclusión de estudiantes con discapacidad de las universidades y colegios universitarios británicos. Un ejemplo de instrumento de evaluación de garantía de calidad de un servicio de atención a la discapacidad puede ser revisado en el Anexo 7.

Respecto al sistema de subsidio económico Disability Students' Allowances (Government of United Kingdom, 2015), este corresponde a una asignación en dinero disponible para estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior del Reino Unido, establecido originalmente por el Departamento de Educación y Facultades (Department of Education and Skills[79]) dependiente del Gobierno Británico. Estos recursos están destinados para cubrir los costos adicionales que tienen los estudiantes derivados den su situación de discapacidad. Los fondos del DSAs no corresponden a ningún tipo de préstamo ni tampoco dependen de la situación socioeconómica del estudiante o su familia. Existen cuatro tipos de subsidio: 1) Subsidio para equipos informáticos y computacionales, grabadoras digitales y otros equipos tecnológicos. También puede abarcar la capacitación en cómo utilizar estos equipos y comenzar a utilizarlos. El monto máximo para esta ayuda es de £5212, sin variar el monto para estudiantes de tiempo completo o tiempo parcial, durante la totalidad del período académico; 2) Subsidio para ayudantes –fuera del ámbito médico–, como tomadores de apuntes, interpretes en lenguaje de signos, lectores y otro tipo de ayudantes. El monto máximo de asignación en esta área es de £20.725 por año para estudiantes a tiempo completo, y de £15.543 para estudiantes a tiempo parcial; 3) Subsidio general para libros extras, fotocopias, o es posible de ser utilizado para el equipo de ayudantes no

---

Superior ("Informe Dearing"). En mayo de 2004 el ILTHE se fusionó con la Red de Apoyo Docente (LTSN) Aprendizaje y, y el Equipo de TQEF Nacional de Coordinación (Learning and Teaching Support Network) para formar la actual Academia de Educación Superior (Higher Education Academy). (HEFCE, 2009).

[79] El Departamento de Educación (Department of Education and Skills) corresponde a una unidad gubernamental del gobierno británico que funcionó entre los años 2001 y 2007, quien fue responsable del sistema educacional inglés. Actualmente sus responsabilidades han sido asumidas por el Departamento de Innovación, Negocios y Facultades (Fuente: https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-business-innovation-skills).

médicos. El monto de asignación máxima para estudiantes a tiempo completo es de £1.741, en tanto, para estudiantes a tiempo parcial es de £1.305; y, 4) Subsidio de viaje para cubrir costos de desplazamientos extras que tenga el estudiante producto de su discapacidad. El estudiante beneficiario no cubrirá todos los costos de desplazamientos con este subsidio, sin embargo, puede ser utilizado –por ejemplo– si se necesita la utilización de un taxi en vez de utilizar el transporte público[80] para trasladarse de un campus a otro, obteniendo a través de este apoyo el pago de la diferencia existente entre ambos servicios de transporte. Para este ítem no existe un monto máximo definido. Este beneficio no está disponible para Escocia, sin embargo, los estudiantes con discapacidad escoceses pueden acceder al subsidio de costos de transporte otorgado por la Agencia de Premios Estudiantiles para Escocia (Student Awards Agency for Scotland[81]). Así, todos los estudiantes a tiempo completo dentro del sistema de educación superior británico son susceptibles de recibir este importante subsidio, siempre y cuando el curso en el cual estén matriculados sea de carácter "designado"[82], donde la gran mayoría de los cursos en el sistema de educación superior, y un buen número de grados otorgados por fundaciones[83] en universidades con financiamiento público son designados). Los estudiantes a tiempo parcial son potenciales beneficiarios del DSAs siempre y cuando sus estudios comprendan cursos designados que por lo menos deben cubrir el 25% de su equivalente en estudiantes a tiempo completo. Los estudiantes de universidades abiertas

---

[80] Debido a la antigüedad de las ciudades británicas, especialmente en Londres, no todo el transporte público se encuentra adaptado, no así el servicio de taxis, donde –por normativa legal– todos tienen que ser adaptados y disponer de rampa para silla de ruedas.

[81] La agencia Student Awards Agency for Scotland corresponde a una agencia exclusive del gobierno escocés destinado al apoyo –en base a una selección de beneficiarios– para cubrir el pago de los costos de matrícula, así como para la obtención de otros beneficios (Fuente: http://www.saas.gov.uk/).

[82] En el contexto de la financiación de estudiantes en el Reino Unido, un curso designado corresponde a cursos que se designan con fines de apoyo al estudiante determinado bajo las regulaciones de apoyo a los estudiantes, permitiendo a los estudiantes elegibles en este tipo de cursos acceder a préstamos y donaciones obtenidos desde la Compañía de Préstamos Estudiantiles (Student Loans Compay), la cual, a su vez, es un paquete de sistemas de financiamiento para estudiantes perteneciente al gobierno británico (Fuente*: www.slc.co.uk).*

[83] Los grados otorgados por fundaciones están diseñados y desarrollados en colaboración con los empleadores, los cuales son dictados colegios universitarios y universidades. Estos grados pueden ser cursados a tiempo completo, a tiempo parcial, a través de educación a distancia o a través de Internet. Son una calificación por derecho propio, aunque se puede progresar ulteriormente a una matrícula de honor u otra cualificación profesional.

y a distancia, pueden ser elegibles de apoyo siempre y cuando el curso cumpla con los requerimientos de elegibilidad establecidos. Asimismo, todos los estudiantes de postgrado –a tiempo completo o a tiempo parcial– son potenciales beneficiarios de recibir este subsidio. Sin embargo, en la mayoría de los cursos de postgrado, la provisión máxima total del DSAs es de £10.362. Pese a que según la Ley de Igualdad 2010 es válida tanto para estudiantes británicos como extranjeros, los estudiantes extranjeros no son candidatos elegibles para postular al subsidio DSAs. Una vez que el estudiante ha decidido postular al DSAs, existen una serie de pasos a cumplir[84], proceso que generalmente es asesorado por los servicios de asistencia a estudiantes con discapacidad de las instituciones de educación superior (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014). El gobierno británico –durante el mes de abril 2014– subsidio DSAs, durante el mes de abril de 2014, realizó un anuncio respecto a algunos cambios en las ayudas que serán financiadas por el DSAs en Inglaterra. En este marco, el Departamento de Negocios, Innovación y Facultades anunció que estos cambios no se implementarían sino hasta el año 2016. Pese a lo anterior, desde septiembre de 2015, los estudiantes que quieran postular a estén beneficio deberán pagar un monto de £200 para cubrir los costos de nuevos ordenadores y softwares de asistencia recomendados por los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de las universidades y colegios universitarios británicos, aunque los softwares aun seguirán siendo pagados por el subsidio DSAs. En la misma línea, si algún estudiante requiere de alojamientos adaptados, las instalaciones seguirán siendo financiadas por el DSAs cubriendo los costos extras derivados de los mismos. No obstante, muchos de los fondos obtenidos por el DSAs ya no podrán ser destinados al pago de los costos de alojamientos institucionales o derivados de éstos a alguna agencia externa. Asimismo, algunos tipos de apoyos, como los tomadores de apuntes, podrían ser financiados por las mismas instituciones de educación superior y no por el DSAs (Román y Murillo, 2012). Aquí, resulta interesante recordar que, bajo las disposiciones normativas de la Ley de Igualdad de 2010, todas las instituciones de educación superior deben realizar los ajustes razonables para evitar que los estudiantes con discapacidad se encuentren en situación de desventaja frente a sus pares sin discapacidad.

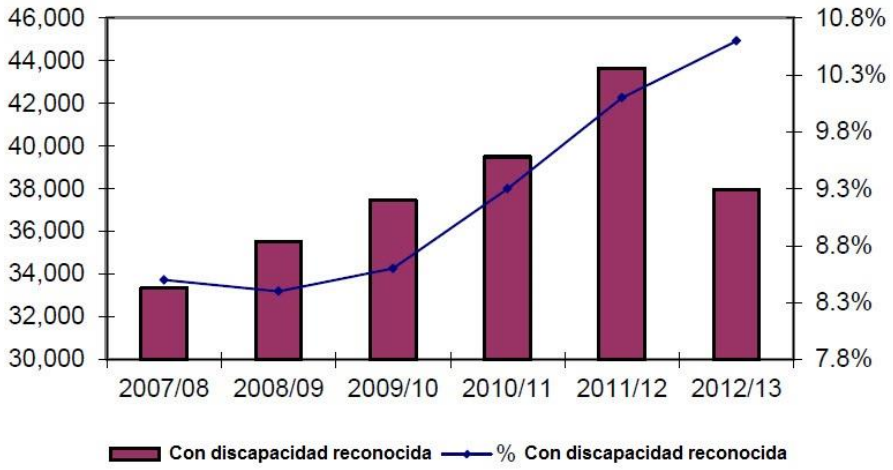
[84] Los pasos a seguir para la obtención del subsidio DSAs pueden ser revisados en la siguiente página web: https://www.gov.uk/disabled-students-allowances-dsas/how-to-claim

En base a un estudio desarrollado por el Departamento de Negocios, Innovación y Facultades para la educación superior británica llamado Higher Education: Disabled Students' Alowences: Equalty Análisis (Government of United Kingdom, 2014), indica que durante el período académico 2012-2013, el número de estudiantes de pregrado que recibió el subsidio DSAs fue de 56.600 estudiantes, donde 3.000 de ellos estudiaban a tiempo parcial. En cuanto a estudiantes de postgrado, los estudiantes beneficiarios fueron 4.900, con un gasto estatal total para este período de £145.800 millones[85]. Por otro lado, se señala que la proporción de estudiantes con discapacidad en educación superior domiciliados en el Reino Unido ha ido incrementándose en los últimos años, donde para el período 2012-2013 casi la mitad de ellos reportaron tener dificultades específicas de aprendizaje (dislelxia, dispraxia y discalculia) con un 47%. Asimismo, el estudio indica que los estudiantes con discapacidad reconocida presentan afinidad por estudiar cursos de artes creativas y diseño que sus pares sin discapacidad. En la misma línea, las instituciones que presentaron una mayor tendencia de estudiantes con discapacidad elegibles para la asignaión del DSAs suelen ser instituciones de educación superior pequeñas en tamaño. Por otro lado, solo unas pocas instituciones reportaron tener entre 1/5 y ¼ de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje[86]. Por otro lado, los datos mostraron una notable evidencia de que aquellos estudiantes quienes declararon discapacidad son más proclives a concluir sus estudios que sus pares sin discapacidad. La evidencia sugiere que, además, que el subsidio DSAs es un fuerte apoyo hacia el éxito estudiantil de los estudiantes con discapacidad beneficiarios, pese a que no se pudo establecer cual área de apoyo del DSAs (desplazamiento, apoyo general, equipamiento o apoyos de asistentes no médicos) entregó un apoyo más efectivo para este colectivo de estudiantes. Asimismo, el estudio citado indica que la proporción en porcentaje de ingreso a la educación superior de estudiantes con discapacidad domiciliados en el Reino Unido se ha incrementado entre el período 2007-2008 y el 2012-2013, aunque se denota una disminución en el número de estudiantes que ha ingresado (Gráfico 43).

[85] Estas cifras fueron obtenidas en la primera publicación de estadísticas para el período mencionado, en noviembre de 2014.

[86] También llamadas discapacidades de aprendizaje (Learning disabilities).

Gráfico 43. Incremento evolutivo en ingreso a instituciones de educación superior en el Reino Unido de estudiantes con discapacidad declarada en primer año entre 2008 y 2013. Fuente: Higher Education: Disabled Students' Allowences - equalty analysis, 2014



Por otro lado, encontramos que el Fondo del Consejo de Educación Superior para Inglaterra (Higher Education Funding Council for England, HEFCE) recomienda un mínimo de un profesional de servicio de atención para estudiantes con discapacidad por cada 200 beneficiarios del DSAs (Crosso, 2014). Consecuentemente, la Asociación Nacional de Profesionales de la Discapacidad (National Association of Disability Practitioners) durante el mes de mayo 2014, condujo una encuesta que incluyó a 63 (53 en Inglaterra) de las 165 instituciones de educación superior en el Reino Unido, indica que las instituciones inglesas participantes actualmente emplea a un profesional de la discapacidad por alrededor de 300 estudiantes beneficiarios del DSAs, presentando un ratio mayor que en Gales (un profesional por cada 400), aunque más bajo que en Escocia (un profesional por cada 225). Debido a que la muestra no es del todo representativa del sector, los investigadores recomiendan tratar estos datos con precaución, especialmente al hacer comparaciones entre países del Reino Unido. Además, los investigadores indican que hubo poca certeza entre instituciones respecto al concepto de profesional de apoyo a la discapacidad (quienes trabajan en el servicio de atención para estudiantes con discapacidad), donde algunas instituciones excluyeron a trabajadores del área de la salud mental y a estudiantes en prácticas. Pese a lo anterior,

los datos de esta investigación sugieren que el sector estudiado no excede las recomendaciones de la HEFCE respecto a la provisión mínima de profesionales de apoyo por estudiantes con discapacidad (Tabla 29).

Tabla 29. Número de profesionales de apoyo a la discapacidad en las instituciones de educación superior del Reino Unido. Fuente: National Association of Disability Practitioners, 2014.

País	Total de profesionales Servicio Discapacidad	Nº Total de estudiantes receptores de DSAs por instiución	Nº de profesionales por cada 200 estudiantes receptores de DSAs
Inglaterra	207.7	60,375	0.7
Escocia	15.7	3,530	0.9
Gales	14.7	6,170	0.5
Irlanda del Norte	5	1,230	-
Total	243.1	71,395	0.7

Asimismo, encontramos que, en una encuesta sobre profesionales de apoyo a la discapacidad realizada por investigadores de la Universidad de Southampton, encontró que las instituciones proporcionan una amplia gama de funciones de apoyo hacia el alumnado con discapacidad. La encuesta indicó que fueron particularmente comunes las habilidades adquiridas en estudios especializados, donde un 62% de los encuestados manifestó que los tutores son financiados al menos en ¾ partes por el subsidio DSAs. Los resultados sugieren que provisión de apoyo a la discapacidad está más concentrada en el empleo de técnicas de estudio a través de tutores especializados y menos en la prestación de apoyo para asistir a los estudiantes con discapacidad en el acceso a formatos alternativos en materiales de lectura y el uso de tecnologías de apoyo (Tabla 30).

Tabla 30. Provisión de apoyo a la discapacidad en instituciones de educación superior del Reino Unido. Fuente: Sobre la base de datos presentados al BIP en el informe: Presentación de una fotografía de la discapacidad en las instituciones de educación superior del Reino Unido – mayo 2014

Países del Reino Unido	Inglaterra	Escocia	Gales
% tutor especialista en empleo de técnicas de estudio	84%	75%	100%
% instituciones con un papel responsable en la práctica de aprendizaje inclusivo	31%	100%	100%
% instituciones que tienen declaraciones políticas que promuevan el desarrollo del aprendizaje inclusivo	72%	100%	100%
% instituciones que cuentan con un entrenador de tecnologías de apoyo	19%	100%	100%
promedio % de papel detecnologías de apoyo DSAs	45%	42%	83%
% instituciones con un papel responsable en el asesoramiento o apoyo a los estudiantes en el uso de tecnologías de apoyo dentro de la institución	30%	100%	60%
% instituciones con un papel responsable en el apoyo a los estudiantes con discapacidad en el acceso a formatos alternativos en el material de lectura	34%	50%	60%

La situación actual de los servicios de apoyo a la discapacidad dentro de las instituciones de educación superior en el caso del Reino Unido, como hemos podido apreciar, se encuentra asentada sobre sólidas bases legislativas, las cuales han presentado un desarrollo notable en cuanto al aseguramiento de los derechos de las personas con discapacidad, especialmente en el ámbito de interés de la presente investigación, donde observamos una amplia provisión de servicios institucionales hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad financiado –en términos de estructura administrativa– mayoritariamente por las propias instituciones, las cuales son fuertemente apoyadas por fondos estatales dirigidos a los estudiantes con discapacidad de forma individual, fondos que son gestionados por los servicios de atención a estudiantes con discapacidad presentes en la totalidad de las instituciones de educación superior del Reino Unido. Esta realidad concuerda con la tradicional vanguardia que los países de las islas británicas han tenido en el desarrollo evolutivo de las sociedades en una multiplicidad de áreas, las cuales se presentan generalmente como innovadoras y se diferencian enormemente –incluso– de las realidades de otros países pertenecientes a la Unión Europea, quienes presentan modelos similares, muchas veces tomando como

ejemplo las buenas prácticas desarrolladas por el Reino Unido en el ámbito de la provisión de servicios a estudiantes con discapacidad dentro de sus instituciones de educación superior. Como hemos mencionado, aún continúa el desarrollo de este modelo, el cual ha incorporado recientes cambios en los mecanismos de financiamiento a los estudiantes con discapacidad en educación superior, traspasando parte del financiamiento de sus instituciones públicas desde la recogida de impuestos estatales hacia el estudiante mediante recortes programados en función de mejoras al sistema, situación que –pese a ser materia amplia de debate– ya se ha impuesto como medida normativa a implementar dentro del corto plazo. El impacto que estas reformas impulsadas por el gobierno británico tendrán en el funcionamiento y desarrollo de tendencias en el ámbito educativo invita a mantener la atención puesta en la evolución del modelo británico y sus resultados, promoviendo la investigación en torno a este y otros temas relacionados que –sin lugar a dudas– aportarán al fortalecimiento de otros sistemas educativos con menor historia, prestigio, solvencia económica y madurez institucional de la que hoy goza el Reino Unido en el ámbito de la provisión de servicios y aseguramiento de la equidad e igualdad de oportunidades para sus ciudadanos en el nivel de la educación superior.

El caso de Chile, el marco de la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad en educación superior difiere de manera diametral respecto a los casos de España y el Reino Unido. Considerando los datos y cifras chilenas respecto a la situación socioeducativa del colectivo de personas con discapacidad (incluyendo a estudiantes con discapacidad)[87], recordamos principalmente que el sistema de educación superior chileno no posee disposiciones legislativas que obliguen a sus instituciones de educación superior a implementar servicios de asistencia para estudiantes con discapacidad en sus casas de estudios superiores. Debido a lo anterior, en la actualidad, dentro de las 172 instituciones de educación superior chilenas, la gran mayoría –salvo algunas notables excepciones que abordaremos más adelante– no poseen servicios de atención para estudiantes con discapacidad. Asimismo, no hay investigación suficientemente actualizada al respecto (Programa de Inclusión para los Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile [PIANE-UC], 2013). Otro dato importante, se relaciona con que la matrícula del sistema de educación

[87] Estos datos se encuentran disponibles en el apartado 1.5.2. Servicio Nacional de la Discapacidad y educación superior en Chile.

superior chileno ha aumentado de forma significativa en los últimos 10 años, donde en la actualidad se registra un total de 1.552.125 estudiantes matriculados, cifra que representa casi el doble de la matrícula total registrada en 2005 (CNED, 2014), lo cual responde en gran medida a la creación en el año 2005 del Crédito con Aval del Estado[88] (CAE), mecanismo crediticio con garantía estatal que permitió el acceso a un gran número de estudiantes quienes, debido a sus desfavorecidas condiciones socioeconómicas, no eran capaces de costear los aranceles de las instituciones de educación superior, donde el primer quintil subió a un 27%, mientras que el segundo quintil aumentó al 31% desde el año 2003 (Matte, 2015). El CAE costea parte del arancel de referencia[89] de las carreras, endeudando a los estudiantes y familias pertenecientes a los primeros 3 quintiles[90] de clasificación socioeconómica de manera descontrolada (Echeverría, 2011). Asimismo, En los últimos cinco años, el número de estudiantes jóvenes egresados de cuarto medio[91] que ingresa inmediatamente a la educación superior, ha tenido una disminución constante, pasando de 206.058 egresados en 2010 a 190.957 en 2014, lo que representa un decrecimiento de un 7,3% (CNED, 2014). Según los datos del Consejo Nacional de Educación (CNED[92]), las universidades

---

[88] Recordamos aquí que el CAE es formalmente denominado "Crédito con Garantía Estatal" (Ley nº 20.027, 2005). Para efectos de esta investigación, mayoritariamente se utiliza la denominación "Crédito con Aval del Estado". Sin embargo, ambas denominaciones se utilizan como sinónimo.

[89] El Arancel de Referencia corresponde a un valor que fija todos los años el MINEDUC, para cada carrera e institución superior. Ese valor representa el monto máximo de Crédito con Aval del Estado (Crédito con Garantía Estatal) que los estudiantes pueden solicitar para financiar el arancel anual de su carrera. Es importante considerar que –usualmente– el Arancel de Referencia es menor que el Arancel Real, es decir, el monto real total cobrará la institución de educación superior anualmente (sin considerar los costos de matrícula). La diferencia entre ambos aranceles debe ser cubierta por el estudiante, ya sea con recursos propios o con el apoyo de otras ayudas estudiantiles. Para mayor información respecto a los aranceles 2015 en las instituciones de educación superior, visitar la siguiente página web: www.portal.becasycreditos.cl

[90] Recordamos que de los daos extraídos del I Estudio Nacional de la Discapacidad 2014, los estudiantes con discapacidad y sus familias se concentran entre los quintiles 1, 2 y 3, correspondiente a los estratos sociales con más bajos ingresos por familia en Chile, en los cuales existen altas tasas de pobreza.

[91] Recordamos que el término "cuarto medio" corresponde al último curso secundario –de carácter obligatorio– anterior al ingreso de los estudiantes al sistema de educación superior chileno.

[92] El CNED surge con el establecimiento de la Ley General de Educación, nº 20.370, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado con las normas de la LOCE de Educación, creándose de esta manera el Consejo Nacional de Educación (CNED) el año 2009, como un organismo autónomo, con

estatales del Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) presentó un aumento de 7,4% de la matrícula de primer año con respecto a 2014. Mientras que las privadas del mismo grupo (G-9[93]) crecieron un 4,8% (CNED, 2014).

Sin embargo, dentro del panorama en la educación superior chilena (pre-Reforma Educacional 2014-2018), se han realizado numerosos esfuerzos en lograr que los estudiantes con discapacidad logren concluir con éxito la educación primaria como secundaria, las cuales –aunque continúan presentando índices bajos en sus tasas de egreso y alta deserción escolar (ENDISC, 2005)– han tenido una tendencia al aumento del colectivo de estudiantes con discapacidad presentes en sus aulas, donde los avances en integración escolar –formalmente– no han ido acompañados por una preocupación respecto al tema de la inclusión de este colectivo de estudiantes en la educación superior chilena (Lissi et al., 2009).

Dentro de esta área, en general y como hemos comentado con anterioridad, no existen hasta el momento investigaciones que otorguen datos actualizados que permitan conocer –de forma válida y representativa– el grado de inclusión de este colectivo de estudiantes dentro de la educación superior (PIANE-UC, 2013). Sin embargo, durante el año 2015, como hemos mencionado en apartados anteriores, el Ministerio de Desarrollo Social en conjunto con SENADIS han anunciado la realización del II Estudio Nacional de Discapacidad, desde donde esperamos poder contar a partir del 2016 con una base de datos fidedigna para poder realizar investigaciones y análisis con datos actualizaos en este sentido (SENADIS, 2015).

No obstante, hemos de recordar que el marco regulatorio actual para las personas con discapacidad y sus derechos, incluyendo aquellos que garantizan el acceso permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en educación superior, se establece en la Ley Nº 20.422, que implementa normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley Nº 20.422, 2010), la cual significó un importante avance hacia la inclusión del colectivo de estudiantes con discapacidad en

---

personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el/la Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. (Fuente: www.cned.cl).

[93] Las universidades privadas en Chile se han auto-clasificado en dos grupos, a saber: 1) G9, el cual se refiere a las universidades privadas pertenecientes a CRUCH; y, 2) G8, donde se agrupan las universidades privadas que no pertenecen al CRUCH.

todos los niveles educativos del país. Específicamente, encontramos que esta ley indica que la cautela y participación de los estudiantes con discapacidad en programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y perfeccionamiento es de responsabilidad del Ministerio de Educación (MINEDUC) (Ley nº 20.422, 2010). Además, en su artículo nº 36 dispone que las instituciones educativas del país "deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional", donde además puntualiza incisivamente que "los establecimientos educacionales deberán progresivamente adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior[94], con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo", reconociendo además la importancia de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) para personas con discapacidad sensorial[95]. Aquí, observamos que, si bien las normativas vigentes explicitan el respecto por la diversidad lingüística, ésta no aborda un aspecto fundamental para que la disposición anterior se haga efectiva, como lo es la importancia de proporcionar intérpretes en LSCh para estudiantes con discapacidad auditiva matriculados en el sistema de educación superior (González y Espinoza, 2010).

De la misma manera, en el ámbito de la educación superior se puntualiza –en específico– que las instituciones pertenecientes a este nivel educativo "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"[96]. Es pertinente señalar que, si bien existía un plazo de nueve meses para la puesta en marcha de las normativas establecidas posterior a la promulgación de la citada ley, éstas aún no se han implementado (González y Espinoza, 2010). Por lo tanto, en relación a la meta trazada de alcanzar la igualdad de oportunidades en este ámbito, ésta continúa siendo un gran desafío para el país en

[94] Clasificación del sistema educativo chileno equivalentes a los niveles de primaria, secundaria y educación superior respectivamente.

[95] Artículo nº26, Ley 20.422, Chile.

[96] Artículo nº39, Ley 20.422, Chile.

general, incluyendo al sistema educativo en todos sus niveles. Consecuentemente, continúan existiendo muchas barreras de todo tipo, donde es posible reconocer (dentro del funcionamiento del sistema de educación suprior) la presencia tácita de concepciones asistencialistas, con base en un modelo médico enfocado hacia la dependencia de las personas con discapacidad, desde donde las personas responsables de ejercer acciones de promoción y defensa de los derechos del colectivo de personas con discapacidad, por lo general, son personas que no poseen ningún tipo de discapacidad (Jiménez, 2002).

Por otro lado, en el "Estudio sobre Educación Superior Inclusiva" (Yarza, Rojas y López, 2014) realizado por el Departamento de Relaciones Institucionales[97] de la División de Educación Superior (DIVESUP) del Ministerio de Educación de Chile el año 2011, cuyo objetivo fue el de detectar el estado de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema de educación superior chileno DIVESUP (2011) (Rodríguez, Cisterna y Gallegos, 2011), se envió un cuestionario a las 174 instituciones de educación superior reconocidas por el Estado en el momento del estudio, el cual fue contestado por 75 de ellas, conformando así el tamaño de la muestra (n=75). Pese a que el tamaño de la muestra podría incidir en la representatividad de los resultados obtenidos debido a que representa al 43,1% de las instituciones de educación superior del país reconocidas por el Estado en el año 2011, el presente estudio nos entrega importantes datos respecto a la compleja realidad de la educación superior chilena en relación a cómo el sistema aborda el proceso de aseguramiento de los derechos del colectivo de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo. No obstante, se recomienda tratar los resultados de este estudio de forma cuidadosa, sobretodo en cuanto a la interpretación de los mismos, evitando realizar generalizaciones respecto a la totalidad del sistema. Sin embargo, debido a la escasez de investigaciones disponibles dentro de este ámbito, este estudio permite visualizar –de muy buena forma– casi la mitad de las instituciones del sistema de educación superior en Chile, considerando los avances y detección de necesidades de mejora en materia de inclusión de estudiantes

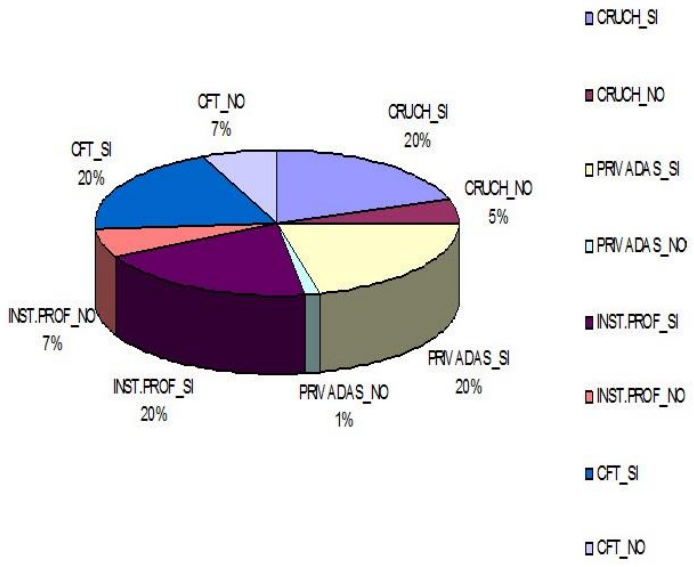
[97] El Departamento de Relaciones Institucionales de la DIVESUP tiene como función establecer las relaciones institucionales con las entidades de educación superior reconocidas oficialmente por el Estado de Chile, especialmente en cuanto a gobernabilidad de las universidades estatales, las regulaciones institucionales, el registro y archivo de información oficial de las instituciones de educación superior del país, entre otros. Para mayor información, dirigirse a la web oficial de la DIVESUP: www.diveup.cl

con discapacidad dentro del mismo. Aclarado el punto anterior, y volviendo al Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Yarza, Rojas y López, 2014) en términos metodológicos, se indica que se realizó una clasificación de las instituciones de educación superior participantes en cuatro categorías, a saber: 1) universidades pertenecientes al CRUCH; 2) universidades privadas; 3) institutos profesionales (INST.PROF[98]); y, 4) centros de formación técnica (CFTs). En relación al perfil de los estudiantes con discapacidad presentes dentro de las instituciones en las cuatro categorías recién mencionadas, el estudio indica que –en relación al género– del total de la matrícula de estudiantes con discapacidad en las instituciones participantes, el 51,7% pertenece al género masculino y el 48,3% al género femenino. Además, el estudio considera cinco categorías respecto al tipo de discapacidad que presentan los estudiantes matriculados en las instituciones participantes, a saber: a) discapacidad motora; b) discapacidad visual; c) discapacidad psíquica; y, d) otras discapacidades. Aquí, es posible observar que, del total de estudiantes con discapacidad matriculados en la totalidad de las instituciones participantes, priman aquellos que poseen una discapacidad motora con un 41,2%, seguido de quienes presentan discapacidad visual con un 28,2%. En tercer lugar, están aquellos estudiantes que poseen discapacidad psíquica con un 9,8%, seguido por aquellos que presentan discapacidad auditiva con un 8,6%. Aquellos que poseen otras discapacidades representan el 11,9% del total de estudiantes con discapacidad presentes en las instituciones de educación superior participantes del estudio. Asimismo, de los resultados del citado estudio, podemos observar que las carreras más frecuentemente elegidas por estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones participantes son: a) ingeniería; b) pedagogía; c) trabajo social; d) psicología; e) derecho; f) contador auditor; g) enfermería; h) arquitectura; i) diseño; j) medicina; k) periodismo; y, l) nutrición y dietética, en ese orden (DIVESUP, 2011).

[98] En el Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (DIVESUP, 2011), la nomenclatura que se utilizó para abreviar a los Institutos Profesionales fue la de “INST.PROF”. Esta nomenclatura sólo es válida para los resultados comentados y expuestos en los gráficos extraídos del mismo. Para efectos de la investigación de tesis en general, la abreviación genérica para referirse a los Institutos Profesionales dentro del sistema de educación superior chileno continúa siendo la definida y utilizada con anterioridad, es decir, “IPs”.

Además, dentro de los resultados del EESI-2011, al abordar las instituciones de educación superior participantes del mismo, observamos que, en cuanto a dotación de infraestructura adaptada en las instituciones para recibir a estudiantes con discapacidad, el 20% de las universidades pertenecientes al CRUCH reportaron que sí contaban con infraestructura adaptada, donde el 5% manifestó no disponer de adaptaciones en su infraestructura para estudiantes con discapacidad. Asimismo, el 20% de las universidades privadas reportaron que sí disponían de infraestructura adaptada, frente al 1% que no. Por su parte, el 20% de los INST.PROF indicaron que sí disponían de infraestructura adaptada, en contraste con el 7% que manifestó que no. De la misma forma, el 20% de los CFTs informaron que sí disponían de infraestructura adaptada, frente al 7% que informó que no la poseían (Gráfico 44).

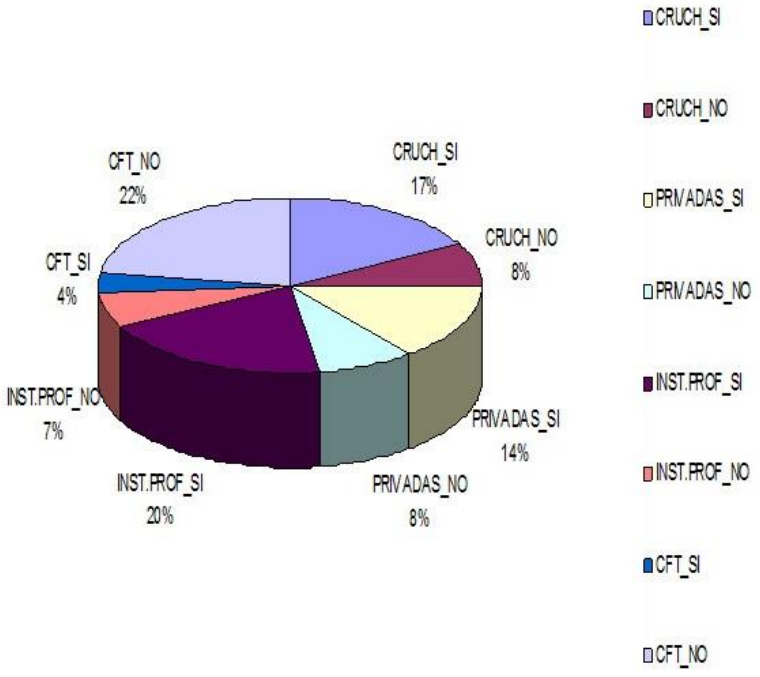
Gráfico 44. Porcentaje de accesibilidad en la infraestructura de las instituciones de educación superior chilenas para recibir a estudiantes con discapacidad (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



En relación a si las instituciones de educación superior participantes del EESI-2011 cuentan (o no) con servicios de apoyo para sus estudiantes con discapacidad, encontramos que el 17% de las universidades pertenecientes al CRUCH manifiestan que sí poseen dichos servicios, donde un 8% indica que no los posee. De la misma forma, encontramos que el 14% de las universidades privadas reportaron que sí disponían de estos servicios, donde el 8% manifestó que no. Por su parte, el 20% de los INST.PROF participantes indicó que sí disponían de tales servicios, frente a un 7% que reportó que

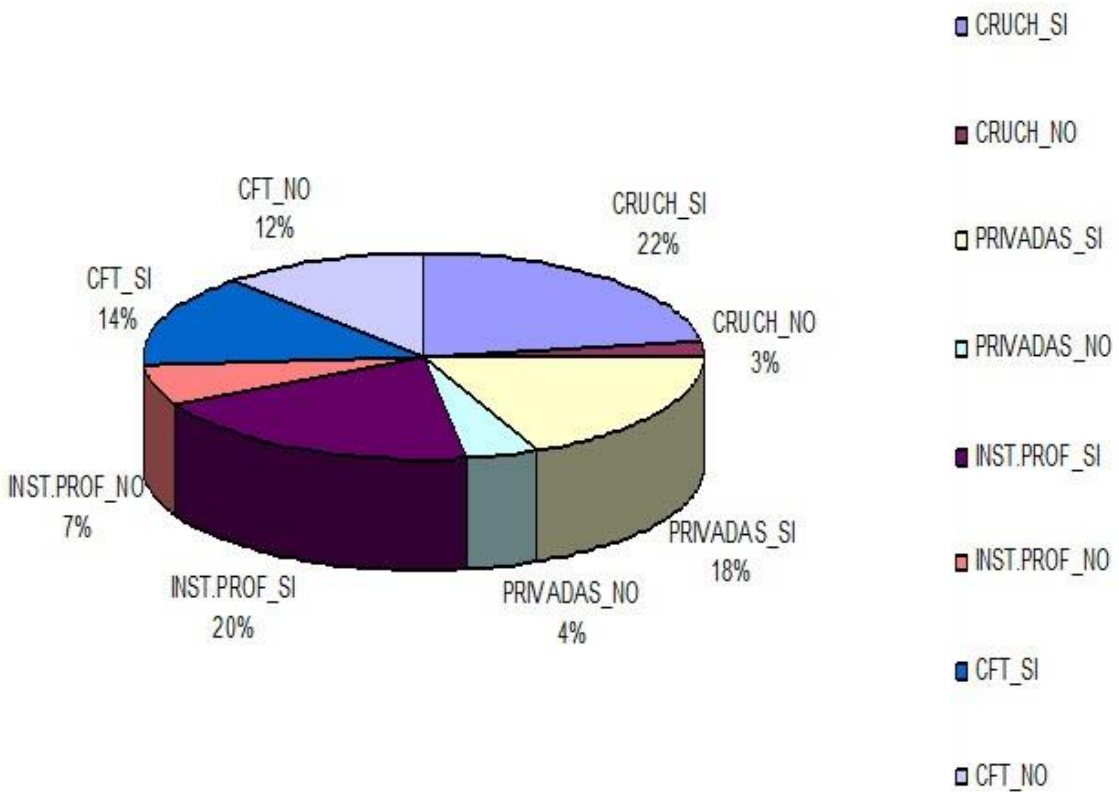
no. Asimismo, un bajo porcentaje (4%) de los CFTs manifestaron que sí disponían de servicios para sus estudiantes con discapacidad, en contraste con el 22% que indicó que no disponían de dichos servicios (Gráfico 45). Cabe señalar, que los datos aquí expuestos han de ser tratados de forma cuidadosa, especialmente respecto a su interpretación sobre si el tipo de institución en cada categoría dispone (o no) de servicios específicos para estudiantes con discapacidad. Lo anterior se debe a que los resultados obtenidos en este ítem, no se refieren a si las instituciones de educación superior participantes disponen (o no) de la implementación de un servicio de atención especialmente diseñado y dirigido para estudiantes con discapacidad conformado formalmente como unidad, programa, servicio u otro, dentro de la estructura organizacional de cada institución; si no, más bien, se aborda el ítem en cuanto a la existencia (o no) de servicios dirigidos a todo el colectivo de estudiantes en general, los cuales están disponibles (o no) para los estudiantes con discapacidad pertenecientes a cada institución participante.

Gráfico 45. Existencia de servicios institucionales disponibles para estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior chilenas (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



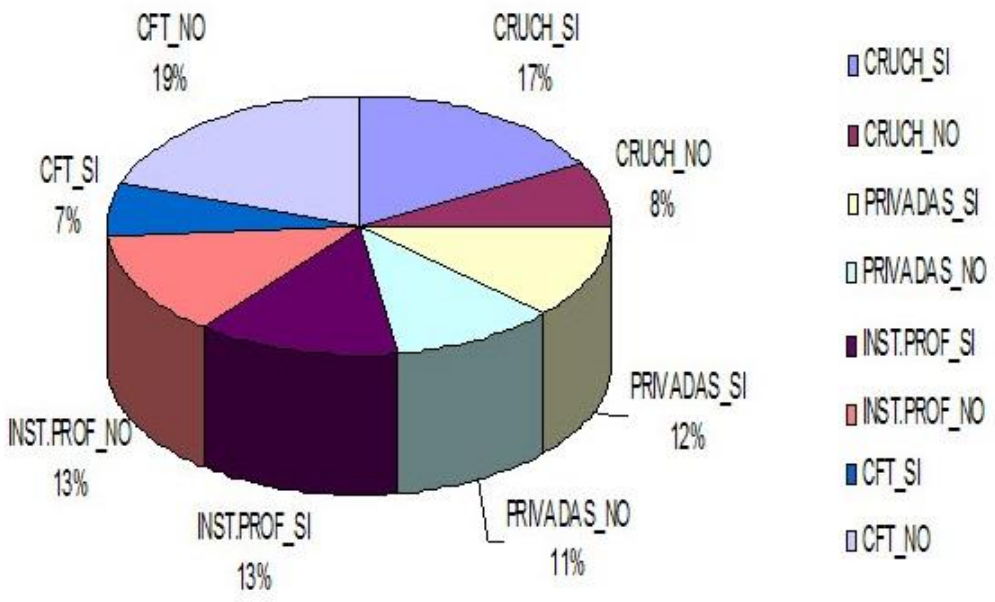
En cuanto a la existencia (o no) de un lugar de referencia institucional donde puedan acudir los estudiantes con discapacidad a manifestar, plantear o solicitar apoyo frente a sus necesidades dentro de las instituciones de educación superior participantes del EESI-2011, observamos que el 22% de las universidades pertenecientes al CRUCH reporta que sí disponen de un lugar de referencia al cual pueden dirigirse los estudiantes con discapacidad, encontrando también que solo el 3% de ellas indica que no posee espacios destinados para tales efectos. Asimismo, el 18% de las universidades privadas reporta que sí dispone de dichos espacios, donde un 4% informa que no. Por otro lado, observamos que el 20% de los INST.PROF indica que sí cuenta con lugares de referencia para sus estudiantes con discapacidad, en contraste con el 7% que reporta que no. Además, el estudio muestra que el 14% de los CFTs participantes manifiesta que sí disponen de los espacios de referencia mencionados, en cambio, el 12% de este tipo de instituciones reporta no disponer de espacios de referencia para sus estudiantes con discapacidad (Gráfico 46).

Gráfico 46. Existencia de espacios institucionales de referencia para estudiantes con discapacidad en educación superior chilena (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



Respecto a si en las instituciones de educación superior participantes del EESI-2011 existen (o no) acciones de discriminación positiva[99], podemos observar –en general, y a diferencia de los resultados en otras áreas– una mayor tendencia hacia la homogeneidad porcentual dentro de los resultaos obtenidos. De esta manera, encontramos que el 17% de las universidades pertenecientes al CRUCH manifiestan que sí existen acciones de discriminación positiva dentro de sus instituciones, donde un poco menos de la mitad indica que no lleva a cabo dichas acciones, con un 8%. Aquí, las universidades privadas indican que sí llevan a cabo acciones de discriminación positiva en el orden del 12%, frente al 11% que reporta que no. Por otro lado, en la categoría de los INST.PROF, observamos que la mitad de dichas instituciones sí llevan a cabo acciones de discriminación positiva, donde la otra mitad indica que no, con un 13% respectivamente. En la misma área, observamos que solo el 7% de los CFTs indican que sí llevan a cabo el tipo de acciones mencionadas, contrastando con el 19% que reporta que no (Gráfico 47).

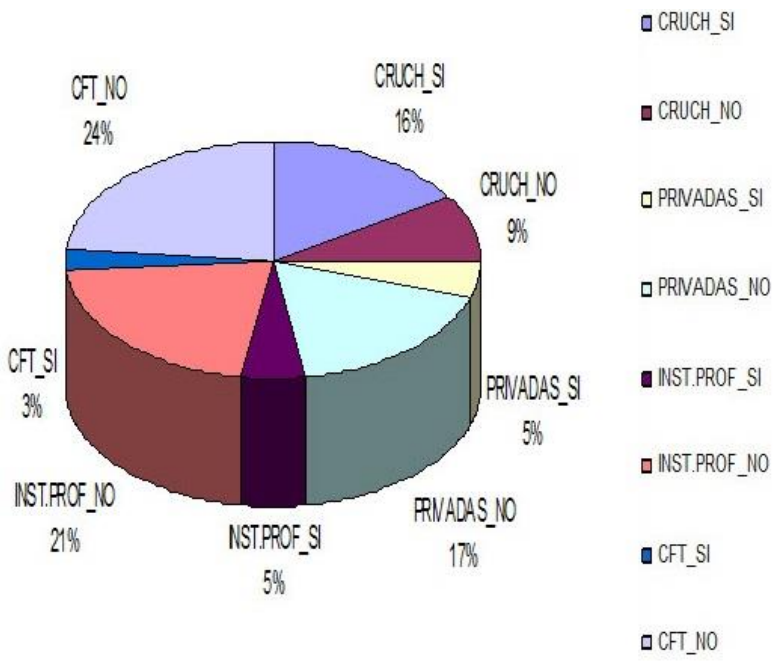
Gráfico 47. Existencia de acciones de discriminación positiva dentro de las instituciones de educación superior chilenas (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



[99] El Estudio de Educación Superior Inclusiva EESI-2011, menciona la frase "acciones de discriminación positiva" haciendo referencia a los "apoyos especiales" existentes –o no existentes– dentro de las instituciones participantes del mismo.

Haciendo referencia a si las instituciones de educación superior participantes del EESI-2011 cuentan (o no) con un protocolo de admisión para estudiantes con discapacidad, podemos observar que –dentro de las universidades pertenecientes al CRUCH–, el 16% reporta contar con dichos protocolos, donde el 9% de ellas manifiesta que no dispone de los mismos. Observamos –además– que la brecha porcentual es mucho mayor dentro de las universidades privadas, donde solo el 5% indica que sí cuentan con los protocolos mencionados, en contraste con el 17% que reporta no disponer de los mismos. De manera similar, observamos que dentro de la categoría de los INST.PROF, solo un 5% informa que sí disponen de protocolos de admisión para estudiantes con discapacidad, donde la mayoría de este tipo de instituciones manifiesta no contar con dichos protocolos, con un 21%. Asimismo, y con una brecha porcentual aún mayor que en la categoría de universidades privadas, encontramos que solo el 3% de los CFTs cuenta con este tipo de protocolos, frente al 24% que manifiestan no poseer protocolos de admisión para estudiantes con discapacidad (Gráfico 48).

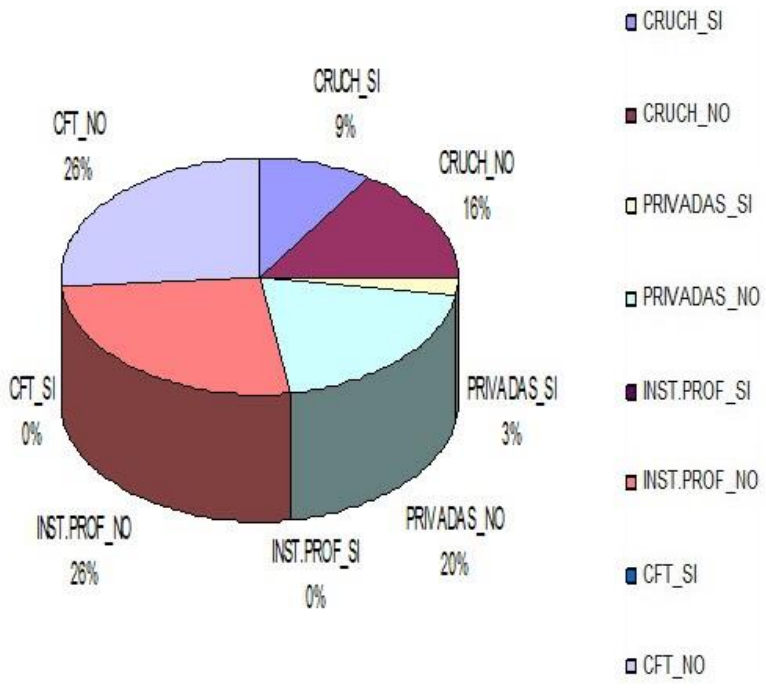
Gráfico 48. Existencia de instituciones de educación superior chilenas que cuentan con un protocolo de admisión para estudiantes con discapacidad (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



En relación con la realización de investigación sobre temáticas en el área de la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas que realizan (o no) las instituciones participantes del EESI-2011, nos encontramos con la dura

realidad que denota enormes falencias en la realización de investigación en el área recién mencionada. En este sentido, podemos observar que, del total de universidades pertenecientes al CRUCH participantes, solo el 9% ha realizado investigación en esta área, donde el 16% de las mismas no han investigado al respecto. En las demás categorías institucionales dispuestas en el EESI-2011, las brechas porcentuales se acrecientan profundamente, donde –por ejemplo– solo el 3% de las universidades privadas han realizado investigación en el área mencionada, frente al 20% de las mismas que reporta no haberlo hecho. En las dos categorías institucionales restantes (INST.PROF y CFTs), observamos que ninguna de ellas ha realizado investigación en el área mencionada, con un 26% en ambos casos (Gráfico 49).

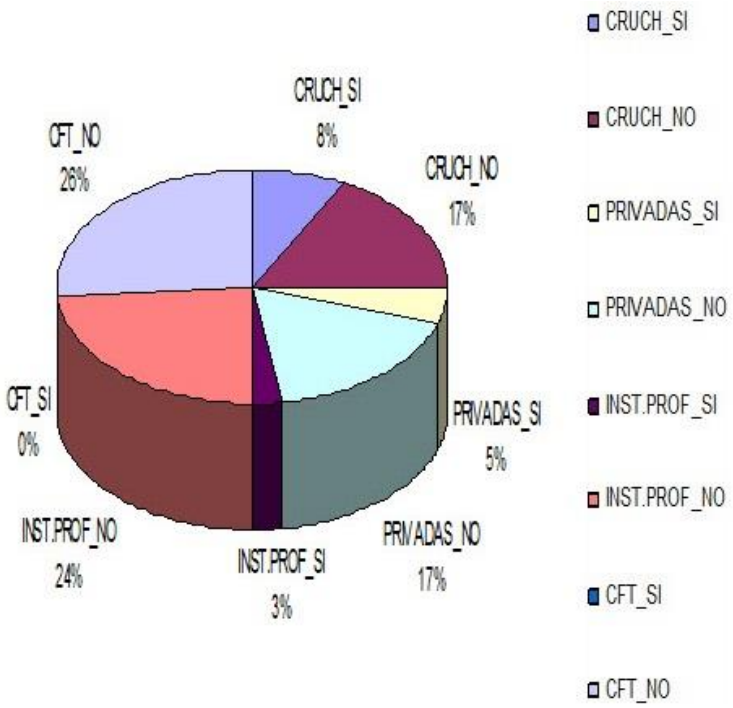
Gráfico 49. Porcentaje de instituciones de educación superior chilenas que han realizado investigación respecto a la situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



A la hora de abordar la oferta en cuanto a becas o ayudas dirigidas exclusivamente hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior participantes del EESI-2011, volvemos a encontrarnos con

enormes brechas y bajos índices porcentuales de instituciones que sí disponen de becas o ayudas para sus estudiantes con discapacidad. Las universidades pertenecientes al CRUCH lideran esta realidad, donde solo el 8% de ellas dispone de dichos apoyos para sus estudiantes con discapacidad. En este sentido, el 17% de las mismas no posee becas específicas ni mecanismos de ayuda para estudiantes con discapacidad; seguidas de cerca por las universidades privadas, donde el 17% reporta no disponer de dichas becas o ayudas, frente al 3% que sí dispone de tales becas o ayudas. Asimismo, el 3% de los INST.PROF informa disponer de mecanismos de becas o ayudas hacia este colectivo de estudiantes. Sin embargo, dentro de la categoría institucional anterior, los resultados del EESI-2011 indican que la gran mayoría de las instituciones aquí agrupadas, adolecen de dichos mecanismos de apoyo institucional, con un 24%. Aun peor es la situación reportada por los CFTs, donde la totalidad de las instituciones participantes aquí agrupadas carece de mecanismos de becas o ayudas específicas para sus estudiantes con discapacidad, con un 26% (Gráfico 50).

Gráfico 50. Existencia de becas o ayudas institucionales dirigidas hacia estudiantes con discapacidad en educación superior chilena (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).

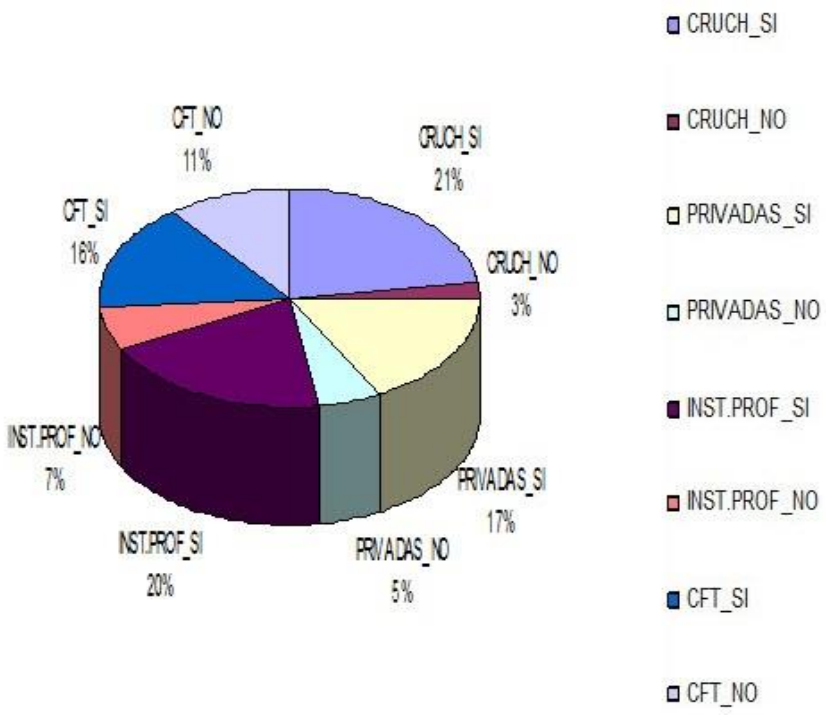


Por último, el Estudio sobre Educación Suprior Inclusiva (EESI-2011) aborda una de las temáticas de mayor interés dentro de la presente investigación, referente a la implementación de mecanismos institucionales de aseguramiento de la calidad para los servicios de atención dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad en el ámbito de la educación superior chilena. En este sentido, el EESI-2011 pregunta a las instituciones de educación superior participantes, en qué medida éstas creen necesaria la estructuración de programas e indicadores de calidad que sean capaces de acreditar –con parámetros objetivos y mesurables– el grado de calidad de la atención integral del alumnado con discapacidad matriculado en sus casas de estudio[100]. Aquí, es posible observar una tendencia positiva respecto a las creencias reportadas por las instituciones participantes hacia la necesidad de incorporar mecanismos de aseguramiento de la calidad de los servicios institucionales dirigidos específicamente hacia la atención integral del colectivo de estudiantes con discapacidad. Lo anterior es observable a través los altos índices porcentuales reportados por las cuatro categorías de clasificación institucional presentes en el mencionado estudio. De esta manera, encontramos que la mayoría de las universidades pertenecientes al CRUCH, sí creen necesario el establecimiento formal de mecanismos de aseguramiento de la calidad para los servicios de atención especialmente dirigidos hacia sus estudiantes con discapacidad, con un 21%. No obstante, el 3% de las mismas manifiesta creer innecesaria la implementación de dichos mecanismos. De forma similar, el 17% de las universidades privadas participantes del EESI-2011, también cree que sí es necesaria la implementación de mecanismos de aseguramiento de la calidad para sus servicios institucionales hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad, pese a que el 5% de las mismas no cree necesaria la incorporación de dichos mecanismos. Asimismo, dentro de la categoría que agrupa a los INST.PROF, encontramos que el 20% cree que sí es necesario el establecimiento de los mecanismos de aseguramiento de la calidad para los servicios dirigidos hacia sus estudiantes con discapacidad que plantea el EESI-2011, donde se observa una coincidencia porcentual con la categoría de universidades privadas, al reportar no creer necesaria dicha incorporación estructural, con un 5%. Por otro lado, los CFTs, a diferencia de las otras tres categorías institucionales establecidas por el EESI-2011, presentan una diferencia mucho más estrecha en cuanto a la brecha porcentual entre instituciones del sector que creen necesaria la incorporación de

[100] Pregunta nº 9 del Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).

mecanismos de aseguramiento de la calidad para los servicios institucionales dirigidos a sus estudiantes con discapacidad –con un 16%–, y las que no, las cuales representan el 11% (Gráfico 51). Cabe destacar, que los resultados obtenidos por el Estudio sobre Educación Superior Inclusiva desarrollado por la DIVESUP (Barros, 2011), especialmente aquellos datos relacionados con el ítem que aborda las creencias que reportaron las instituciones participantes respecto a la necesidad de incorporar mecanismos formales de aseguramiento de la calidad en base al establecimiento de programas e indicadores objetivos y mesurables capaces de acreditar el grado de calidad de los servicios institucionales dirigidos específicamente al colectivo de estudiantes con discapacidad, sustentan –de manera robusta y entre otros factores– la pertinencia de la presente investigación, a través de datos empíricos presentados por un organismo estatal con profundas implicaciones y responsabilidades en el ámbito de la educación superior chilena, como lo es la División de Educación Superior del Ministerio de Educación chileno.

Gráfico 51. Creencias de las instituciones de educación superior chilenas respecto a la necesidad de la estructuración de programas e indicadores de calidad que acrediten, a través de parámetros objetivos y mesurables, el grado de calidad de la atención integral del colectivo de estudiantes con discapacidad (2011). Fuente: Estudio sobre Educación Superior Inclusiva (Barros, 2011).



En cuanto a las conclusiones que el EESI-2011 menciona como importantes, destaca el hecho de que es posible constatar que, pese a la existencia de un marco legal que garantiza la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, la normativa vigente adolece de una reglamentación concerniente al ámbito de la educación superior. Además, indica que es posible constatar la existencia de un proceso progresivo respecto a la supresión de barreras arquitectónicas en las instalaciones y dependencias de las casas de estudios superiores del país, aunque también es incisivo en señalar que aún es posible detectar importantes carencias relacionadas con la implementación de los criterios establecidos para la implementación de la accesibilidad universal dentro del sistema de educación superior chileno. Por otro lado, resalta la inexistencia de espacios de referencia específicos y exclusivos para la atención de las necesidades del colectivo de estudiantes con discapacidad perteneciente a la comunidad universitaria. Finalmente, el EESI-2011 menciona que es posible observar la inexistencia de protocolos estandarizados que sean capaces de regular los servicios de apoyo institucionales específicamente dirigidos hacia el beneficio directo del colectivo de estudiantes con discapacidad dentro del sistema de educación superior chileno (Barros, 2011).

Pese a que Chile se encuentra entre los países con mayores índices de desigualdad de ingresos del mundo, presentando la tercera tasa de empleo más baja después de Turquía y Hungría (OCDE, 2013b), lo que en el Chile actual inevitablemente repercute dentro del ámbito educativo –incidiendo profundamente en la población con discapacidad–, es posible observar la tendencia hacia la implementación de políticas públicas hacia revertir estas enormes desigualdades. Sin embargo, en la práctica y el diario vivir cotidiano, las políticas implementadas –comentadas recientemente– en base marcos normativos formalmente establecidos que han permitido la creación de entidades gubernamentales que aborden la temática discapacidad e intenten dar solución a esta dura realidad social, muchas veces no son capaces de alcanzar sus objetivos, lo que va en directo desmedro de las posibilidades de acceso, permanencia y egreso dentro del sistema de educación superior chileno, siendo más grave aún la situación al vulnerar profundamente los derechos constitucionales de las personas con discapacidad (Rivero, 2015).

Ahora, lo anterior no significa que se haya dejado a la deriva la situación del colectivo ciudadano de personas con discapacidad. En este sentido, podemos observar

que existen algunas limitadas opciones para revertir la exclusión social de este colectivo ciudadano en base a los programas que SENADIS ha desarrollado y que pone a disposición de la población, acciones que han contribuido en cierto grado a facilitar un poco el arduo camino hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior[101], donde podemos observar la existencia de los siguientes programas (SENADIS, 2015):

- Programa de Ayudas Técnicas: Corresponde a un sistema de postulaciones on-line dirigido hacia la obtención de herramientas de apoyo necesarias para la satisfacción de las necesidades derivadas de una discapacidad, con miras hacia el funcionamiento en igualdad de oportunidades y mejora en la calidad de vida dentro de la sociedad para las personas con discapacidad.
- Programa de Fondos Concursables: Como su nombre lo indica, corresponde a fondos concursables dirigidos hacia la obtención de financiamiento –total o parcial– para el desarrollo de proyectos que vayan en la línea de la inclusión de personas con discapacidad. Dentro del ámbito de la educación superior, se centra en el desarrollo de estrategias que contribuyan a la eliminación de barreras dentro del contexto de los espacios educativos, además de ayudas adicionales que potencien y faciliten los procesos de inclusión educativa de aquellos estudiantes con NNE en situación de discapacidad. Las postulaciones a este programa están abiertas a las instituciones de educación superior en sus tres niveles (universidades tanto públicas como privadas, IPs y CFTs), con el requisito de que sean instituciones de educación superior reconocidas por el Estado.

Específicamente para el ámbito de la educación superior, se han creado en los años 2014 y 2015 respectivamente, dos iniciativas que complementan la oferta frente a las imperantes necesidades emergentes y cada vez más numerosas derivadas del ingreso ascendente de estudiantes con discapacidad al sistema de educación superior. Estas iniciativas son las siguientes (SENADIS, 2015):

[101] Los programas que SENADIS dispone, están dirigidos a todo el colectivo ciudadano de personas con discapacidad, incluyendo a aquellos que logran acceder a la educación superior.

- Plan de Continuidad: Busca contribuir a la continuidad de estudios, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales (específicamente auditiva) de la educación superior.
- Plan de Apoyos Adicionales: Corresponde a un programa adicional de apoyo hacia la disminución de barreras presentes en los entornos educativos que obstaculicen o dificulten el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad matriculado en una institución de educación superior. La implementación de este nuevo programa considera la financiación de aspectos nunca antes considerados, como por ejemplo – dentro del área de ayudas técnicas– el aporte o subvención financiera para el traslado de los estudiantes desde su domicilio al establecimiento educacional, y dentro y fuera de este[102], y –en el área de contratación de apoyos externos– financiación para el cuidado, la asistencia y la intermediación, donde se ofrece apoyo específico para la financiación de un servicio de interpretación de lengua de señas chileno y de un servicio de transcripción de la información (tomadores de notas)[103].

En una investigación publicada el mes de diciembre de 2014, llevada a cabo por una estudiante con discapacidad respecto al grado de inclusión de este colectivo de estudiantes en la educación superior chilena (Rivero, 2015) –investigación realizada dentro del marco de tesis para optar al título de trabajador/a social en la Universidad Católica del Maule[104]–, se observa que dentro de las opiniones recogidas a estudiantes con discapacidad participantes de este estudio, parte de los testimonios indican que respecto a los programas ofrecidos por SENADIS –sin contar los instauraos el 2015–, se

[102] En Chile no existe transporte público adaptado para personas con discapacidad (tanto intra-urbano como inter-urbano), salvo una excepción dentro de la Región Metropolitana, específicamente en la ciudad de Santiago de Chile, donde en la actualidad el 84% de los autobuses de transporte público de la capital del país cuenta con la implementación de mecanismos de accesibilidad (Transantiago, 2015). En las demás regiones del país, las personas con discapacidad –especialmente aquellas con discapacidad física usuarios de sillas de ruedas o con problemas de movilidad– no tienen posibilidad alguna de utilizar el transporte público, ya que simplemente no existe transporte público adaptado de ningún tipo.

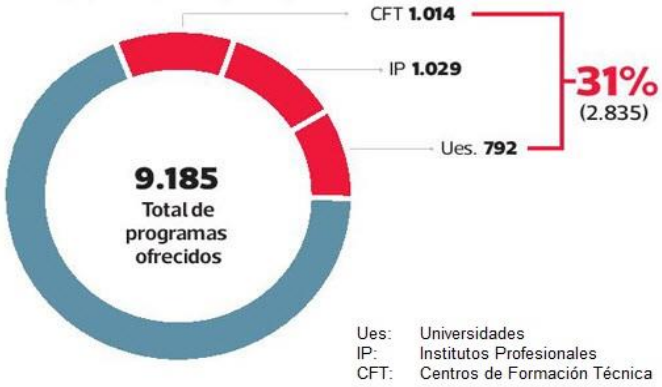
[103] La lista de ayudas técnicas y servicios de apoyo externo pueden encontrarse en la web: www.senadis.gob.cl

[104] Este documento se encuentra disponible para ser revisado y descargado desde el sitio la web: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000537.pdf

llevan a cabo –en términos prácticos– en base al establecimiento de convenios, coordinación, compromiso y/o voluntad de los profesionales que realizan asesorías al general del colectivo estudiantil de las instituciones (con y sin discapacidad), indicándose también que éstos –en cuanto a los lineamientos de trabajo del SENADIS– se ofrecen desde un enfoque sectorial dirigido hacia el auto-emprendimiento de los estudiantes con discapacidad, principalmente llevando los lineamientos estatales de educación inclusiva de forma directa con las instituciones de educación superior (aunque muchas veces la institución no interviene sino que es directamente el estudiante con discapacidad quien debe asumir el proceso en solitario), donde no existe un seguimiento formal en cuanto a satisfacción de necesidades y/o ante el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior (Rivero, 2015). Dentro de la misma línea, González (2008) señala que, entre las principales barreras existentes ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, se encuentra el ejercicio de la desigualdad en el derecho a la misma, derecho que llega hacerse efectivo sólo en el caso que los estudiantes con discapacidad ya han superado las enormes desigualdades en el acceso a este nivel educativo.

El acceso a la educación superior en Chile hoy se realiza a través de un sistema único de admisión, el cual incluye sólo a 33 universidades que combinan resultados de la Prueba de Selección Universitarita (PSU) y ranking de notas. El resto de las instituciones no está sometido a este régimen y muchas no exigen puntajes de PSU (aunque algunas como requisito solo piden la rendición de la misma), donde –por ejemplo– en el proceso de admisión a la educación superior 2013, el 31% de las instituciones de educación superior no exigió ni siquiera como requisito la rendición de la PSU, que corresponde a 2.835 programas de total de 9.185 ofrecidos en educación superior para el período académico 2013, donde fueron los CFTs e IPs quienes menos solicitaron esta prueba de selección, con 1.014 y 1.029 programas respectivamente, tal como podemos apreciar en el Gráfico 52.

Gráfico 52. Oferta de carreras sin requisito de PSU. Proceso de admisión 2013. Fuente: CNED, en base a información declarada por las propias instituciones.



La barrera del acceso es un tema no menor dentro de la vulneración de los derechos de los estudiantes con discapacidad a continuar sus formación profesional en el sistema de educación superior (Rivero, 2015), donde uno de los factores que inciden en dicha realidad se relaciona con la ausencia de adaptaciones específicas para estudiantes con discapacidad dentro de esta prueba estandarizada, pese a que poco a poco han ido incorporándose algunas consideraciones para estudiantes con algunas discapacidades[105]. Algunos investigadores proponen que no es necesario cambiar el sistema de la PSU, sino más bien que debieran de incorporarse procesos de admisión especial para los estudiantes discapacidad visual, auditiva y física. Esta situación cambiará con la Reforma Educacional 2014, donde existirá un futuro modelo común para todas las instituciones de educación superior[106] el cual promete ser inclusivo.

- Pese al desolador panorama que presenta la educación superior chilena en cuanto sus sistemas de apoyo a sus estudiantes con discapacidad, existen algunas felices excepciones de instituciones que han sido pioneras en la incorporación de apoyos, algunas a través del establecimiento e implementación de servicios institucionales específicamente destinados al colectivo de estudiantes con

[105] Las consideraciones para estudiantes con discapacidad en la rendición de la PSU para la admisión 2016 pueden ser revisadas en la siguiente web: http://www.psu.demre.cl/inscripcion/casos-especiales

[106] Para mayor información, revisar el apartado 1.5.3 Reforma Educacional.

discapacidad. Dentro de Pontificia Universidad Católica de Chile: Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, PIANE-UC[107].

- Universidad de Chile. Oficina de equidad e inclusión[108].

También destacamos algunas de las instituciones que han incorporado programas de apoyo a personas y estudiantes con discapacidad. Algunos ejemplos de experiencias en este sentido son:

- Universidad de La Serena: Programa de Apoyo a la Discapacidad[109].
- Universidad Austral de Chile: Programa ACH inclusiva[110].
- Universidad de Santiago: Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP)[111].
- Universidad de Concepción: El programa interdisciplinario por la inclusión INCLUDEC[112]
- Universidad Central: Programa universitario de formación socio-laboral para personas con discapacidad intelectual (PROFUDIS)[113].

Estos programas se han ido extendiendo entre algunas instituciones de educación superior que –voluntariamente y sin obligaciones normativas al respecto– han comenzado a integrar políticas institucionales que apuntan hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, siguiendo en cierto grado el discurso sobre la inclusión educativa que se ha instalado para quedarse dentro del sistema educativo chileno en todo nivel, desde que las políticas públicas enfocadas hacia procesos de integración escolar en niveles primarios y secundarios, a comienzos de la década de los noventa, que vino a consagrarse con el Decreto Nº1 de 1994, que

---

[107] Para mayor información respecto al PIANE-UC, puede dirigirse a la siguiente web: www.piane.uc.cl

[108] Para mayor información respecto a la Oficina de equidad e inclusión, puede dirigirse a la siguiente web: http://www.uchile.cl/Equidad-Inclusion

[109] Para mayor información respecto, puede dirigirse a la siguiente web: http://dgae.userena.cl/index.php/programas.html

[110] Para mayor información respecto, puede dirigirse a la siguiente web: http://dae.uach.cl/programas/discapacidad.php

[111] Para mayor información respecto, puede dirigirse a la siguiente web: http://www.paiep.usach.cl/

[112] Para mayor información respecto, puede dirigirse a la siguiente web: http://includec.udec.cl/

[113] Para mayor información respecto, puede dirigirse a la siguiente web: http://www.ucentral.cl/programa-universitario-de-formacion-socio-laboral-para-personas-en-situacion-de-discapacidad-intelectual-prufodis/prontus_ucentral2012/2015-01-30/154130.html

corresponde a la Ley Nº 19.284 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, predecesora de la actual Ley Nº20.422 (2010) vigente en la actualidad. De esta manera, desde hace ya más de una década, comenzaron a gestarse una serie de redes universitarias con inquietudes inclusivas en torno a la discapacidad, surgidas –en sus inicios– desde iniciativas individuales o grupos particulares con un fuerte apego al asociacionismo, lo cual generó vínculos entre estas instituciones inclusivas en el área discapacidad –como ocurrió en España con el llamado 'tercer sector'[114]–, siendo estas actividades posteriormente detectadas y apoyadas en su gran mayoría por SENADIS, quienes desde el año 2011 –a modo de reacción frente al fenómeno asociativo de múltiples redes inter-universitarias tanto en Santiago de Chile (ciudad que concentra la gran mayoría de las instituciones de educación suprior del país, donde comenzó de forma pionera el programa PIANE-UC) como en otras regiones– crean la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI[115]), la cual posee actualmente 15 sedes regionales, donde su objetivo es el de articular redes de trabajo a nivel nacional relacionadas con la temática de la inclusión en el ámbito de la educación superior, además de participar en los encuentros que las redes regionales o inter-universitarias existentes a lo largo del país –generalmente gestionados por las propias universidades o programas dentro de las mismas– organizan cada cierto tiempo (PIANE-UC, 2013; SENADIS, 2015).

Por otro lado, es posible observar que gracias a la inter-conexión entre universidades, se ha establecido una tendencia positiva en cuanto al interés frente al abordaje de la temática discapacidad en torno al principio de inclusión en muchas

---

[114] El Tercer Sector no posee una definición específica. Sin embargo, sus características le han hecho parte importante de la evolución de las organizaciones sociales debido a que corresponden a entidades con personalidad jurídica y sin ánimos de lucro, donde las agrupaciones y asociaciones del colectivo ciudadano con discapacidad –y muchos otros– encontraron a través de esta área un nicho desde donde fortalecer y hacer valer sus derechos, con lo cual tiene un componente social importante. Por otro lado, en la actualidad se ha transformado en parte importante del sector económico productivo de España. Para mayor información respecto al tercer sector y su arista de discapacidad e inclusión social, puede dirigirse a la siguiente web:
http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/245/Discapacidad%20Tercer%20Sector.pdf

[115] Para mayor información respecto a las redes RESI, por favor dirigirse a la siguiente web: http://www.resi.cl/

instituciones, donde cada día son más las instituciones que incorporan mecanismos de admisión especial para estudiantes con discapacidad, realizando avances concretos en relación hacia la inclusión de este colectivo de estudiantes en la educación superior chilena (Lissi et. al, 2009; PIANE-UC, 2013). No obstante, aún existe cierto desconocimiento en relación a cómo se están llevando a cabo estos procesos dentro del contexto de la educación superior, principalmente debido a la amplitud de márgenes y poca especificidad dentro de la normativa vigente, a lo que se suma la falta de investigaciones específicas que entreguen información respecto del número de instituciones de educación superior que cuentan con sistemas de apoyo establecidos y cómo han llevado a cabo sus procesos de inclusión para este colectivo de estudiantes (PIANE-UC, 2013). Además, también existe muy poca información disponible respecto las percepciones de los estudiantes con discapacidad sobre sus procesos de inclusión educativa en educación superior (Ávila, 1998; Bilbao, 2010; Castro et al., 2006; Aguado et al., 2004; Eckes y Ochoa, 2005; Forteza y Ortega, 2003; Hurst, 1998; Peralta, 2007), aunque existe una tendencia a realizar investigaciones en este sentido, como lo es la mencionada investigación realizada en diciembre de 2014 sobre inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en educación superior, donde i e posible encontrar datos respecto a las percepciones de estudiantes respecto al sus experiencias en el desarrollo de sus procesos de inclusión educativa en este nivel del sistema (Rivero, 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, una de las barreras importantes para las personas con discapacidad es el acceso a la educación superior. En esta línea, SENADIS lleva a cabo un programa especial de apoyo al ingreso de estudiantes con discapacidad egresados de la educación secundaria, llamado Plan de Continuidad para Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior, dirigido específicamente a estudiantes con discapacidad auditiva y física, que cumplan con los requisitos de haber sido beneficiarios –en períodos anteriores– de proyectos individuales del Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad[116], estudiantes con discapacidad auditiva o física beneficiarios de

[116] El Concurso Nacional de Proyectos para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad de SENAIDIS, corresponde a un concurso público enfocado a contribuir en la generación de mejoras en las condiciones de contexto y eliminación de barreras que obstruyan y dificulten la inclusión educativa dentro de las modalidades de educación especial (escuelas especiales y

proyectos institucionales del Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos[117], siendo elegibles también estudiantes que durante el período anterior a la convocatoria hayan sido beneficiarios de convenios de transferencia directa de recursos pertenecientes al área de educación del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 2015).

Asimismo, existen apoyos gubernamentales –además de los que ofrece SENADIS– dirigidos a estudiantes con discapacidad que deseen continuar sus estudios en la educación superior. Aquí, dentro de la oferta de becas para el general de estudiantes del sistema[118] (con y sin discapacidad), el MINEDUC dispone de una beca especial para estudiantes con discapacidad llamada Beca Discapacidad, la cual corresponde a un reconocimiento por parte del Estado al esfuerzo académico que significa para un estudiante con discapacidad ingresar con éxito dentro del sistema de educación superior, el cual exime de rendir la PSU a aquellos estudiantes con discapacidad que presenten un rendimiento académico meritorio y que se encuentren debidamente inscritos en el Registro Nacional de la Discapacidad del Servicio de Registro Civil e Identificación, pertenecientes a los primeros 4 quintiles de clasificación socioeconómica. El beneficio depende del tipo de institución superior y carrera donde se matricule el estudiante, y corresponden a los cupos para estudiantes con discapacidad dentro de otras tres becas[119] ofertadas por el MINEDUC a la población general de estudiantes que deseen ingresar a la educación superior, destinadas a la financiación tanto de aranceles de referencia anual de carrera acreditadas de universidades, IPs y CFTs acreditados por la CNA (MINEDUC, 2015a).

Por otro lado, existen otros tipos de becas disponibles para estudiantes con discapacidad creadas y financiadas directamente por algunas instituciones de educación

---

establecimientos educacionales ordinarios de primaria y secundaria que cuenten con programas de integración educativa) y Educación superior en base a proyectos técnicos que posean la pertinencia técnica, territorial y que vayan dentro de la línea de la educación inclusiva (SENADIS, 2015).

[117] El Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos de SENADIS tiene como finalidad financiar iniciativas regionales de carácter institucional público o privado –sin ánimo de lucro– que impulsen proyectos que permitan la inclusión social de personas con discapacidad (SENADIS, 2015).

[118] Para revisar la totalidad de la oferta de becas disponibles del MINEDUC para el general de los estudiantes chilenos, dirigirse a la página oficial para estos efectos: www.becasycreditos.cl

[119] La Beca Discapacidad corresponde a los cupos de inclusión dentro de las becas Bicentenario, Juan Gómez Millas y Nuevo Milenio del MINEDUC, las cuales pueden ser revisadas en la página web: www.becasycreditos.cl

superior o a través de convenios institucionales con entes financiadores privados, como por ejemplo, las becas de arancel Universia 2015 de la Universidad de Magallanes[120], la beca de apoyo a estudiantes con discapacidad de la Universidad del Bio-Bio[121].

Finalmente, la Reforma Educacional (2014-2018), probablemente tendrá incidencia dentro del sistema de becas y apoyos, principalmente debido al establecimiento progresivo de la gratuidad universal para la educación superior, cambios hacia un único modelo de ingreso al sistema que contemplará adecuaciones y medidas de discriminación positiva dirigidas hacia estudiantes con discapacidad en base a la aplicación de nuevos reglamentos anti-discriminación en la selección y el trato tanto para estudiantes como PDI y PAD con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior, además de asegurar la equidad y diversidad en el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad (Muñoz, 2015).

El sistema de educación superior chileno continúa evolucionando y, debido a la reforma educacional en pleno desarrollo, nuevamente dará un giro tanto en su administración y gestión, como en el desarrollo y/o fortalecimiento de mecanismos ya utilizados, así como en la creación de nuevas estrategias de abordaje institucional en términos de la provisión de servicios dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad, el cual se verá directamente beneficiado dentro del mediano plazo incidiendo no solo en el aseguramiento de los derechos ciudadanos de las personas con discapacidad, sino también en el empoderamiento de este colectivo ciudadano y su inserción social dentro de un nuevo contexto país, con una cultura respecto a la diversidad basado en los principios de equidad, igualdad de oportunidades y calidad de las actuaciones profesionales, aportando de esa manera al desarrollo del país.

---

[120] La oferta de la beca de apoyo a estudiantes con discapacidad de la Universidad del Bio-Bio puede ser revisada en detalle en la siguiente web: http://becas.universia.cl/beca/beca-discapacidad-umag-becas-arancel/49257

[121] La oferta de la beca de apoyo a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Magallanes puedes ser revisada en detalle en la siguiente web: http://destudiantil.ubiobio.cl/dde_concepcion/?page_id=29

1.8. A modo de conclusión del marco teórico

Hemos podido observar a través de la literatura, en primer lugar, respecto a las definiciones de los diferentes conceptos centrales involucrados en la presente investigación, que la evolución de los mismos ha sido derivada de una nutrida discusión respecto a cómo las sociedades en sus distintas áreas, en especial en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad –incluyendo el ámbito educativo–, han generado actualmente líneas de acción que basan su accionar sobre dichas conceptualizaciones, que se ajustan cada vez más a la diversidad del ser humado en su conjunto, y a las premisas de bienestar social, acorde a los lineamientos generales que las sociedades y –en especial– frente a los derechos de las personas con discapacidad. A su vez, hemos podido observar cómo ciertas organizaciones, instituciones, gobiernos, Estados y países, han sido capaces de aunar criterios respecto los temas tratados, llegando a consensos que resultan operativos a la hora de programar y planificar los servicios educativos, así como los servicios sociales y sanitarios, llevando al tema inclusión de las personas con discapacidad hacia profundos procesos de transformación de las orgánicas y las dinámicas sociales.

Por otro lado, los paradigmas que han surgido en pro de la inclusión de las personas con discapacidad frente a ciertos principios fundamentales, como lo son la equidad e igualdad de oportunidades, han sido incorporados paulatinamente en diversas áreas dentro del ámbito educativo, lo cual ha permitido que los temas de inclusión educativa vayan traspasando poco a poco la barrera de resistencia social al cambio, aún presente en el quehacer cotidiano de la sociedad.

Asimismo, la incorporación del paradigma de la calidad relacionado con la educación, ha determinado el desarrollo actual de los sistemas educativos en educación superior hacia modelos más abiertos, proclives al cambio y, más aún, incorporando los procesos necesarios de realizar en función de asegurar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la educación y su plena participación social.

De esta manera, nos fue posible conocer la realidad del sistema educativo chileno, el cual ha demostrado ser bastante adaptativo y cambiante, donde muchos de sus preceptos y acciones se derivan de procesos histórico-sociales que tuvieron un efecto privatizador del sistema educativo, debido a la incorporación de modelos de libre

mercado en la educación superior, alejándose de los preceptos generales sobre el respeto, la equidad e igualdad de oportunidades, ya no solamente respecto a los derechos de las personas con discapacidad, sino también de la sociedad chilena en general. Por otro lado, fue posible observar la precariedad comparativa con otros países tales como España y el Reino Unido, en cuanto a la gestión de sus sistemas de educación superior, especialmente en lo relativo a la gestión de la calidad y la provisión de servicios para el colectivo de estudiantes con discapacidad.

Este acercamiento teórico, nos permite poner una base sobre la cual hemos de abordar la presente investigación en su parte empírica, donde observaremos ciertos puntos específicos y algunos de los aspectos centrales revisados en esta la primera parte.

2ª Parte: Parte empírica

2. INTRODUCCIÓN GENERAL

En este apartado comienza la parte empírica de la presente investigación de tesis doctoral, donde se exponen los resultados extraídos de las entrevistas aplicadas a cargos directivos y técnicos pertenecientes a los equipos de trabajo de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en la instituciones de educación superior de los tres países participantes: Universidad de Deusto (España), Universidad del País Vasco (España), Imperial College London (Reino Unido) y Universidad de La Frontera (Chile). Además, se exponen los resultados extraídos de los grupos focales realizados con estudiantes con discapacidad en dos de las cuatro universidades participantes: Imperial College London y Universidad de La Frontera.

Tras esta introducción, se abordan los objetivos de investigación. Seguidamente, se continúa con el método utilizado, describiendo el diseño de la investigación seguido de una descripción de la muestra y sus participantes. Posteriormente, se prosigue con la descripción de los instrumentos, sus áreas y dimensiones constitutivas, y la elección del programa informático para la integración y análisis de los datos. Subsiguientemente, se da exposición del procedimiento realizado durante el desarrollo de la investigación.

Una vez desarrollado lo anterior, se exponen los principales resultados derivados del análisis de contenido de las entrevistas y grupos focales, relacionadas con los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en las universidades participantes, en función las categorías definidas y extraídas de las áreas constitutivas de las mismas. Los resultados se ordenan –en una primera etapa– describiendo las relaciones entre cada categoría y las co-ocurrencias existentes dentro de cada una de ellas. Luego, en una segunda etapa, se describen los factores que inciden en la composición y funcionamiento de las unidades institucionales de servicio de atención a estudiantes con discapacidad de cada universidad participante, acorde a los objetivos de investigación. Asimismo, se exponen los principales resultados del análisis de los grupos focales en base a sus categorías constitutivas, considerando la base contextual de cada uno de los grupos focales en cuanto al país y la madurez institucional de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad donde se aplicó esta herramienta de

recolección de datos, y su relación con resultados ulteriores. Por otro lado, en una tercera etapa, se describen los resultados de la creación de categorías de primer y segundo orden, agrupando los mismos en tres dimensiones emergentes y describiendo tales dimensiones, a saber: a) dimensión administrativa; b) dimensión política; y c) dimensión valórica.

A continuación, se discuten los resultados obtenidos contrastándolos con los ofrecidos por las revisiones bibliográficas e investigaciones abordadas en el marco teórico, realizando recomendaciones en forma de propuestas, dirigidas tanto a los sistemas de educación superior Español y Latinoamericano, así como en específico al personal responsable de las diferentes áreas institucionales involucradas en la Universidad de La Frontera (Chile), con la intención de solventar las tendencias centrales y demandas expuestas por la muestra seleccionada dentro del objeto de estudio. Luego, se presenta una "guía de calidad", elaborada como propuesta para acompañar a la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional (unidad responsable del área "calidad" de la Universidad de La Frontera) en la implementación de un sistema de garantía interna de la calidad para los servicios estudiantiles dentro de la unidad Dirección de Desarrollo Estudiantil, encargada de la provisión de servicios para los estudiantes de esta universidad, incluyendo a aquellos que se encuentran en situación de discapacidad, terminando la presente investigación con el apartado de conclusiones, referencias bibliográficas y un apartado de anexos[122].

Por último, cabe señalar que de forma transversal en la presente investigación, se encuentra presente la convicción epistemológica del investigador, la cual se basa tanto en la revisión de literatura presente en el marco teórico como –principalmente– en base a su propia experiencia como persona en situación de discapacidad (específicamente discapacidad física y usuario de silla de ruedas), quien ha desarrollado su formación académica en diferentes instituciones y sistemas de educación superior, algunas con procesos y sistemas de apoyo hacia la inclusión educativa para estudiantes con discapacidad formalmente establecidos, así como de otras que adolecían de los mismos. La convicción epistemológica del investigador, específicamente, consiste en que los procesos formales de inclusión en instituciones de educación superior no solo

[122] Los anexos de la presente investigación se presentan de forma digital en un CD multimedia, principalmente debido a la extensidad de algunos documentos que se consideraron relevantes.

inciden en el fortalecimiento y apoyo en las habilidades y/o competencias académicas necesarias para un buen desempeño profesional del estudiante con discapacidad, sino que, además, estos procesos formales de inclusión poseen la característica de desencadenar una evolución social positiva, tanto para la comunidad educativa involucrada así como para la sociedad en general. Esto partiendo del hecho de que quienes componen la comunidad universitaria (funcionarios institucionales y compañeros de clase), familiares y/o personas cercanas al estudiante con discapacidad, a través de estos procesos, incorporan y comparten a sus pares estas experiencias de contacto con la discapacidad y sus aristas, quienes, a su vez, lo comparten con otros, produciéndose un efecto dominó que repercute en una mejora respecto a la forma en que la sociedad en general va construyendo nuevas representaciones sociales que disminuyen los prejuicios, actitudes y estereotipos negativos respecto a las personas con discapacidad, generándose nuevas políticas y buenas prácticas dentro de las instituciones. Lo anterior vendría produciendo un efecto positivo generalizado, ya no solo para los beneficiarios directos –estudiantes con discapacidad e instituciones promotoras de los mismos– sino que para la sociedad en general donde se emplaza la institución que incorpora formalmente dichos procesos inclusivos en su funcionamiento organizacional.

2.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1.1. Objetivos generales

1. Construir un marco conceptual que permita conocer los lineamientos teóricos y legislativos sobre los cuales se basan los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el ámbito de la educación superior, a través del estudio de los servicios institucionales dirigidos a este colectivo de estudiantes presentes en cuatro universidades dentro de los sistemas de educación superior de España, el Reino Unido y Chile.

2. Conocer y describir los factores, y las relaciones entre éstos, que componen e inciden en el funcionamiento y madurez de los servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad presentes en las universidades participantes de esta investigación.

3. Conocer los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad utilizados por los servicios de atención para estudiantes con discapacidad estudiados, que permitan sustentar la incorporación de este tipo de mecanismos al interior de las unidades responsables de la prestación de servicios estudiantiles dentro de las universidades chilenas y latinoamericanas.

4. Detectar y generar sugerencias, consideraciones y propuestas, que permitan la puesta en marcha de procesos formales de inclusión educativa para el colectivo de estudiantes con discapacidad, en base a la incorporación de un servicio específico de atención para los estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera; y la propuesta de incorporación de procesos de evaluación externa respecto de la calidad de los servicios estudiantiles, como criterio para la obtención de acreditación institucional de las universidades españolas, chilenas y latinoamericanas.

5. Elaborar una herramienta en forma de guía, que permita acompañar a la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera, en la propuesta de creación, desarrollo e implementación de un sistema de garantía interno de la calidad para los servicios estudiantiles prestados por la Dirección de Desarrollo Estudiantil de esta casa de estudios.

2.2. MÉTODO

2.2.1. Diseño

El diseño de la presente investigación es de carácter no experimental Ex post Facto Descriptivo, el cual posee la característica de que estudia los fenómenos una vez que ya se han producido, siendo característico de este tipo de diseño que se respeta el fenómeno tal y como se produce, sin intentar controlar las condiciones de producción del fenómeno o las variables independientes de investigación. Este diseño incluye descripciones, análisis de su forma, acciones, cambios a través del tiempo y similitud a otros sucesos. Cabe señalar que este tipo de diseño no se queda solo en la recogida de datos, sino que responde a cuestiones sobre el estado actual de las situaciones, con implicaciones que pueden ir o van más allá de los límites establecidos (Bisquerra, 2004).

Por otro lado, esta investigación es de carácter transversal, la cual mantiene el objetivo de estudiar la incidencia del paso del tiempo en el desarrollo del objeto de estudio, donde en vez de realizar seguimiento a la muestra se opta por analizar simultáneamente los datos (Cancea, Cea, Galindo y Valilla, 2010), enmarcando la presente investigación en la utilización de metodologías cualitativas.

2.2.2. Descripción de la muestra. Participantes.

La población y muestra corresponden a los servicios de atención institucional a estudiantes con discapacidad de las universidades participantes de la investigación, específicamente el personal directivo y técnico de los servicios mencionados, pertenecientes a dos universidades en la Comunidad Autónoma del País Vasco-España, como lo son la Universidad de Deusto (UD) y la Universidad del País Vasco (UPV-EHU); una universidad de prestigio en el Reino Unido, como lo es el Imperial College London (ICL); y, la Universidad de La Frontera (UFRO), Chile; además, el personal directivo y técnico de los servicios institucionales mencionados. Se consideró la participación de estudiantes con discapacidad en dos de las universidades participantes, a través de la realización de dos grupos focales, uno realizado en el Imperial College London y otro en la Universidad de La Frontera.

- Muestra Universidad de Deusto (España): Corresponde a la persona responsable del Servicio de Acción Social e Inclusión de la UD, quien cumple una doble función (directiva y técnica), Trabajadora Social de profesión; y, a la Directora del Área de Calidad, Ingeniera de profesión, docente e investigadora de la UD[123] (n=2).
- Muestra Universidad del País Vasco (España): Corresponde a la Vicerrectora de Alumnado de la UPV-HEU, psicóloga, psicopedagoga con especialidad en educación especial, docente e investigadora, y responsable directiva del Servicio de Atención a Personas con Discapacidades en el momento de la realización de la entrevista[124]; y, uno de los "técnicos de discapacidad"[125], psicólogo de profesión del servicio mencionado, responsable de la oficina en el campus Leioa de la UPV-EHU[126] (n= 2).
- Muestra Imperial College London (Reino Unido): Corresponde al Decano de Asuntos Estudiantiles (Dean of Students) del ICL, responsable directivo del área Bienestar Estudiantil (Student Welfare), el cual incluye al servicio de asesoría a la discapacidad "Disability Advisory Service" (DAS), y miembro constitutivo del gobierno universitario de dicha casa de estudios al momento de la entrevista; a la Directora Ejecutiva del DAS, profesora de inglés de profesión con una amplia experiencia en trabajo de asesoría con personas con discapacidad; y uno de los "asesores de discapacidad"[127], psicóloga de profesión (n=3). Además, se realizó un grupo focal con estudiantes con discapacidad de dicha casa de estudios, donde participaron cuatro estudiantes de pregrado y cuatro de

[123] Se entrevistó a la directora de calidad de la UD debido a que el servicio de acción social e inclusión solamente está compuesto por una sola persona, quien cumple una función directiva y técnica a la vez.

[124] La entrevista realizada a la vicerrectora de alumnado corresponde a quien se encontraba en dicho cargo el año 2013. En la actualidad (2015), existe otra persona responsable del cargo mencionado.

[125] En el Servicio de Atención a Personas con Discapacidades de la UPV-EHU, se autodefinen como "técnicos de discapacidad" los profesionales que componen dicho servico y que tienen relación directa con los beneficiarios del mismo.

[126] La Universidad del País Vasco posee tres campus, uno en cada provincia de la Comunidad Autónoma del País Vasco, España, a saber: 1) Campus Gipuzkoa, ubicado en la ciudad de Donosti-San Sebastián; 2) Campus Alava, ubicado en la ciudad de Vitoria-Gasteiz; y, 3) Campus de Bizkaia, ubicado en la ciudad de Leioa (Gran Bilbao). (Fuente: http://www.ehu.eus/es/).

[127] En el DAS del Imperial College London, se autodefinen como "asesores de discapacidad" (disability advisors) aquellos profesionales que componen este servicio.

postgrado, con diversas discapacidades, incluyendo problemas de salud mental, discapacidad física, dificultades relacionadas con la salud y dificultades específicas de aprendizaje, siendo la dislexia la discapacidad más representada[128] (n=8). Total, n=11. Lamentablemente, no participó ningún estudiante con discapacidad sensorial (sordera o dificultades en la audición, y/o ceguera o dificultades en la visión).

- Muestra Universidad de La Frontera (Chile): Corresponde al Director de la unidad Dirección de Desarrollo Estudiantil (entidad institucional responsable de la provisión de servicios no académicos y de bienestar estudiantil de dicha casa de estudios), académico e investigador del Departamento de Trabajo Social y Magíster en Antropología Social; y, al Coordinador responsable del área Salud Estudiantil de la Dirección de Desarrollo Estudiantil[129], kinesiólogo de profesión (fisioterapeuta) y docente en la Facultad de Medicina de dicha casa de estudios (n=2). Además, se realizó un grupo focal con estudiantes en situación de discapacidad, donde participaron 4 estudiantes de pregrado, 1 estudiante recién egresado, 1 estudiante de postgrado (doctorado), la madre/cuidadora de uno de los estudiantes de pregrado con necesidad de apoyo permanente[130] y el

[128] En el Reino Unido, se consideran las "dificultades de aprendizaje" como "discapacidades de aprendizaje" o "Learning disabilities", siendo la dislexia y la dispraxia las más frecuentemente presentes en estudiantes de educación superior. Las "learning disabilities" son definidas por el Departamento de Salud Británico como: a) capacidad significativamente reducida para comprender información nueva o compleja; y, b) capacidad reducida para hacer frente a la vida de forma independiente que comienza antes de la adultez con efectos permanentes en el desarrollo. (Fuente: http://www.learningdisabilities.org.uk/help-information/about-learning-disabilities/definition-learning-disability/).

[129] El cargo de Coordinador del área Salud Estudiantil posee un carácter tanto directivo como técnico, en el sentido de que dentro de su desempeño profesional –además de responsabilidades directivo/administrativas en el área mencionada– realiza labores de atención directa con todos los estudiantes. Los estudiantes con discapacidad frecuentemente acuden a esta unidad de servicio en busca de solucionar problemáticas de salud derivadas de sus situaciones de discapacidad, lo que incide en que sea esta persona quien tiene mayor contacto con este colectivo de estudiantes dentro de la DDE. No obstante, en la fase de análisis, con el afán de diferenciar entre áreas netamente directivas y técnicas, se considera al coordinador de salud estudiantil como "técnico" de esta unidad de servicio institucional.

[130] La participación en el grupo focal UFRO de la madre y cuidadora personal de uno de los estudiante de pregrado con discapacidad (secuelas de parálisis cerebral), se incorporó debido a la necesidad de asistencia permanente del estudiante, siendo considerada como una participante más del grupo focal

coordinador del área Salud Estudiantil de la Dirección de Desarrollo Estudiantil[131]. Los participantes del grupo presentaban diversas discapacidades, incluyendo discapacidades físicas y dificultades relacionadas con la salud, y un estudiante con secuelas de parálisis cerebral (n=8). Total, n=10. Lamentablemente, no participó ningún estudiante con discapacidad sensorial (sordera o dificultades en la audición y/o ceguera o dificultades en la visión).

2.2.3. Instrumentos. Descripción y propiedades

La toma de muestras se realizó a través de la aplicación de las técnicas cualitativa de recolección de datos en base a entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. A continuación, una pequeña reseña respeto a ambas técnicas, donde posteriormente se exponen las utilizadas en la presente investigación.

2.2.3.1. Entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructura es una técnica subjetiva de análisis cualitativo que consiste en un intercambio verbal en el que el entrevistador pretende obtener información del entrevistado. El formato de este tipo de entrevista se asemeja a la conversación informal, con la diferencia de que los roles de entrevistador-entrevistado están predeterminados, y que la entrevista ha sido previamente preparada por el entrevistador (Longhurst, 2010). Al contrario que en la entrevista no estructurada, en la entrevista semi-estructurada el entrevistador tiene clara la información que pretende conseguir y predefinidos los puntos que pretende abordar, contando con un guión preparado de antemano, que le permite ir adaptando sus intervenciones hasta conseguir toda la información que precisa. En contraste con la entrevista estructurada, generalmente las preguntas a utilizar no están prefijadas, como tampoco su orden, lo

---

debido a sus inevitables intervenciones al cumplir –entre otras actividades de apoyo asistencial– la función de "facilitadora comunicacional" de las intervenciones de su hijo, quien realizó valiosas intervenciones y puntos de vista respecto a las temáticas planteadas en dicha actividad.

[131] La participación en el grupo focal UFRO del coordinador del área Salud Estudiantil de la DDE, responde al interés en los aportes que éste pudo realizar debido a la estrecha cercanía con los estudiantes con discapacidad UFRO, y amplio conocimiento y experiencia dentro del tema discapacidad dentro de la institución, y, por otro lado, para equiparar el número de participantes entre ambos grupos focales debido a la inasistencia de dos estudiantes comprometidos en participar de la actividad, quienes no se presentaron al momento de la sesión, pese a haber confirmado.

cual permite al investigador incidir en los temas que más le interesan, o incorporar nuevos temas de abordaje que surgen durante la entrevista. Este tipo de entrevista se aplica de forma oral, ya que el entrevistador debe ir adaptando sus intervenciones (Longhurst, 2010; Fylan, 2005).

La entrevista semi-estructurada presenta varias ventajas. El no contar con unas preguntas rígidamente prefijadas, otorga una gran flexibilidad de exploración frente a temas emergentes de interés para la investigación. Asimismo, al tener un cierto grado de estructuración, la entrevista semi-estructurada permite realizar contraste de datos entre diferentes entrevistas que se hayan realizado con un guión similar. Además, este tipo de entrevista permite combinar preguntas abiertas y cerradas, lo cual lleva a la obtención de una mayor riqueza de información (Fylan, 2005; Barriball y While, 1994).

2.2.3.2. Grupo focal

El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa en la que un grupo de entre 6 y 12 personas representativas de la población que el estudio tiene como objetivo, se reúne para mantener una conversación informal sobre el tema elegido por el entrevistador. Durante el transcurso de la conversación, el entrevistador se asegura de que el grupo no se desvíe del tema a tratar, pero no ejerce el rol de director del grupo sino de moderador, lo cual permite que los participantes hablen con libertad. Al igual que en la entrevista semi-estructurada, en el grupo focal el entrevistador prepara de antemano un guión sobre los temas a tratar. Los grupos focales tienen una duración que oscila normalmente entre una y dos horas (Longhurst, 2010).

Esta técnica comenzó a usarse en sociología por el sociólogo premio nobel de economía Robert K. Merton[132], popularizándose posteriormente su utilización entre los estudios de mercado, ya que permite obtener datos muy valiosos sobre los usuarios de un producto o servicio y sobre cómo adaptar este último a sus necesidades y visiones (García y Mateo, 2000; Longhurst, 2010).

La principal ventaja del grupo focal como técnica de investigación es que permite obtener una gran cantidad de información en poco tiempo o con unos costos mínimos. Todos los participantes han tenido diferentes experiencias en torno al tema a

[132] Para mayor información respecto a la vida y los aportes de Robert K. Merton, puede dirigirse a la siguiente página web: www.global.britannica.com/biography/Robert-K-Merton

tratar, y ponen en contraste sus visiones y debaten sobre ellas, lo que hace que de sus interacciones surja información especialmente valiosa por su creatividad y espontaneidad, que no emergería en una entrevista semiestructurada. A diferencia de otras técnicas grupales, mediante los grupos focales no se pretende llegar a un acuerdo entre los participantes, si no obtener la mayor cantidad de información posible sobre sus puntos de vista particulares (Longhurst, 2010; García y Mateo, 2000; Bertoldi, Fiorito y Álvarez, 2006).

2.2.3.3. Idoneidad de las técnicas de recolección de datos seleccionadas para la presente investigación

Las dos técnicas mencionadas anteriormente, han sido seleccionadas para la presente investigación debido a que las características mencionadas que posee cada una de ellas, contribuye a facilitar el logro de los objetivos de la investigación. Así, la utilización de estas técnicas de recolección de datos en relación con los objetivos centrales de la investigación, tal y como se citan en el apartado 2.1.1, a saber: "2. Conocer y describir los factores, y las relaciones entre éstos, que componen e inciden en el funcionamiento y madurez de los servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad presentes en las universidades participantes de esta investigación"; "3. Conocer los mecanismos de evaluación y aseguramiento de la calidad utilizados por los servicios de atención para estudiantes con discapacidad estudiados, que permitan sustentar la incorporación de este tipo de mecanismos al interior de las unidades responsables de la prestación de servicios estudiantiles dentro de las universidades chilenas"; y, 4. Detectar y generar sugerencias, consideraciones y propuestas, que permitan la puesta en marcha de procesos formales de inclusión educativa para el colectivo de estudiantes con discapacidad, en base a la incorporación de un servicio específico de atención para los estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera; y la propuesta de incorporación de procesos de evaluación externa respecto de la calidad de los servicios estudiantiles, como criterio para la obtención de acreditación institucional de las universidades españolas, chilenas y latinoamericanas". En cuanto al uso de la entrevista semi-estrucuturada, cabe señalar que cuestiones como "conocer y describir factores", "conocer los mecanismos" o "detectar y generar sugerencias", indican la necesidad de un formato de pregunta abierta y de un diálogo ente entrevistador y entrevistado que permita conseguir toda la

información necesaria para una comprensión global del funcionamiento de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en educación superior

Por otra parte, el objetivo de “describir los factores, y las relaciones entre éstos, que componen e inciden en el funcionamiento y madurez de los servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad presentes en las universidades participantes de la investigación”, implica la necesidad de realizar inferencias en base a un paralelismo en los datos obtenidos en diferentes universidades, es decir, la necesidad de que en todas las entrevistas se aborden las mismas temáticas. Si se utilizara otro tipo de formato de entrevista, la información obtenida en cada institución no tendría la posibilidad de enriquecerse de comentarios espontáneos o de temas relacionados que –en el diseño del guión de entrevista– no fueron considerados a priori por el entrevistador, lo cual dificultaría la labor de obtener los factores comunes que inciden en los servicios. Además, dificultaría el establecimiento de un contraste entre la madurez de los servicios de las diferentes universidades participantes que permitiera facilitar la generación de sugerencias para la incorporación de este tipo de servicio institucional en el sistema universitario chileno.

El logro de la consecución de los objetivos 2 y 3, se encontraría mediado por la obtención de información técnica respecto a los servicios estudiados. La cantidad de información a obtener de cada universidad hace recomendable el uso de entrevistas individuales que permitan explotar al máximo el conocimiento de los entrevistados en la materia. Todo lo anterior permite justificar la utilización de este tipo de técnica de recogida de datos cualitativos para el cumplimiento de estos objetivos de investigación, en base a la información obtenida a través de la entrevista semi-estructurada.

El objetivo cuarto, sin embargo, se centra en la generación de ideas y propuestas de mejora, para la cual, como señalan García y Mateo (2000), es idónea la participación de los usuarios de un servicio en un grupo focal.

2.2.3.4. Entrevistas semi-estructuradas utilizadas en la presente investigación.

Las entrevistas fueron dirigidas a dos tipos de funcionarios de los servicios, uno de carácter directivo, y otro de carácter técnico. Pese a que existieron algunas variaciones, los temas centrales tratados en las entrevistas se relacionan con los

objetivos de investigación. Cabe señalar que, en relación a lo expuesto en la breve reseña respecto a las entrevistas semi-estructuradas señalada anteriormente, en la presente investigación se utilizaron guiones de preguntas las cuales le dieron cierto énfasis a conocer algunos aspectos específicos presentes en cada servicio institucional en función de los objetivos de investigación, específicamente, el que se refiere a conocer los factores que constituyen e inciden en el funcionamiento de los servicios mencionados.

Para las entrevistas dirigidas a cargos directivos del Imperial College London y la Universidad de La Frontera, se diseñaron guiones muy similares, no obstante, ajustados a los contextos de cada institución, los cuales fueron aplicados a los directivos relacionados con los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de las universidades mencionadas. Para el cargo directivo del Imperial College London, Reino Unido, (Decano de Asuntos Estudiantiles), la entrevista se abordó en base a los siguientes puntos de discusión[133]:

- Presentación y experiencia académico-profesional.
- Incorporación al servicio.
- La forma en que los servicios de atención para estudiantes con discapacidad se pusieron en funcionamiento dentro de la institución, poniendo énfasis en cuanto a:
    - Políticas y normativas institucionales respecto a la provisión y apoyo dirigido hacia estudiantes con discapacidad.
    - Estrategias organizacionales.
    - Diseño del servicio.
    - Tiempo transcurrido en la implementación del servicio.
- Responsabilidades de Gestión respecto a:
    - Bienestar estudiantil en relación a los estudiantes con discapacidad.
    - Influencias en la toma de decisiones directivas junto con otras autoridades universitarias.

[133] Los guiones de entrevistas y las preguntas que fueron definidas para facilitar la realización de las mismas, pueden ser revisados en el documento de Protocolos de las entrevistas realizadas, presentes en el Anexo 11. Tanto los guiones de entrevista como de los grupos focales fueron revisados por el director de tesis, considerado como experto en la materia.

- Gestión del financiamiento para los servicios institucionales a la discapacidad, específicamente respecto a cómo se financia el servicio, relacionados tanto con la gestión de los recursos humanos como materiales.
- De qué manera los distintos departamentos o unidades institucionales apoyan a sus estudiantes con discapacidad en coordinación con el servicio de atención para estudiantes con discapacidad.
- Puntos fuertes y debilidades que son reconocibles de ser mejorados.
- Desafíos futuros que deberán abordar como servicio.

Asimismo, la entrevista al cargo directivo de la Universidad de La Frontera, Chile (Dirección de Desarrollo Estudiantil), se desarrolló en base a los siguientes puntos de discusión:

- Presentación y experiencia académica-profesional.
- Incorporación al servicio.
- Funcionamiento de los servicios que se ofrecen a la comunidad universitaria.
- Relación de la DDE con vicerrectoría académica en términos administrativos y económicos.
- Planificación, gestión y ejecución de decisiones de la DDE.
- Evolución de la DDE hacia el apoyo específico de estudiantes con discapacidad.
- Influencia de la política universitaria en el funcionamiento de la DDE hacia los estudiantes con discapacidad.
- Desafíos que la unidad institucional debe asumir, o cuales les gustaría enfrentar y cómo enfrentar aquellos desafíos en materia de discapacidad.
- Problemas o dificultades que han debido enfrentar que dificultan los procesos de evolución hacia la incorporación de servicios para estudiantes con discapacidad.
- Opinión personal sobre el tipo de diseño podría tener esta área de servicios estudiantiles en la UFRO y cómo encajaría dentro de la DDE.

De la misma manera, para las entrevistas a los cargos directivos y técnicos de los servicios institucionales dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Deusto y la Universidad del País Vasco (ambas españolas), los guiones de entrevistas tuvieron algunas diferencias, principalmente debido a que en la Universidad de Deusto –como se ha mencionado en la descripción de la muestra– el servicio estudiado solo cuenta con una persona, la cual cumple una doble función, tanto

técnica como directiva. En cuanto a los guiones de entrevista elaborados para funcionarios de los servicios con responsabilidades técnicas, algunas las temáticas abordadas coincidían con las mencionadas anteriormente dirigidas a los cargos directivos. Sin embargo, los guiones de entrevistas para cargos técnicos pusieron un mayor énfasis en aspectos más específicamente relacionados con funcionamiento interno de los servicios, incluyendo temas respecto a la gestión de mecanismos de aseguramiento de la calidad de los mismos, en función de obtener la mayor cantidad de información posible respecto a los factores que componen e inciden en el funcionamiento de los servicios, acorde a los objetivos de investigación. Los guiones de entrevistas utilizados tanto para cargos directivos como técnicos y las preguntas guía definidas dentro de cada uno de ellos, para cada una de las universidades participantes, pueden ser revisados en documento presente en el Anexo 11.

2.2.3.4. Grupos focales utilizados en la presente investigación

En cuanto al diseño de los grupos focales, se determinaron seis dimensiones dentro de las cuales se ubicaron preguntas estratégicas que permitieran guiar la discusión grupal en función mantener un hilo conductor en la discusión, que permitiera de obtener información relevante respecto a las dimensiones establecidas. Las dimensiones establecidas para el desarrollo de ambos grupos focales fueron las siguientes:

1. Arribo, acceso e ingreso.
2. Satisfacción con los servicios.
3. Docencia y aprendizaje.
4. Puntos de apoyo en situaciones problemáticas.
5. Participación en la comunidad universitaria.
6. Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a estudiantes con discapacidad.

Tanto los guiones de los grupos focales, así como el procedimiento utilizado para el desarrollo de los mismos, han sido agrupados en un documento llamado Plan operativo estandarizado para los grupos focales, documento posible de revisar en el Anexo 9 dentro de la sección de Anexos, posterior a las referencias bibliográficas utilizadas para la presente investigación.

2.2.4. Procedimiento

En una primera instancia, se estableció contacto a través de una carta dirigida a los servicios de atención a la discapacidad de todas las universidades participantes enviada por correo electrónico solicitando la colaboración institucional mediante la participación en la presente investigación, presentando los objetivos del estudio y comentando de forma resumida el fin último de la misma. Una vez que se consiguió la aceptación de participación por parte de las universidades contactadas, se indicó a la persona de contacto de cada servicio que se realizarían entrevistas presenciales en cada universidad, todas las cuales fueron realizadas personalmente por investigador[134], quien

[134] Cabe destacar, que cuando en el texto se hace mención al "investigador", éste se refiere al alumno del programa de postgrado "Doctorado en Educación" dictado por de la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Por otro lado, se considera de fundamental importancia señalar al lector, que el estudiante de doctorado autor de la presente investigación, posee una discapacidad física del orden del 78%, discapacidad derivada de una lesión a la médula espinal con diagnóstico de cuadriplejía permanente, el cual –debido a su alto grado de discapacidad– requiere de la gestión cotidiana de apoyo en base a asistencia personalizada, al menos 3 veces por día, todos los días y de forma permanente. Además, debido a lo anteriormente mencionado, el investigador se moviliza en silla de ruedas, situación que complicó sobremanera la recolección de datos en base a visitas presenciales al interior de las universidades participantes fuera de España, ya que, además de tener que financiar los elevados costos de vida y gastos personales derivados de su alto grado de dependencia, de la misma manera debe asumir en solitario y sin el apoyo de ningún tipo de ayuda social o a la dependencia (apoyos existentes para personas con discapacidad dentro de la CAPV, disponibles exclusivamente para personas con discapacidad de nacionalidad española y/o con permiso de residencia legal en España), donde el investigador no pudo acceder a los mencionados apoyos debido a poseer nacionalidad chilena y visado de estudios legales en España, los cuales no son considerados como "residencia legal" por el Estado español, quedando excluido del sistema vasco de servicios sociales y sanitarios por un largo período de tiempo (3 años) mientras se desarrollaba la presente investigación. Esta situación complejizó sobremanera tanto la elaboración y desarrollo de la presente tesis doctoral, así como la mencionada recolección de datos, al verse en la necesidad de cubrir sus necesidades básicas mediante la búsqueda permanente de financiamiento adicional, situación derivada de los elevados costos de vida mencionados producto de la inevitable obligación en la contratación particular de una tercera persona para cubrir sus necesidades de asistencia personal durante el desarrollo de la tesis doctoral, así como en la visita de recolección de datos a la universidad en Chile, financiada por él mismo. Sin embargo, le fue posible conseguir el financiamiento necesario para realizar una pasantía de investigación en el Imperial College London (Reino Unido), gracias al apoyo de la Tokyo Foundation (Sylff). Posteriormente, el investigador consiguió el apoyo de la Universidad de Deusto a través de la obtención de la beca Formación de Personal Investigador (FPI), la cual le permitió concluir la presente investigación en condiciones dignas de vida, gracias a la obtención

durante el transcurso de la investigación se encontraba residiendo en Bilbao, ciudad ubicada en el norte de España dentro de la provincia de Vizcaya, perteneciente a la Comunidad Autónoma del País Vasco. Desde aquella localización geográfica, al investigador le fue relativamente sencillo concretar y realizar las visitas de recolección de datos en función de realizar las entrevistas planificadas, lo anterior debido a la cercanía existente con las dos universidades españolas participantes de la investigación (UD y UV-EHU), aún cuando de todas maneras el investigador debió trasladarse desde Bilbao a la ciudad de Donosti-San Sebastián, campus Gipuzkoa de la Universidad del País Vasco. Para efectos de cubrir los costos derivados de los traslados y manutención tanto del propio investigador como de su asistente de apoyo personal, se realizaron gestiones con instituciones extranjeras financiadoras de proyectos académicos, con el objetivo de poder realizar estas visitas. Recordamos al lector, que los servicios estudiados se encuentran presentes en tres países diferentes (España, Reino Unido y Chile). Dentro del contexto de recolección de datos, el investigador (acompañado de su asistente) realizó la mencionada recolección de datos a través de visitas presenciales programadas al interior de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de cada una de las universidades participantes. En este contexto, durante una pasantía de investigación realizada por el investigador en el Reino Unido el año 2012, se diseñó, programó y ejecutó una recolección de datos a través de la realización del primer grupo focal, desarrollado dentro del Imperial College London. Esta actividad se realizó producto de una solicitud especial requerida al investigador por parte de la directora ejecutiva del servicio de asesoramiento a la discapacidad (Disability Advisory Service, "DAS") de la mencionada institución británica, en el cual participarían estudiantes con discapacidad pertenecientes a la institución mencionada. Debido a lo anterior, posteriormente se realizaría otro grupo focal con estudiantes con discapacidad, esta vez en la Universidad de La Frontera[135], Chile. Consecuentemente, se garantizó la confidencialidad de la información obtenida y su tratamiento específicamente para fines de investigación, respetando los códigos deontológicos de la investigación académica. El diseño de los dos tipos de entrevistas fue similar, difiriendo algunos aspectos en función del tipo de entrevistado, es decir, para cargos directivos o técnicos de los

---

de un permiso de residencia legal y la incorporación a los servicios sociales y sanitarios, pese a que –aún de esta forma– continuó siendo excluido de las ayudas sociales debido al no cumplimiento de requisitos, concluyendo la presente investigación en las condiciones anteriormente mencionadas.

[135] Las transcripciones y traducciones de las entrevistas y grupos focales, pueden revisarse en el Anexo 8.

servicios. Como se ha mencionado anteriormente, en las entrevistas a directivos se abordaron temáticas más dirigidas a la gestión y articulación político-administrativa dentro de la institución, en contraste con las entrevistas a técnicos, las cuales estuvieron enfocadas más a conocer los factores que inciden en la composición y el funcionamiento de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad.

El procedimiento de toma de muestra para los grupos focales se sistematizó en un Plan operativo estandarizado para los grupos focales[136], en donde se diseñó una estructura común para las sesiones de grupo focal en las dos universidades donde se aplicó esta técnica, abordando las cuestiones de principal importancia para esta investigación a través de seis dimensiones, cada una de las cuales posee sus respectivas preguntas acordes a la realidad contextual de cada universidad.

En ambos casos, el rol de moderador principal fue asumido por el investigador. En el caso del grupo focal en el ICL (realizado a comienzos de mayo de 2011), se contó con la colaboración de un asistente de investigación el cual formaba parte del equipo administrativo del Disability Advisory Service, quien estuvo encargado de contactar a los participantes, conseguir el espacio físico para realizar la actividad dentro del South Kensington Campus ubicado en el centro de Londres, apoyar logísticamente la sesión (grabar un archivo de audio y tomar notas de las principales aportaciones de los participantes). El archivo de audio resultado de la grabación de la actividad no permitió su transcripción debido a la mala calidad de la grabación, con lo cual se utilizaron las notas tomadas por el asistente, tanto para la elaboración de un informe de la actividad dirigido la directora del DAS, así como para el análisis de la actividad. El mencionado informe se realizó a petición de la directora ejecutiva del DAS, donde se exponen los puntos de mejora extraídos de la actividad, el cual fue redactado y entregado como producto de la pasantía de investigación en el Disability Advisory Service del ICL[137].

En cuanto al grupo focal realizado en la Universidad de La Frontera (realizado a fines de marzo de 2015), la actividad se realizó a través de videoconferencia entre las dependencias de la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de La Frontera (Chile). Para la realización del grupo focal en Chile, se contó con la colaboración de un equipo de apoyo formado por el investigador y coordinado virtualmente desde Bilbao-

[136] Ver en Anexo 9.

[137] El informe puede ser revisado en el Anexo 10.

España, el cual estuvo compuesto por: a) un coordinador general de la actividad, encargado de invitar, contactar y asegurar el compromiso en la participación de los estudiantes; b) una psicóloga, que actuó como co-moderadora presencial de apoyo; c) una asistente de investigación, encargada de apoyar logísticamente la actividad, tomando notas y grabando archivos de audio; y, d) una ingeniero de calidad, perteneciente a la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, encargada de facilitar el espacio físico dentro de la UFRO y asegurar la estabilidad de la conexión on-line.

El tiempo de duración estimado para cada sesión fue de 1 hora, con un margen de 30 minutos. La dinámica funcional del desarrollo de las sesiones de cada grupo focal comprendió tres etapas (apertura, moderación y cierre)[138].

Se elaboró una secuencia en etapas para el desarrollo de las sesiones, para lograr la gestión y desarrollo adecuado en cada grupo focal, utilizando la misma metodología para las dos sesiones presentes en esta investigación. Esta secuencia se enumera a continuación:

1. Planteamiento del objeto y objetivos del estudio.
2. Identificación y selección de los participantes.
3. Análisis de la información sobre los participantes.
4. Diseño de la Guía de Discusión temáticas.
5. Reserva y preparación del espacio donde se realizaría la actividad.
6. Invitar, comprometer personal y/o institucionalmente a los participantes, mediante invitaciones escritas virtuales o verbales.
7. Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas.
8. Organizar la adecuación del espacio y la logística de la actividad (número y tipo de asientos, equipos tecnológicos, catering, etc.).
9. Ultima invitación a los participantes.
10. Organización de los materiales didácticos y operativos a utilizar.

[138] Para revisión más detallada del procedimiento utilizado en los grupos focales y las preguntas asociadas a cada una de las dimensiones para en cada grupo focal, dirigirse al documento Plan operativo estandarizado para grupos focales, Anexo 9.

11. Desarrollo de la actividad de grupo focal: inducción, conducción, y discusión.
12. Clausura de la sesión. Presentación de las conclusiones y acuerdos.
13. Sistematización de las discusiones y opiniones del grupo focal.

Por otro lado, como hemos mencionado anteriormente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a cargos directivos y técnicos de los servicios participantes. Aquí, se realizó un primer acercamiento a través del contacto por correo electrónico dirigido al servicio de atención para estudiantes con discapacidad de cada una de las universidades participantes. En dicho contacto, se expone primeramente una presentación personal del investigador a modo de introducción, continuando con la exposición resumida abordando el tema de la tesis para la cual se realiza la investigación, mencionando las universidades participantes en este estudio y los objetivos del mismo. Luego se expuso la metodología del estudio, la cual se basa en la recolección de datos cualitativo a través de entrevistas semi-estructuradas relacionadas con la estructura organizacional del servicio, sus principales funciones y líneas de acción[139]. Seguidamente, se aclara que la presente investigación no tiene como objetivo realizar comparaciones entre las instituciones participantes, sino recoger experiencias, historia, buenas prácticas, metodologías de funcionamiento, entre otras temáticas de interés[140].

Luego de este primer acercamiento, se concertó vía telefónica y/o a través de correo electrónico la fecha para la realización de la entrevista, enviando el guióncon los temas generales a abordar en la misma con cierta antelación a los entrevistados[141], con el objetivo de que pudieran prepararse respecto a las temáticas que se abordarían en la entrevista. Se utilizó una grabadora en cada entrevista realizada para el registro.

Una vez realizada la entrevista, se sistematizó cada una de ellas, transcribiéndolas a texto para su posterior análisis. Los contactos, las entrevistas y el grupo focal realizado en el Imperial College London se realizaron en inglés, debido a lo cual fue necesaria su traducción al español, tarea realizada por el investigador.

---

[139] Los guiones de entrevistas se sistematizaron para cada una de ellas, los cuales pueden ser revisados en el Anexo 11.

[140] Recordamos aquí, que se abordaron temáticas de interés referentes al servicio en función de tipo de cargo del entrevistado (directivo o técnico).

[141] Los guiones de entrevistas pueden ser observados en el Anexo 11.

Se realizaron protocolos sistematizados para cada uno de los pasos de la investigación. Éstos corresponden a protocolos de contacto con cada universidad y cada servicio, solicitudes de permisos de investigación, colaboración y solicitudes de espacios para la realización de actividades (entrevistas y grupos focales). Todos estos documentos pueden ser revisados en el apartado de anexos (ver Anexo 11).

2.2.4.1. Procedimiento: análisis y resultados

Para los análisis de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, se utilizó el programa informático Atlas.ti versión 6.0.1.5, fusionando la utilización de esta herramienta con la técnica de análisis de contenido para el abordaje de los datos y obtención de resultados. Como señalan Lewins y Silver (2006), la investigación cualitativa se caracteriza por la necesidad de interpretar datos a través de la identificación y la codificación de temas, conceptos, procesos o contextos, con el propósito de construir teorías, de ampliarlas o de ponerlas a prueba. El programa informático utilizado para el análisis cualitativo adquiere fundamental relevancia en la parte operativa del análisis, el cual representó una alternativa a prácticas manuales que hubiesen desbordado al investigador. Se obtuvieron varios beneficios, en particular la velocidad en el manejo, gestión, búsqueda y exposición de los datos (Seale, 2000; Weitzman, 2000); mayor facilidad para demostrar la calidad en relación a la coherencia en los procesos analíticos (Weitzman, 2000), el aumento del rigor (Seale, 2000) y validez cualitativa (Kelle y Laurie, 1995), y la transparencia en el proceso (Flick, 2004).

Respecto al procedimiento de análisis de la información obtenida desde las entrevistas y grupos focales, éste se realizó en base a la siguiente secuencia:

1. Contacto con los documentos: Los “documentos” aquí mencionados, corresponden a las transcripciones de las entrevistas y grupos focales realizados, los cuales –en esta primera parte de la secuencia– se clasificaron y re-leyeron, seleccionando el material que definitivamente se analizaría. Las lecturas de las transcripciones permitieron la familiarización y un acercamiento más próximo hacia la información contenida dentro de los

mismos. El programa informático utilizado denomina "documentos primarios" a cada uno de los documentos mencionados.

2. Preparación del documento primario: se prepararon los documentos primarios (transcripciones de entrevistas y grupos focales) en relación a la unificación de formatos y orden del contenido de los mismos, de manera que fueran reconocidos de forma adecuada por el programa informático utilizado.
3. Incorporación de los documentos al programa informático: una vez preparados los documentos primarios, se procedió a la incorporación de los mismos al programa informático Atlas.ti versión 6.0.1.5, en el cual los documentos primarios se incorporan dentro de un único archivo, el cual es denominado "Unidad Hermenéutica" por el programa informático Atlas.ti. La "unidad hermenéutica", además de ser capaz de incorporar todos los documentos primarios a ser analizados en el mismo archivo, contiene una serie de herramientas ofrecidas por el programa informático, diseñadas para la realización de análisis de dichos documentos primarios.
4. Análisis: El análisis se realizó conforme al establecimiento de fases para la organización del mismo. Una vez incorporados los documentos primarios dentro de la unidad hermenéutica, la depuración de los datos dio comienzo al proceso de codificación, el cual comenzó con la descomposición de cada documento primario en "unidades de análisis", donde las unidades de análisis corresponden a las citas de texto seleccionadas dentro de cada documento primario.

Considerando lo anterior, el análisis comenzó con la depuración de datos en la fase de codificación de las entrevistas y grupos focales. La codificación se realizó en base a una estrategia hipotética-deductiva (Carretero, 1979; Bonache, 1998), en donde la creación y definición de cada código se realizó en dos etapas o momentos. En la primera etapa, o etapa deductiva, los códigos se definieron a priori por el investigador, a través de la conjunción de indicadores relevantes presentes en los diseños de las entrevistas y grupos focales. Estos indicadores corresponden a los temas centrales de interés investigativo definidos en los protocolos de entrevista y grupos focales[142].

[142] Se realizaron protocolos estandarizados –en base a dimensiones– de las diferentes áreas de interés dentro de las entrevistas y grupos focales, los cuales guiaron las entrevistas y/o grupo focal a través de las

Posteriormente, una vez abordado el documento a codificar (entrevista o grupo focal), desde la lectura del mismo surgen nuevos códigos, creados y definidos por el investigador de forma inductiva, incorporando los nuevos códigos dentro de la lista de códigos[143]. De esta manera, en la fase de codificación, el abordaje de cada entrevista y grupo focal fue construyendo la lista de códigos. Como revisamos anteriormente, cada código está compuesto por pequeños trozos de texto seleccionado por el investigador, constituyendo la unidad de análisis[144] (dato básico), la cual fue asignada al código en donde se agrupan todas las unidades de análisis relacionadas con el tema de interés de cada indicador o dimensión de entrevista o grupo focal.

Luego, cada uno de los códigos fueron considerados como factores constituyentes e incidentes dentro de los diferentes temas abordados en base a los objetivos planteados, en función de los cuales se fue estructurando de forma transversal el análisis de contenido, comenzando de forma simultánea en esta primera fase del análisis.

De esta manera, los códigos agruparon las unidades básicas de análisis, siendo definidas posteriormente por el investigador como "factores". Estos estos factores se relacionaron entre sí, proceso que permitió la construcción de las categorías de primer y segundo orden, o categorías superiores[145]. Cabe señalar, que para efectos operativos y de coherencia interna dentro de los resultados, a los "factores" se les identificó como sinónimo de "categorías", en función establecer la diferencia entre categorías básicas y

---

mismas. Éstas líneas de interés permitieron llevan un hilo conductor, a través del cual se fue abordando cada tema en particular. Estos protocolos, sus indicadores y dimensiones pueden ser revisados en los Anexos 9 y 11.

[143] Se elaboró un listado de todos los códigos creados, especificando la definición de cada uno de los mismos. Será revisado más adelante.

[144] En Atlas.ti v. 6.1.0.5 se denomina "Quotes" a estos trozos de texto, constituyendo la unidad básica de análisis o "unidad de análisis" (Varguillas, 2006).

[145] Se aclara que, para efectos de esta investigación, los códigos fueron definidos como *Factores*, los cuales –a su vez– posteriormente fueron considerados como *Categorías Básicas*, utilizando la denominación "factor" o "categorías básicas" dependiendo del contexto en la generación de resultados, así como en la exposición y explicación de los mismos. Por lo tanto, el lector no ha de olvidar que tanto los factores, así como las categorías básicas –ambas denominaciones presentes en la exposición de resultados– corresponden, en su génesis, a los códigos (Quotes) que se generaron para el análisis de contenido dentro del programa informático utilizado.

categorías superiores. El listado de códigos y la definición de cada uno de ellas se presentan en la siguiente tabla (Tabla 31):

Tabla 31. Listado de códigos y sus definiciones.

1. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos	:	Se refiere a la accesibilidad tanto en barreras arquitectónicas de acceso a los espacios dentro del campus universitario, como a la posibilidad de acceder a apoyos requeridos por los estudiantes.
2. Actitudes individuales e institucionales	:	Respecto a actitudes tanto positivas como negativas, presentes de forma individual como institucional, respecto a temas relacionados con la discapacidad
3. Agrupación de estudiantes	:	Existencia de asociacionismo formal de estudiantes con discapacidad dentro dela institución.
4. Antecedentes del servicio	:	Historia del servicio de atención al alumnado con discapacidad.
5. Articulación con otros servicios	:	Colaboración inter e intra-institucional con otros servicios ofrecidos a la comunidad universitaria.
6. Carencias del servicio	:	Respecto de los aspectos que adolece la institución universitaria, o, áreas y/o necesidades del alumnado con discapacidad que los servicios estudiantiles deberían cubrir y que en la práctica no se realizan.
7. Desafíos del servicio	:	Mejoras que el servicio detecta que debe implementar en base a sus objetivos.
8. Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso	:	Experiencias de los estudiantes respecto a su proceso de acceso, incorporación y abordaje inicial de las NEE derivadas de sus situaciones de discapacidad por parte de la institución.
9. Dimensión GF Docencia y aprendizaje	:	Esta dimensión aborda las experiencias de los estudiantes con discapacidad participantes respecto a la recepción, comprensión, apoyo y relaciones comunicativas con el profesorado.
10. Dimensión GF Puntos de apoyo en	:	Se refiere a la dimensión que aborda los espacios de referencia que utiliza el colectivo de estudiantes con

situaciones problemáticas		discapacidad hacia donde dirige sus esfuerzos en buscar ayuda o apoyo de algún tipo, dependiendo de las incidencias y/o problemáticas que vayan sucediendo, cómo gestiona las soluciones y qué mecanismos o estrategias utilizan para encontrar soluciones.
11. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria	:	Se refiere a la dimensión de comportamientos sociales participativos a los que los estudiantes con discapacidad accedan dentro de la comunidad universitaria.
12. Dimensión GF Satisfacción con los servicios	:	Opiniones respecto a la satisfacción de los participantes sobre los servicios ofrecidos por la universidad.
13. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los estudiantes con discapacidad	:	Percepción de los participantes respecto a la disponibilidad de información respecto a la discapacidad disponible en la comunidad general, tanto fuera como dentro de la universidad.
14. Estructura Orgánica del servicio	:	Cómo se compone el servicio en términos de estructura orgánica interna.
15. Estructura Orgánica institucional	:	Cómo se emplaza el servicio dentro de la estructura orgánica institucional.
16. Evolución y mejoras	:	Variaciones del servicio de atención a estudiantes de discapacidad en función de las mejoras implementadas.
17. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio	:	Presencia en la institución de sistemas de evaluación sobre las actuaciones del servicio de los estudiantes con discapacidad.
18. Financiamiento	:	Se refiere a cómo se obtienen los recursos económicos que sostienen el servicio
19. Formación profesional	:	Área profesional y especializaciones de quienes componen el servicio.

20. Funcionamiento del servicio	:	Se refiere a las acciones realizadas por el servicio o los profesionales pertenecientes a éste.
21. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio	:	Metodología utilizada para evaluar el accionar del servicio.
22. Modelo estructural	:	Se refiere al modelo teórico-práctico de aproximación hacia la prestación de servicios a estudiantes con discapacidad. Para efectos de esta investigación, se definieron dos tipos de modelos para identificar en esta codificación: 1. Modelo en base a la reacción: Este tipo de modelo se relaciona con la falta de una planificación institucional respecto a la provisión de servicios para personas con discapacidad y sus necesidades, donde se actúa de forma reactiva e improvisando soluciones, relacionándose con el "Modelo Médico de la Discapacidad". 2. Modelo en base a la prevención: Este tipo de modelo se relaciona con una preocupación institucional concretando acciones y planificaciones de los servicios en base a la prevención de las necesidades que los estudiantes con discapacidad pudieran presentar. Este modelo de aproximación institucional a la discapacidad vela por los derechos de los personas con discapacidad, y se encuentra íntimamente relacionado con el "Modelo Social de la Discapacidad".
23. Movilidad internacional	:	Respecto a las acciones de movilidad internacional que realiza el servicio, tanto para el personal del mismo como para sus estudiantes.

24. Objetivo del servicio	:	Metas y acciones establecidas que guían la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad.
25. Opinión diseño	:	Referente a la opinión personal que los entrevistados poseen respecto a aspectos de importancia a considerar a la hora de incorporar y/o diseñar un servicio de apoyo a estudiantes con discapacidad dentro de una institución de educación superior.
26. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales	:	Incidencia de las opiniones de los estudiantes con discapacidad en las planificaciones estratégicas dirigidas para el servicio de los mismos.
27. Participación dentro de la comunidad universitaria	:	Implicación efectiva de los estudiantes con discapacidad en la oferta general estudiantil de la institución.
28. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria	:	Implicación efectiva de los estudiantes con discapacidad en la sensibilización de la comunidad universitaria en cuanto a temas relacionados con la inclusión de este colectivo de estudiantes a la vida universitaria.
29. Perfil de los usuarios	:	Se refiere a las diversas condiciones y características de los estudiantes usuarios del servicio.
30. Política Institucional	:	Se refiere a la normativa que el servicio tiene y debe cumplir por disposiciones legales tanto a nivel institucional como nacional.
31. Recomendaciones Grupo Focal ICL	:	Recomendaciones realizadas por los estudiantes con discapacidad participantes respecto a la satisfacción con el servicio (DAS), en cuanto a implementación de mejoras relacionadas con la accesibilidad de instalaciones, mejoras actitudinales, de gestión o prácticas de los servicios institucionales, o la misma universidad, hacia la satisfacción de necesidades derivadas de la situación de discapacidad de este colectivo de estudiantes.

32. Recomendaciones Grupo Focal UFRO	:	Recomendaciones realizadas por los estudiantes con discapacidad participantes respecto a la implementación de mejoras relacionadas con la accesibilidad de instalaciones, mejoras actitudinales, de gestión o prácticas de los servicios institucionales o la misma universidad hacia la satisfacción de necesidades derivadas de la situación de discapacidad de este colectivo de estudiantes.

Una vez constituida la lista de códigos, como hemos mencionado anteriormente, en una segunda fase de depuración de los datos se crearon relaciones entre cada uno de los códigos en base al criterio del investigador derivado del proceso de integración de información que subyace al análisis, considerando la experiencia y revisión sistemática de la información teórica y la evidencia empírica obtenida de la primera depuración en el proceso de codificación. Para establecer las relaciones se utilizaron las opciones ofrecidas por el programa informático Atlas.ti v.6.0.5.1., las cuales son las siguientes:

- == : “está asociado con”
- [ ] : “es parte de”
- = > : “es causa de”
- < > : “se contradice con”
- Isa : “es a”
- : “sin nombre”
- *} : “es propiedad de”

Posteriormente, se crearon familias de códigos, correspondientes a las categorías superiores de primer y segundo orden[146] (Varguillas, 2006). Cada una de estas categorías superiores fue creada y definida por el investigador en base a la consideración de cada código como factor que constituye e incide en estructura y

[146] Para efectos de la presente investigación, a las categorías de primer y segundo orden se les asignó un nombre genérico que agrupa a ambos tipos de categorías, el cual se denominó “categorías superiores”.

justificación de cada una de las categorías de primer orden[147]. Las categorías de primer orden creadas fueron las siguientes:

- Sistemas de gestión interna de la calidad servicios discapacidad
- Servicios estudiantes discapacidad
- Cultura de calidad inclusiva institucional

Posteriormente, se crearon categorías de segundo orden, las cuales se encuentran en un nivel de abstracción superior a las anteriores, en el sentido de su desarrollo en base a las prioridades procedimentales como proceso hacia la teorización final, correspondientes a las propuestas, comentarios y sugerencias –principalmente– para el sistema de educación superior chileno, las cuales serán abordadas en el apartado posterior a la sección de resultados. Las categorías de segundo orden creadas fueron las siguientes:

- Incorporación organización institucional
- Desarrollo de políticas inclusivas
- Equidad e igualdad de oportunidades

Así, cada categoría superior, tanto de primer como de segundo orden, comparten en su estructura una serie de categorías básicas, las cuales –como hemos mencionado– corresponden a los factores definidos por el investigador.

De esta manera, se abordó cada una de las categorías de primer y segundo orden y sus factores componentes, identificando las relaciones entre factores que componen cada categoría, permitiendo la generación de resultados y la detección de la correspondencia de los mismos con los objetivos de investigación.

Los resultados fueron expuestos en tres etapas. La primera etapa se dividió en dos partes, donde la primera consistió en describir de manera sistemática las relaciones establecidas entre las categorías básicas extraídas de las entrevistas y grupos focales; y en la segunda, describió las co-ocurrencias entre cada categoría e incorporó las inferencias realizadas por el investigador derivadas de la observación de las mismas, resultantes del proceso de codificación.

---

[147] Las categorías de primer y segundo orden, sus alcances, asociaciones e inferencias para la investigación se revisarán en el apartado de resultados.

La segunda etapa de exposición de resultados se dividió en cinco partes. En la primera parte describió los factores que inciden en la composición, funcionamiento y madurez de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de las universidades estudiadas. En la segunda parte, se realizó la descripción general y comparación de los servicios estudiados en base a los factores emergentes en función de la madurez institucional de los mismos. La tercera parte, abordó los análisis en función de detectar el grado de satisfacción y las recomendaciones de los estudiantes con discapacidad respecto de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad del Imperial College London y la Universidad de la Frontera, extraídos de los grupos focales realizados. La cuarta parte, expuso la sustentación empírica respecto a la decisión de enfocarse en la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera como unidad objetivo para la implementación de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad, así como para la incorporación de un sistema de garantía interna de la calidad de los servicios ofrecidos.

Finalmente, la tercera etapa de exposición de resultados se separó en dos partes. La primera de ellas describió las categorías superiores, e incorporó la definición de las dimensiones subyacentes detectadas por el investigador sobre las que se asientan las categorías de primer y segundo orden creadas en base al análisis realizado.

2.3. RESULTADOS

2.3.1. Primera etapa: Descripción relacional de las categorías extraídas en las entrevistas y grupos focales.

Luego de haber realizado la primera depuración de datos en la fase de codificación y de obtener las categorías constitutivas para el análisis[148], se procedió a la organización de estas categorías creando redes estructurales, las cuales permitieron relacionar cada categoría en particular con otras categorías. Estas relaciones fueron creadas en base al criterio del investigador a través del análisis deductivo durante el proceso de codificación. Cabe señalar, que las relaciones creadas entre cada categoría y los tipos de las mismas aquí expuestas, se mantienen estables dentro de cada red, es decir, las relaciones establecidas no cambian en ninguna de las redes creadas para cada categoría. Asimismo, éstas posteriormente se mantienen y permiten observar gráficamente las relaciones internas que componen la estructura de las categorías de primer y segundo orden creadas. Recordamos aquí, que cada una de las categorías y sus relaciones, corresponden a los factores estructurales que componen e inciden en la creación de las categorías de primer y segundo orden, las cuales se expondrán más adelante. Por otro lado, en la representación gráfica de cada red, los colores en cada una de las categorías responden al grado de densidad tanto de citas asociadas a cada categoría, así como al número de relaciones presentes en la misma, siendo representadas en tonalidades de colores más claros aquellas categorías que poseen más densidad, y en tonalidades de colores más oscuros las que poseen menos[149]. Asimismo, cabe señalar

---

[148] Recordamos al lector, que cuando aquí se habla de "categoría", se hace referencia a los códigos generados para el análisis, donde se agrupan las citas extraídas de las entrevistas y grupos focales asociadas a cada uno de ellos. Lo anterior se justifica debido a que, en investigaciones cualitativas, generalmente se utiliza la denominación "categoría" para referirse al "código" (Varguillas, 2006). Por lo anterior, para efectos de esta investigación, en la primera fase de análisis el concepto "categoría" se refiere al "código", aún cuando en el programa informático utilizado se usa el concepto "código" ("Code" en inglés).

[149] La densidad que define los colores de cada categoría representados en las redes, puede observarse en los números dentro de los corchetes que aparecen después del nombre de cada categoría. Por ejemplo, para la primera categoría, Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos {22-8}~, el primer dígito indica que hay 22 citas de texto asociadas a esta categoría; el segundo dígito indica el número de relaciones que posee la categoría, en este caso 8. El símbolo ~ indica que hay un comentario asociado a la

que, en las figuras de representación gráfica en red, también aparecen las relaciones pertenecientes a cada una de las categorías con la que se relaciona la categoría abordada en particular. Finalmente, ha de considerarse que, en los cuadros expuestos a continuación, las categorías asociadas no presentan un orden jerárquico –es decir, ninguna es superior o inferior a otra– donde cada una de ellas tiene una importancia dentro del contexto en el que posteriormente son ubicadas en la etapa final de esta fase del análisis de contenido. Asimismo, las direcciones de las relaciones entre la categoría en particular y sus categorías relacionadas, pueden observarse en las figuras de representación gráfica expuestas a continuación de cada cuadro explicativo, donde la dirección de la relación establecida puede diferenciarse cuando –desde la categoría en particular expuesta– las flechas que indican la relación entran o salen de la misma. Si la flecha aparece en dirección de entrada, significa que el tipo de relación parte desde la categoría asociada. Si la flecha parte de la categoría en particular expuesta, significa que el tipo de relación parte desde la categoría particular, representada en la figura con un punto sobre la categoría particular desde donde emerge la flecha que grafica dicha relación. Lo anterior, además, permite al lector observar las asociaciones intrínsecas que presentan las categorías asociadas entre sí[150]. El listado original de relaciones entre categorías ofrecido por el programa informático utilizado puede revisarse en el Anexo 12.

Las relaciones establecidas para cada una de las categorías en particular y los tipos de relaciones establecidas son las siguientes:

1. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Articulación con otros servicios
		3. Evolución y mejoras

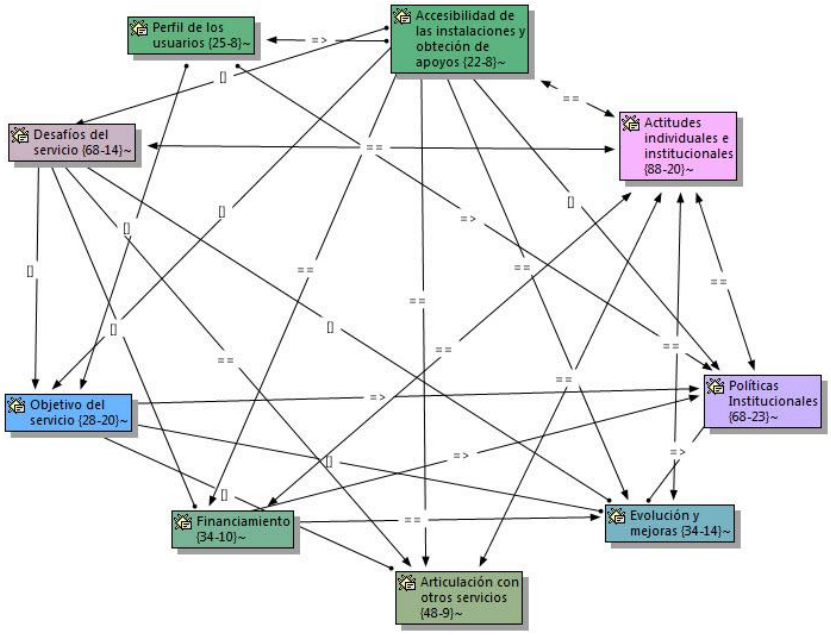
categoría, el cual corresponde a la definición conceptual de la misma introducida por el investigador en el programa informático utilizado.

[150] Tanto las figuras gráficas de las redes, como las tonalidades de colores según densidad de cada categoría y los distintos tipos de relaciones expuestas en las mismas, fueron extraídas desde el programa informático de análisis utilizado (Atlas.ti v.6.0.1.5), donde los parámetros de diseño vienen pre-establecidos por el programa informático mencionado.

		4. Financiamiento
	“es parte de” Símbolo [ ]	5. Desafíos del servicio
		6. Objetivo del servicio
		7. Políticas Institucionales
	“es causa de” Símbolo =>	8. Perfil de los usuarios

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 8 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 10):

Figura 10. Red relacional categoría Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos.



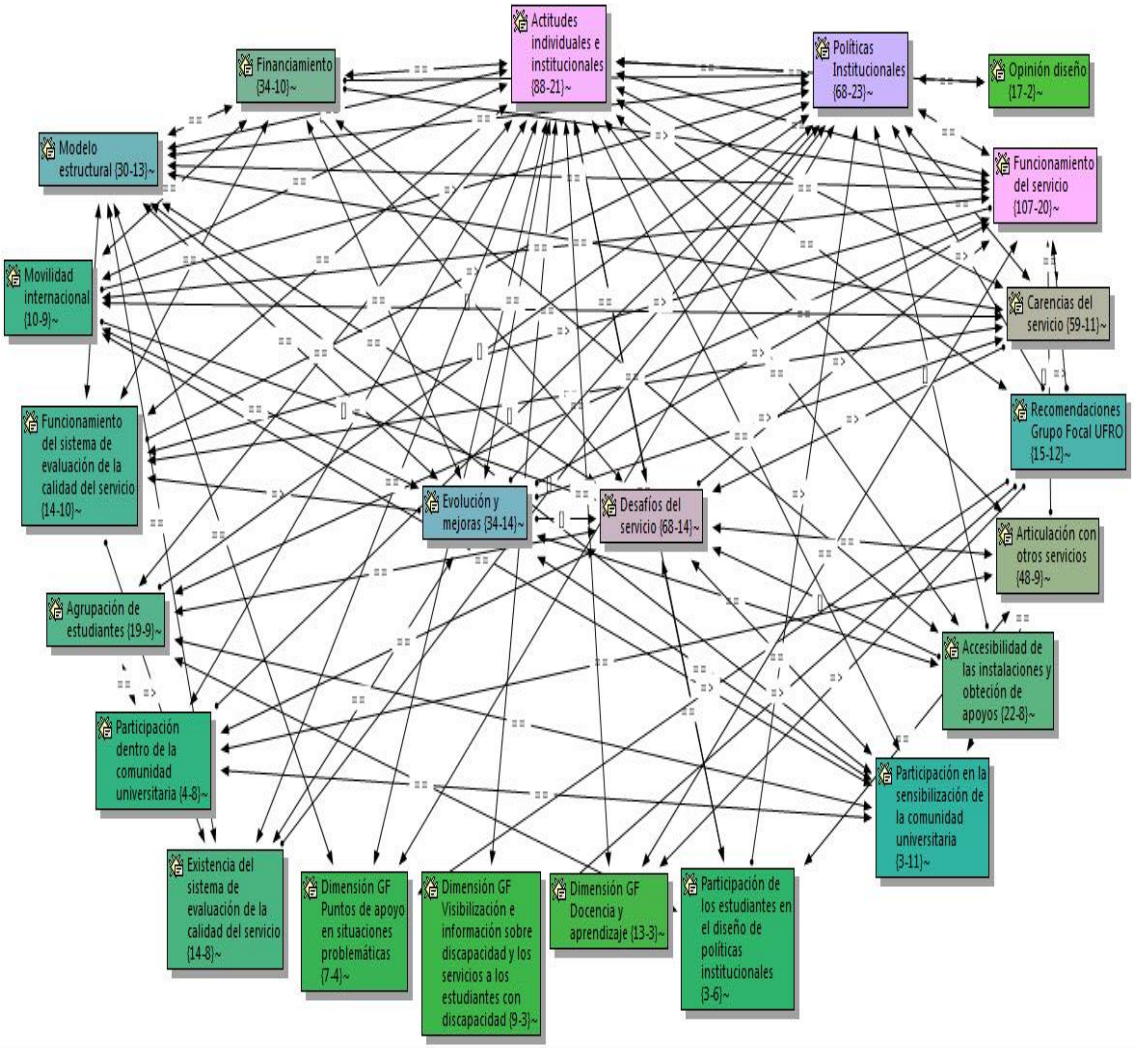
2. Actitudes individuales e institucionales

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Actitudes individuales e institucionales	“está asociado con” Símbolo ==	1. Desafíos del servicio
		2. Evolución y mejoras
		3. Financiamiento
		4. Funcionamiento del servicio
		5. Opinión diseño

		6. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		7. Agrupación de estudiantes
		8. Articulación con otros servicios
		9. Carencias del servicio
		10. Dimensión GF Docencia y aprendizaje
		11. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas
		12. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad
		13. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		14. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		15. Modelo estructural
		16. Movilidad internacional
		17. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
		18. Participación dentro de la comunidad universitaria
		19. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		20. Políticas institucionales
		21. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 21 categorías, presentando solo un tipo de relación ("está asociado con"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 11):

Figura 11. Red relacional categoría Actitudes individuales e institucionales.



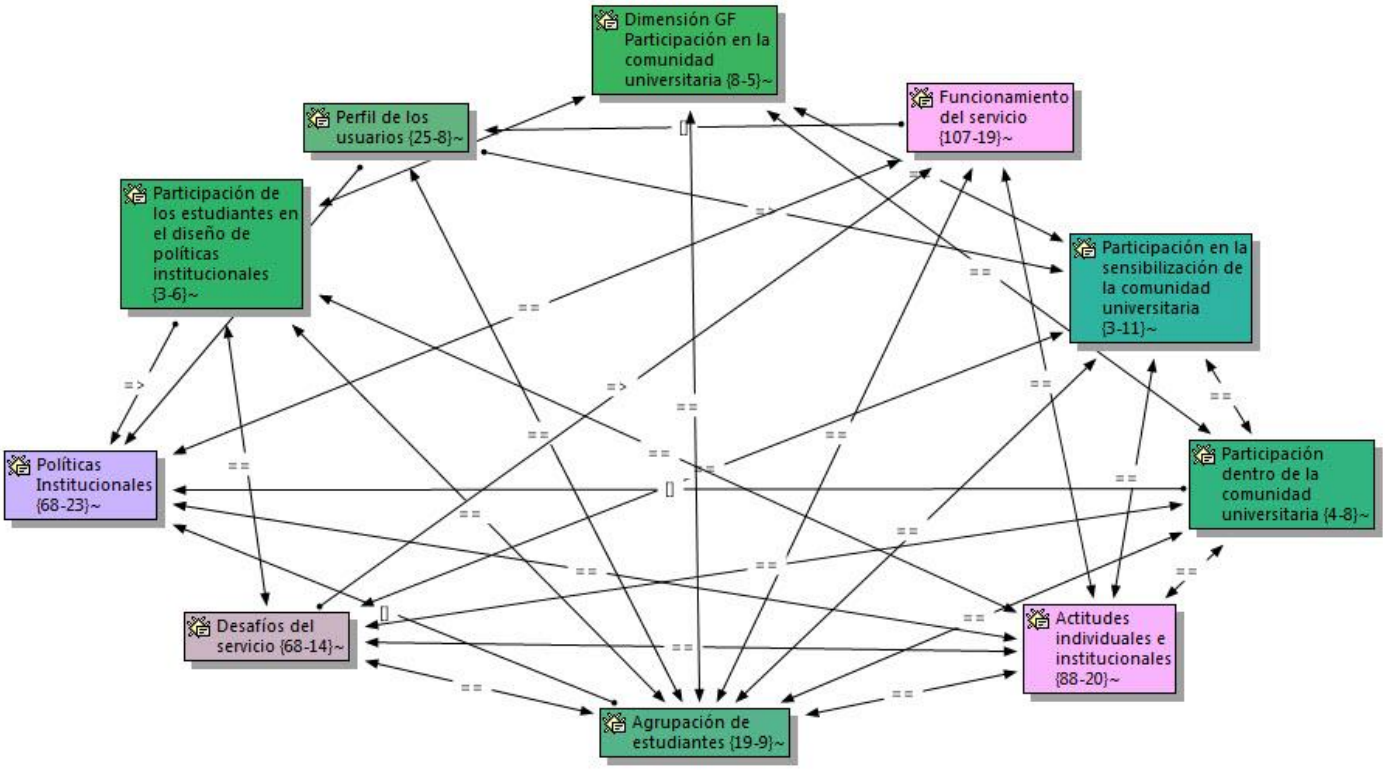
3. Agrupación de estudiantes

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Agrupación de estudiantes	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Desafíos del servicio
		3. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		4. Funcionamiento del servicio

		5. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
		6. Participación dentro de la comunidad universitaria
		7. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		8. Perfil de los usuarios
	"es parte de" Símbolo [ ]	9. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 9 categorías, presentando dos tipos de relaciones ("está asociado con", y "es parte de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 12):

Figura 12. Red relacional categoría Agrupación de estudiantes.

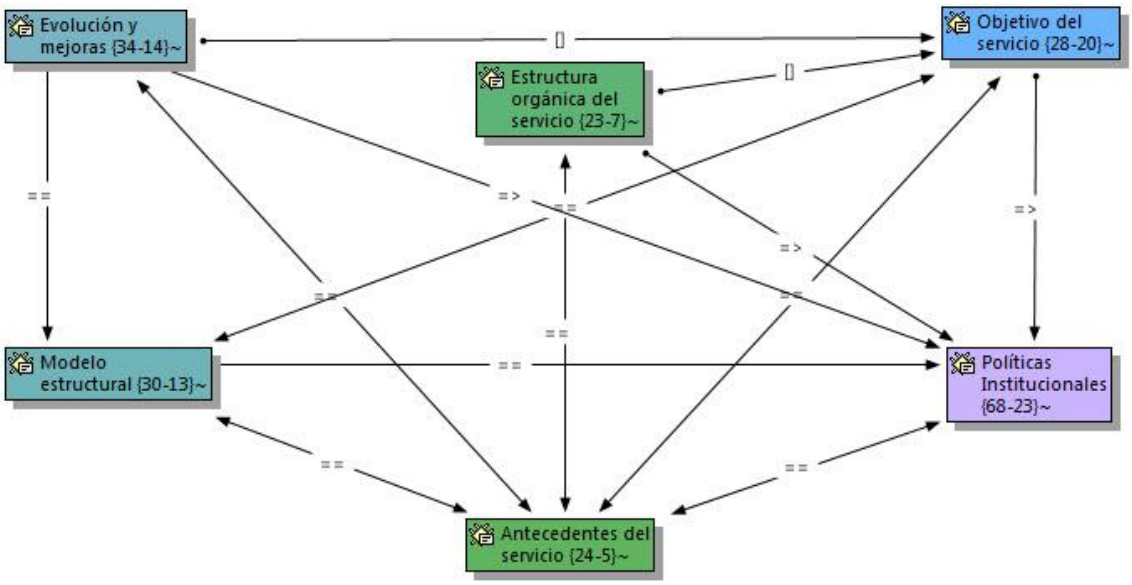


4. Antecedentes del servicio

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Antecedentes del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Evolución y mejoras
		2. Objetivo del servicio
		3. Estructura orgánica del servicio
		4. Modelo estructural
		5. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 5 categorías, presentando solo un tipo de relación ("está asociado con"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 13):

Figura 13. Red relacional categoría Antecedentes del servicio.



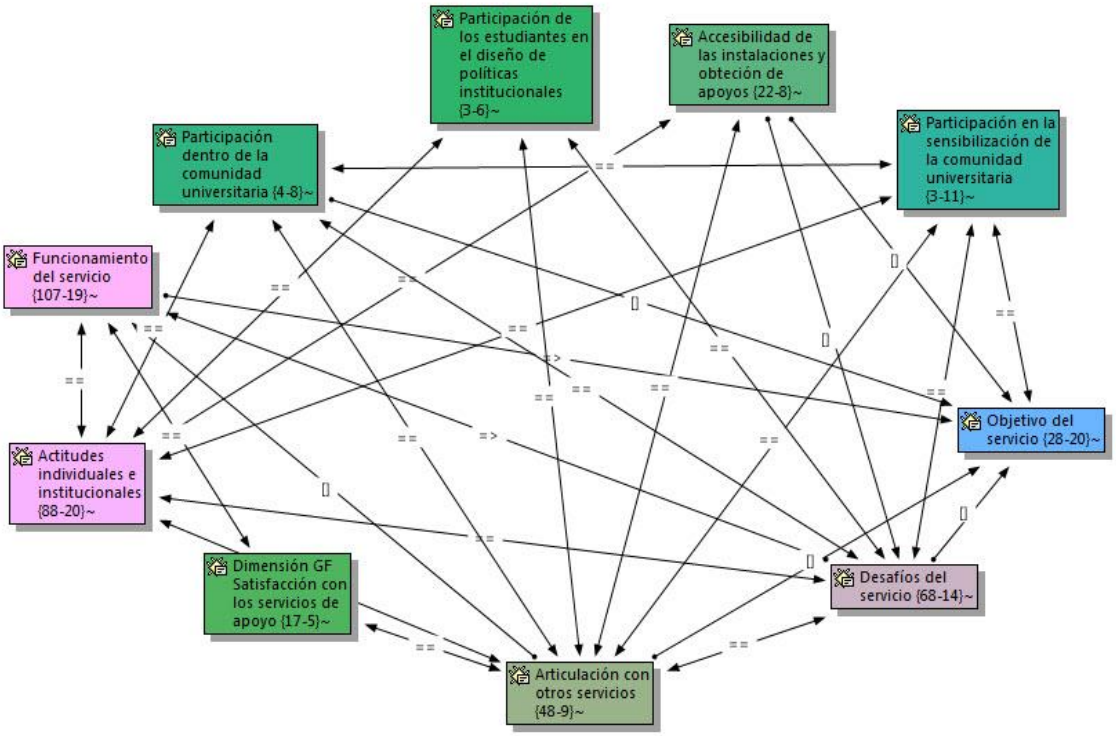
5. Articulación con otros servicios.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Articulación con otros servicios.	"está asociado con" Símbolo ==	1. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		2. Actitudes individuales e institucionales
		3. Desafíos del servicio

		4. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
		5. Participación dentro de la comunidad universitaria
		6. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		7. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo
	"es parte de" Símbolo [ ]	8. Objetivos del servicio
		9. Funcionamiento del servicio

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 9 categorías, presentando dos tipos de relaciones ("está asociado con" y "es parte de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 14):

Figura 14. Red relacional categoría Articulación con otros servicios.

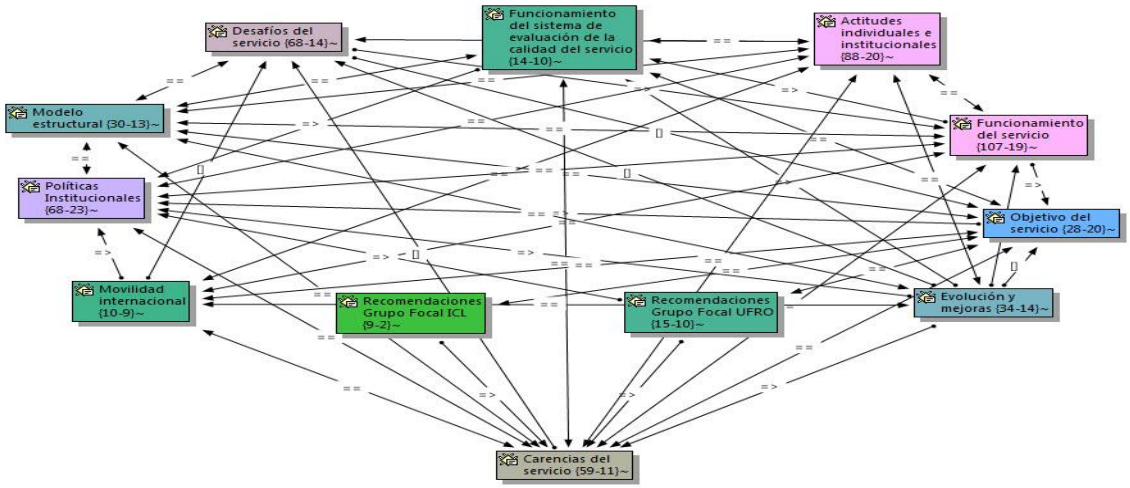


6. Carencias del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Carencias del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Funcionamiento del servicio
		3. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		4. Modelo estructural
		5. Objetivo del servicio
		6. Políticas Institucionales
		7. Movilidad internacional
	"es parte de" Símbolo [ ]	8. Desafíos del servicio
	"es causa de" Símbolo =>	9. Evolución y mejoras
		10. Recomendaciones Grupo Focal ICL
		11. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 11 categorías, presentando tres tipos de relaciones ("está asociado con", "es parte de" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 15):

Figura 15. Red relacional categoría Carencias del servicio.

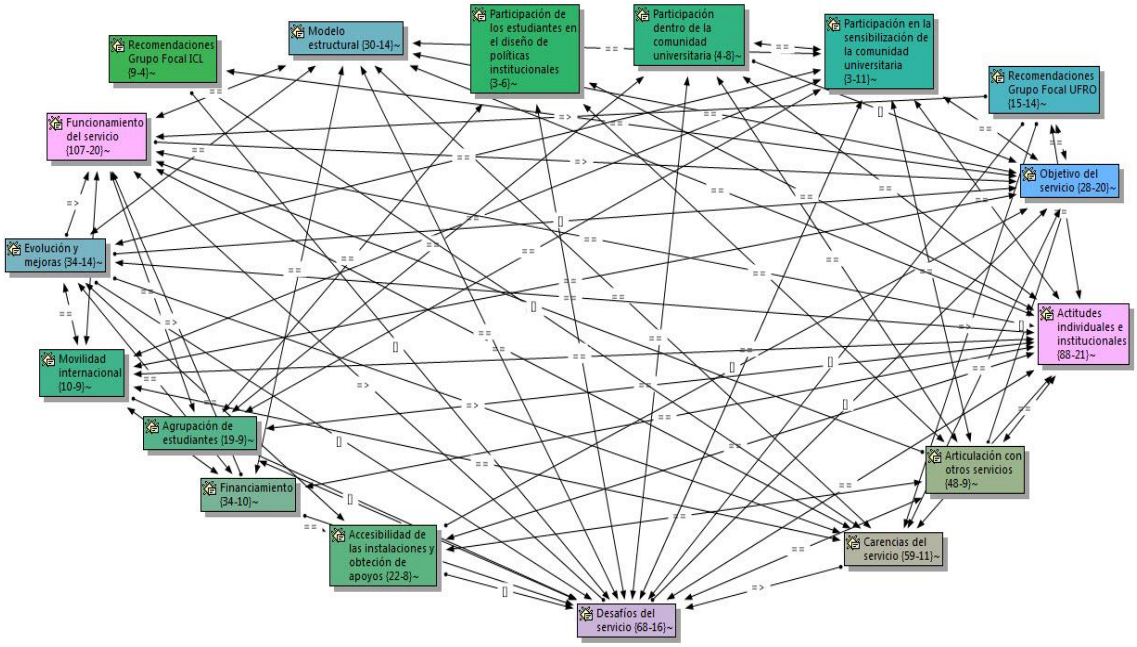


7. Desafíos del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Desafíos del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Modelo estructural
		2. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
		3. Participación dentro de la comunidad universitaria
		4. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		5. Actitudes individuales e institucionales
		6. Agrupación de estudiantes
		7. Articulación con otros servicios
	"es parte de" Símbolo [ ]	8. Objetivo del servicio
		9. Evolución y mejoras
		10. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		11. Movilidad internacional
		12. Financiamiento
		13. Recomendaciones Grupo Focal ICL
		14. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	"es causa de" Símbolo =>	15. Funcionamiento del servicio
		16. Carencias del servicio

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 16 categorías, presentando tres tipos de relaciones ("está asociado con", "es parte de" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 16):

Figura 16. Red relacional categoría Desafíos del servicio.

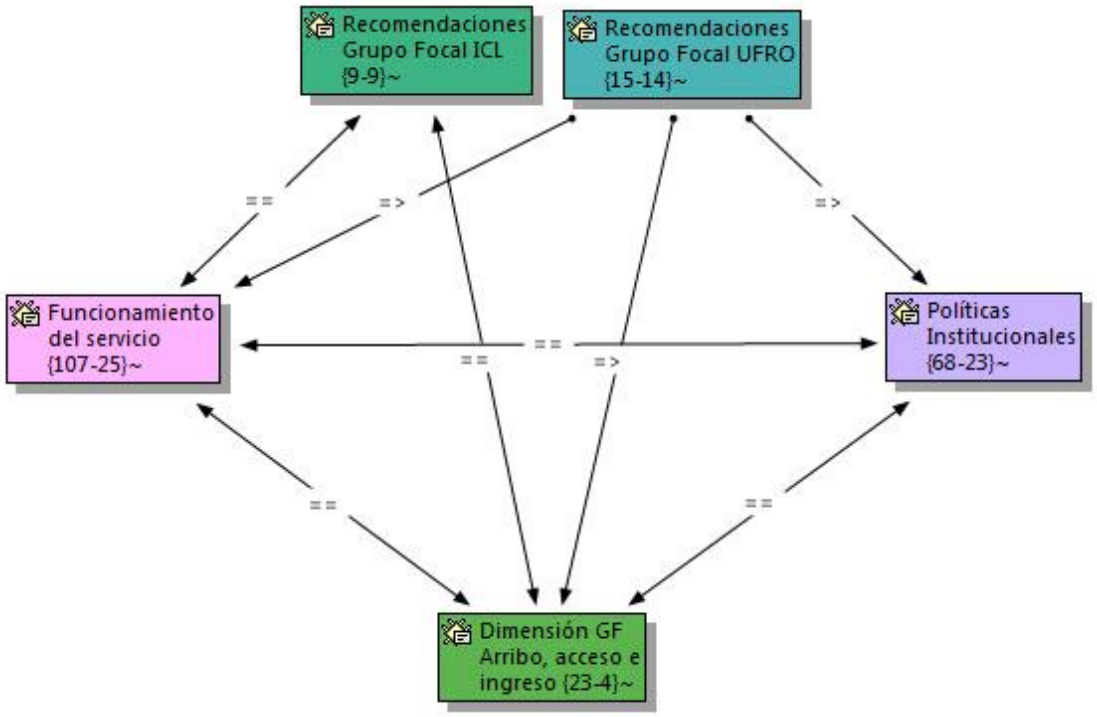


8. Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso.	"está asociado con" Símbolo ==	1. Funcionamiento del servicio
		2. Políticas Institucionales
		3. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	"es causa de" Símbolo =>	4. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 4 categorías, presentando dos tipos de relaciones ("está asociado con" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 17):

Figura 17. Red relacional categoría Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso.

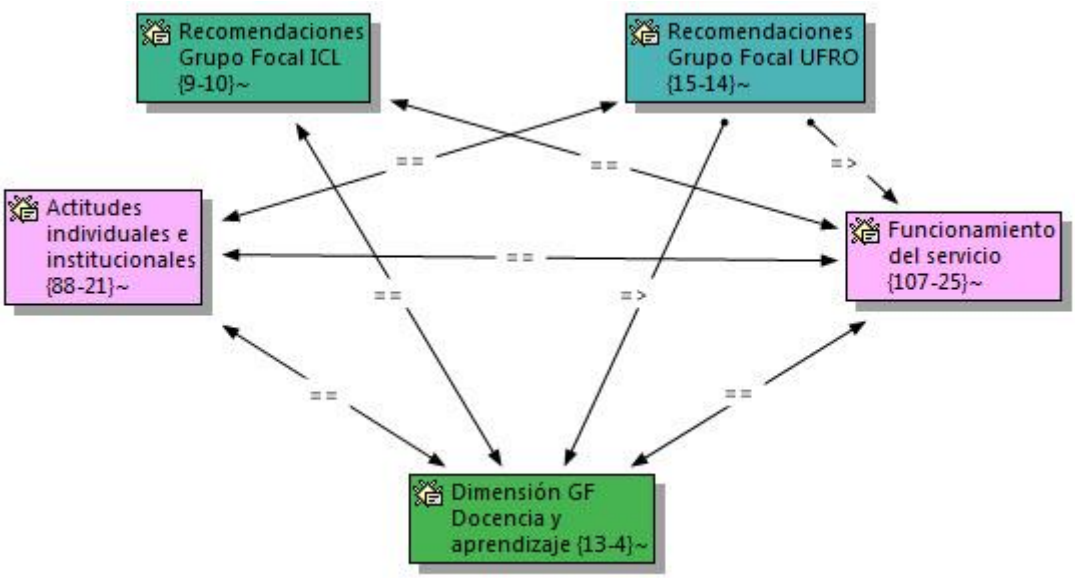


9. Dimensión GF Docencia y aprendizaje.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Dimensión GF Docencia y aprendizaje	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Funcionamiento del servicio
		3. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	"es causa de" Símbolo =>	4. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 4 categorías, presentando dos tipos de relaciones (“está asociado con”, y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 18):

Figura 18. Red relacional categoría Dimensión GF Docencia y aprendizaje.

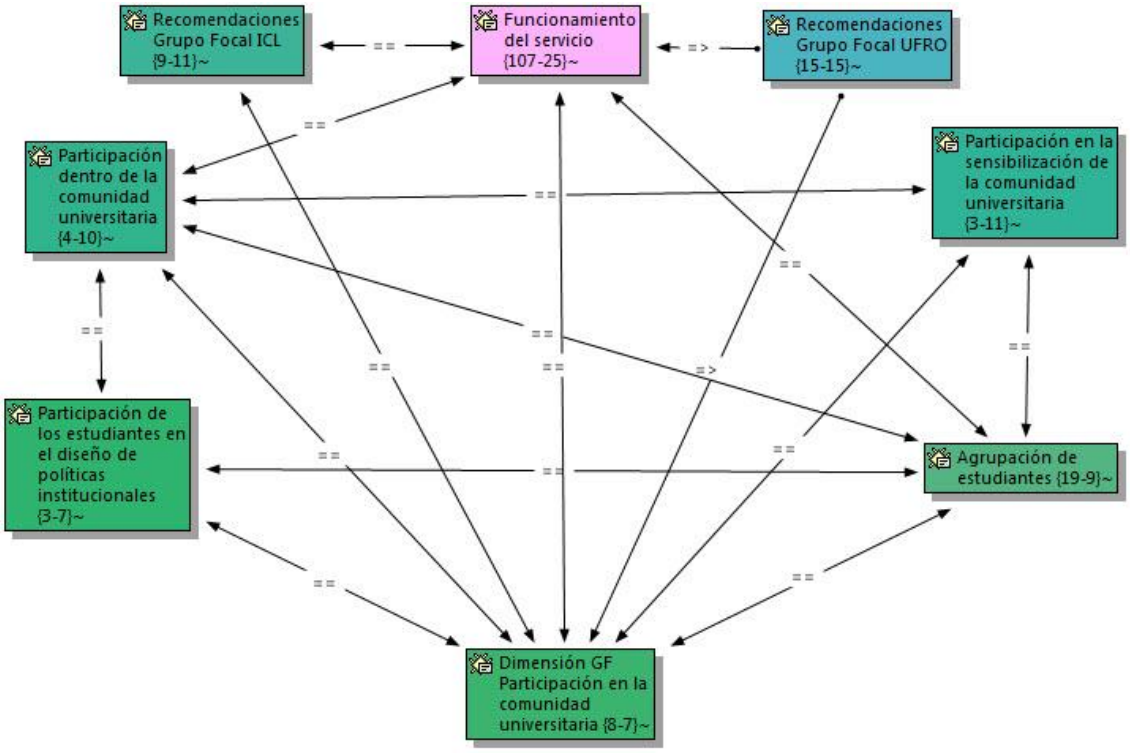


10. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria	“está asociado con” Símbolo ==	1. Agrupación de estudiantes
		2. Participación dentro de la comunidad universitaria
		3. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		4. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
		5. Funcionamiento del servicio
		6. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	“es causa de” Símbolo =>	7. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 7 categorías, presentando dos tipos de relaciones (“está asociado con” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 19):

Figura 19. Red relacional categoría Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria.

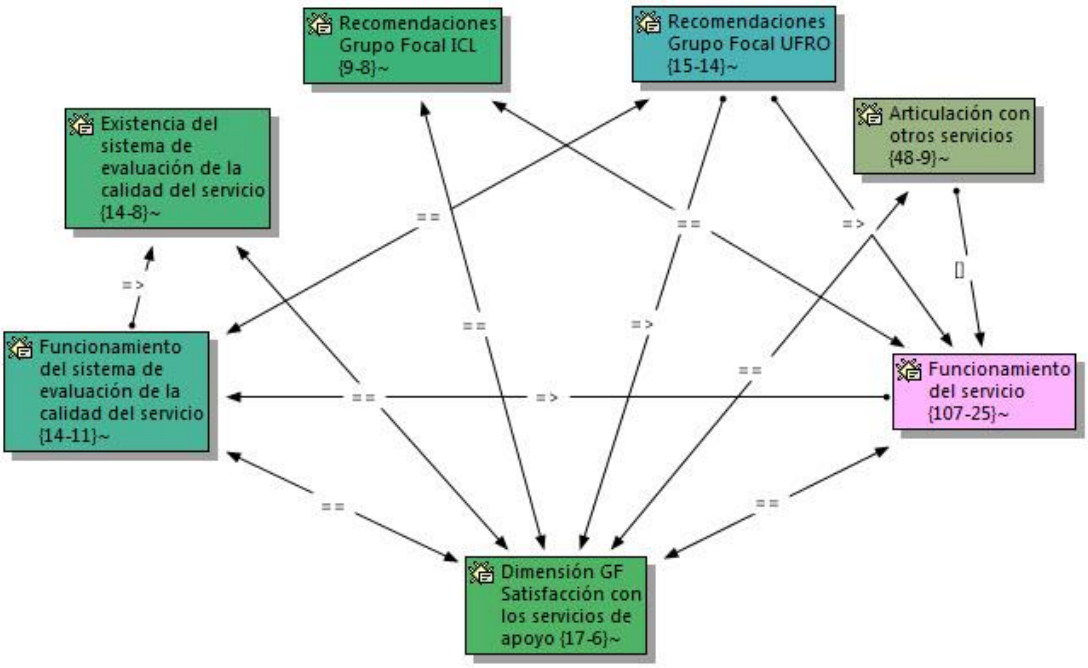


11. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas	“está asociado con” Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Modelo estructural
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Políticas Institucionales
		5. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	“es causa de” Símbolo =>	6. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 6 categorías, presentando dos tipos de relaciones (“está asociado con” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 20):

Figura 20. Red relacional categoría Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas.



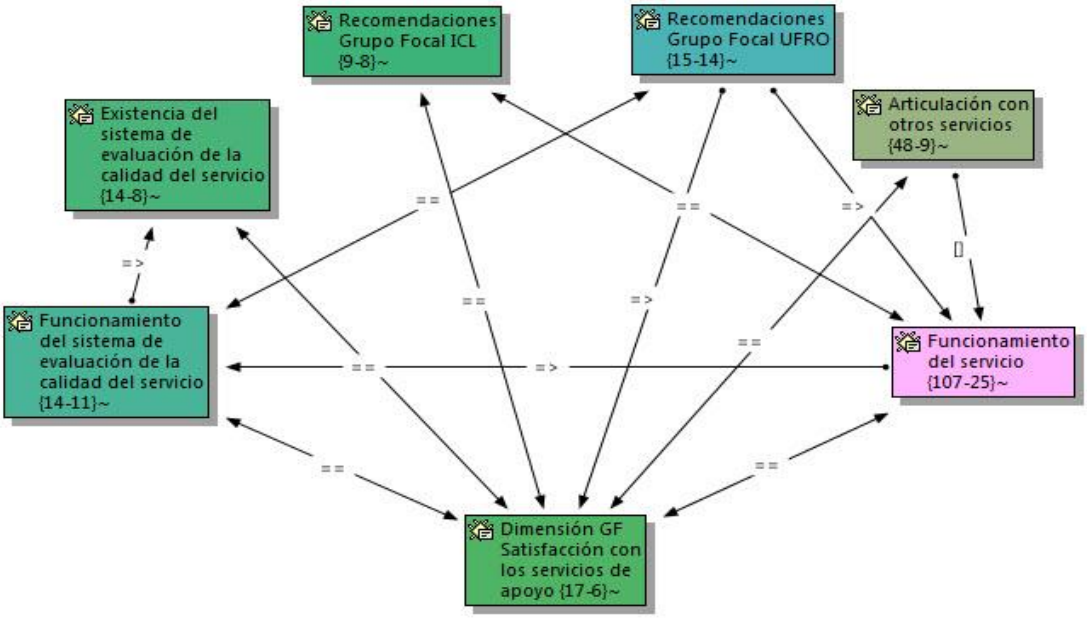
12. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas	“está asociado con” Símbolo ==	1. Articulación con otros servicios
		2. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		3. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		4. Funcionamiento del servicio
		5. Recomendaciones Grupo Focal

		ICL
	“es causa de” Símbolo =>	6. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 6 categorías, presentando dos tipos de relaciones (“está asociado con” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 21):

Figura 21. Red relacional categoría Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo.



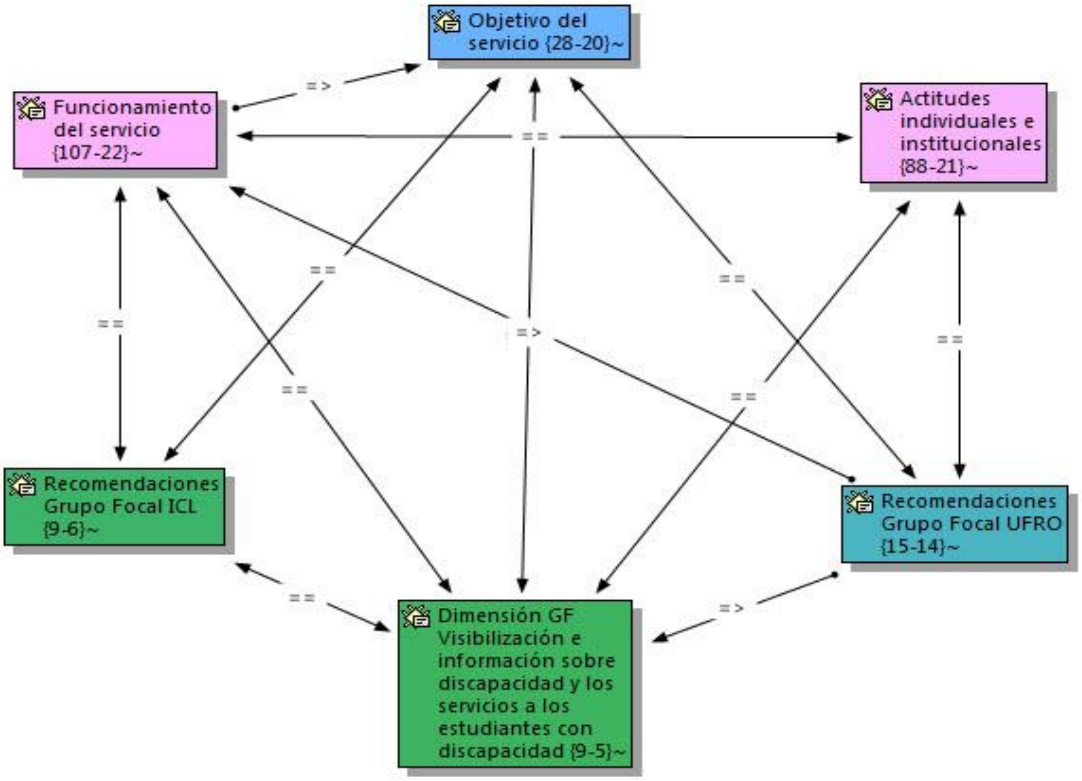
13. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad	“está asociado con” Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Objetivo del servicio
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	“es causa de”	5. Recomendaciones Grupo Focal

	Símbolo =>	UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 5 categorías, presentando dos tipos de relaciones ("está asociado con" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 22):

Figura 22. Red relacional categoría Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad.

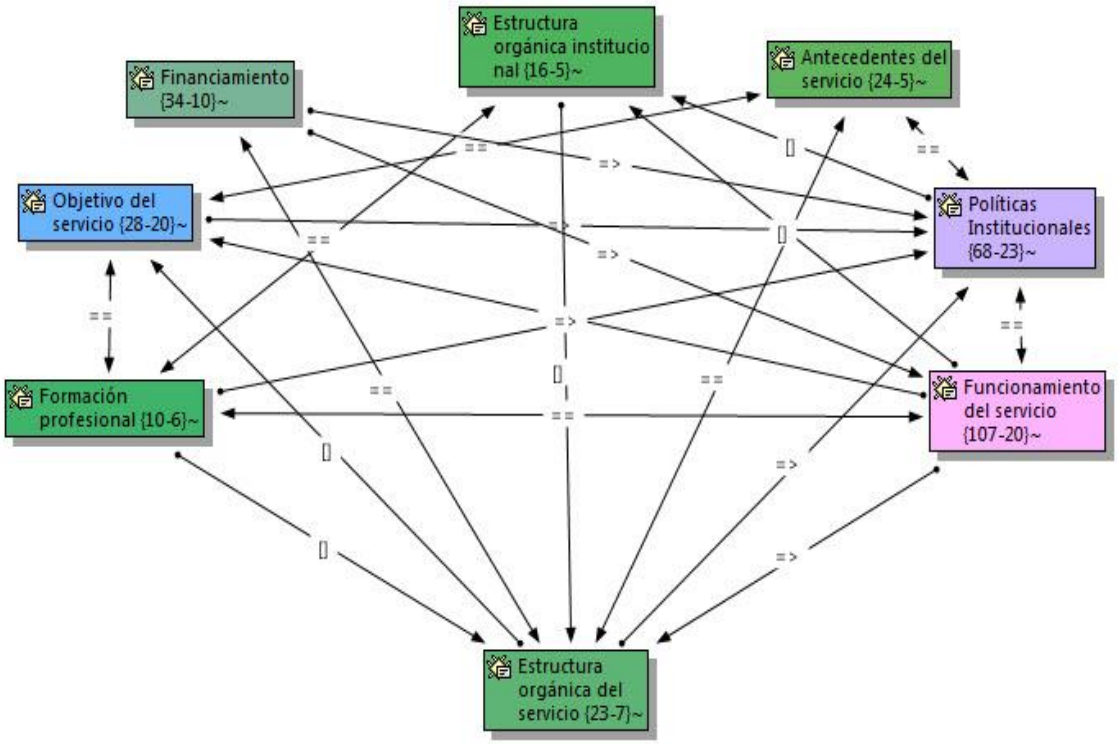


14. Estructura orgánica del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Estructura orgánica del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Antecedentes del servicio
		2. Financiamiento
	"es parte de" Símbolo [ ]	3. Objetivo del servicio
		4. Formación profesional
		5. Estructura orgánica institucional
	"es causa de" Símbolo =>	6. Políticas Institucionales
		7. Funcionamiento del servicio

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 7 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 23):

Figura 23. Red relacional categoría Estructura orgánica del servicio.

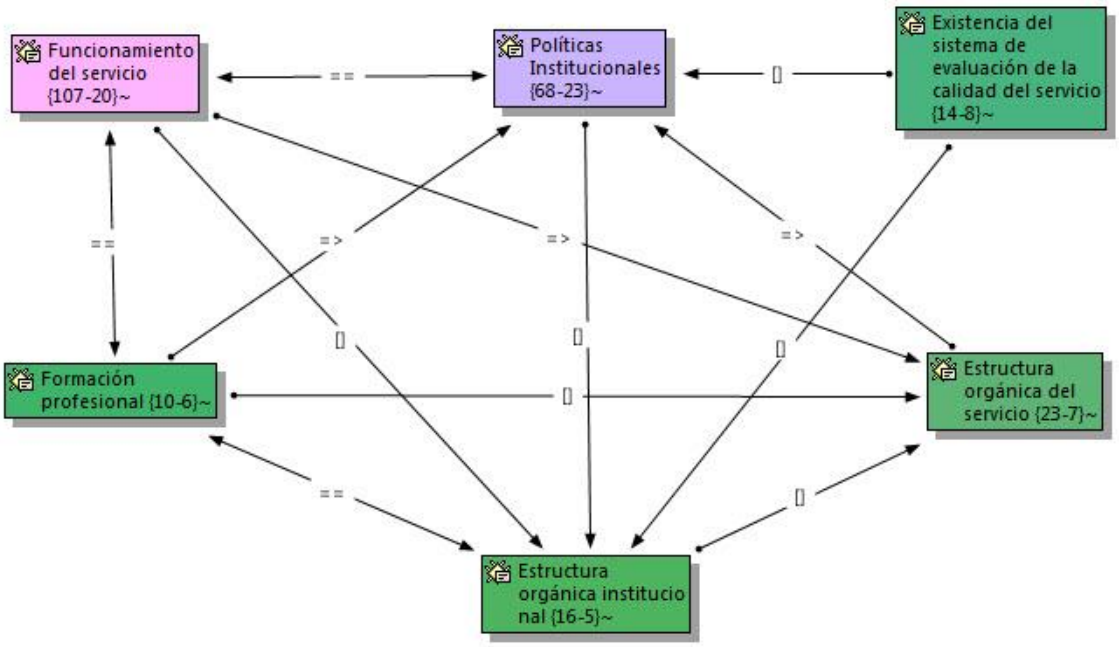


15. Estructura orgánica institucional.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Estructura orgánica del institucional	“está asociado con” Símbolo ==	1. Formación profesional
	“es parte de” Símbolo [ ]	2. Estructura orgánica del servicio
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		5. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 5 categorías, presentando dos tipos de relaciones (“está asociado con” y “es parte de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 24):

Figura 24. Red relacional categoría Estructura orgánica institucional.



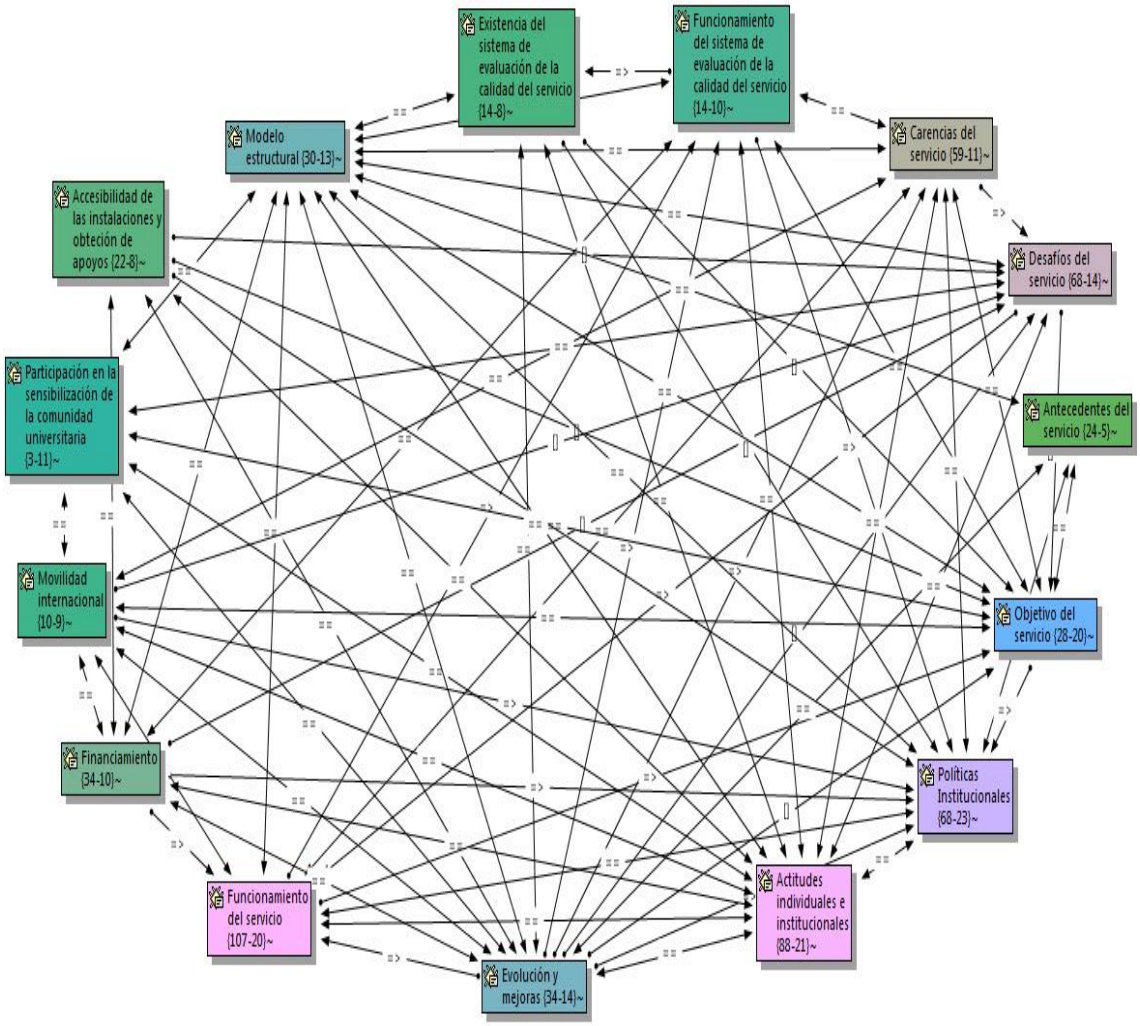
16. Evolución y mejoras.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Evolución y mejoras	“está asociado con” Símbolo ==	1. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		2. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		3. Modelo estructural
		4. Actitudes individuales e institucionales

		5. Antecedentes del servicio
		6. Movilidad internacional
		7. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		8. Financiamiento
	“es parte de” Símbolo [ ]	9. Desafíos del servicio
		10. Objetivo del servicio
	“es causa de” Símbolo =>	11. Carencias del servicio
		12. Funcionamiento del servicio
		13. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		14. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 14 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 25):

Figura 25. Red relacional categoría Evolución y mejoras.



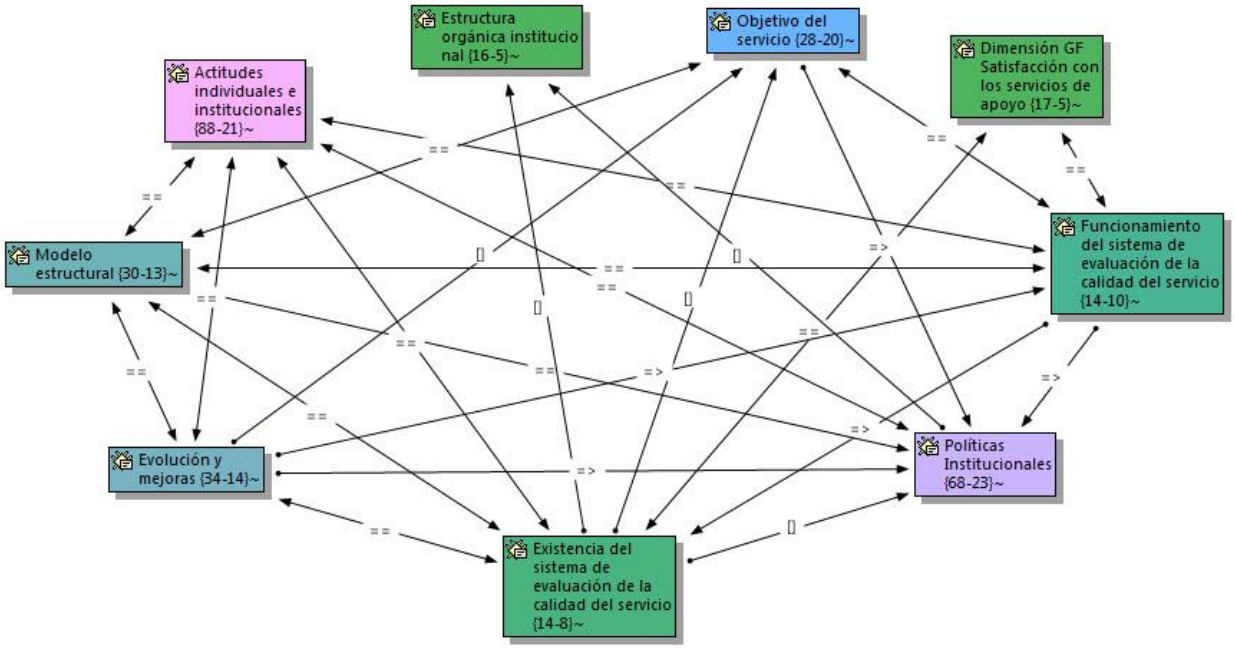
17. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Modelo estructural
		2. Actitudes individuales e institucionales
		3. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo
		4. Evolución y mejoras
	"es parte de" Símbolo [ ]	5. Objetivo del servicio
		6. Estructura orgánica institucional
		7. Políticas Institucionales

	“es causa de” Símbolo =>	8. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 8 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 26):

Figura 26. Red relacional categoría Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.



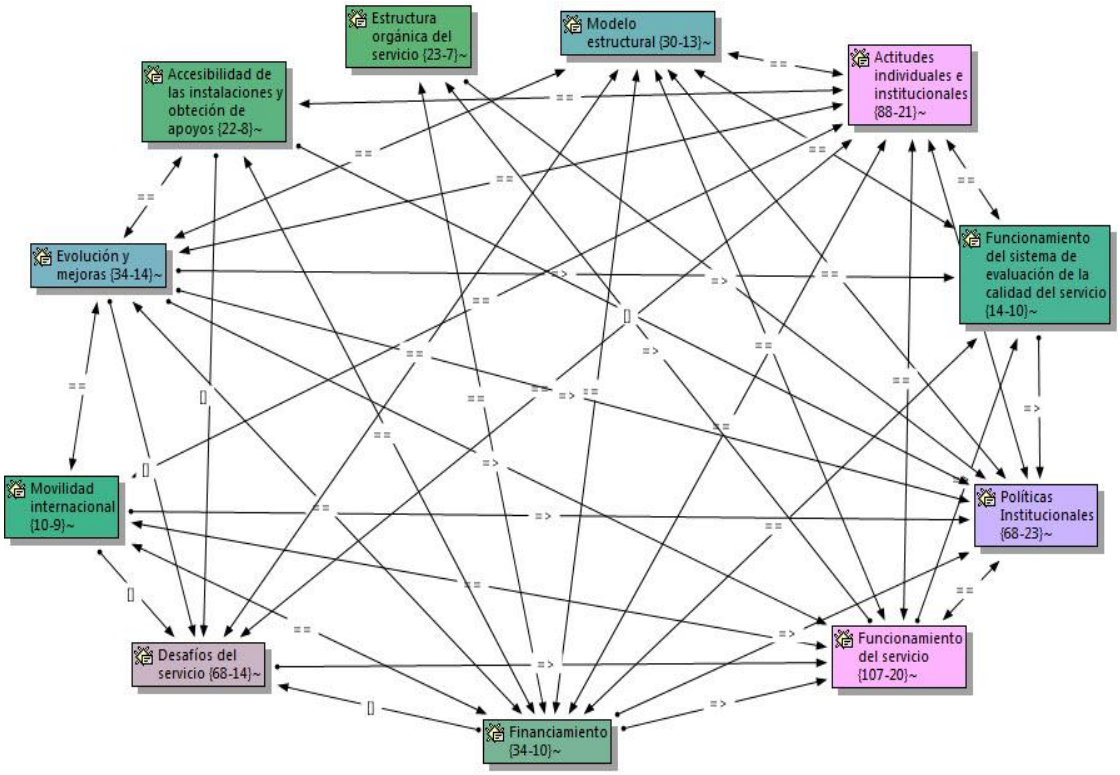
18. Financiamiento.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Financiamiento	“está asociado con” Símbolo ==	1. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		2. Evolución y mejoras
		3. Modelo estructural
		4. Actitudes individuales e

		institucionales
		5. Estructura orgánica del servicio
		6. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		7. Movilidad internacional
	“es parte de” Símbolo [ ]	8. Desafíos del servicio
	“es causa de” Símbolo =>	9. Funcionamiento del servicio
		10. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 10 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 27):

Figura 27. Red relacional categoría Financiamiento.

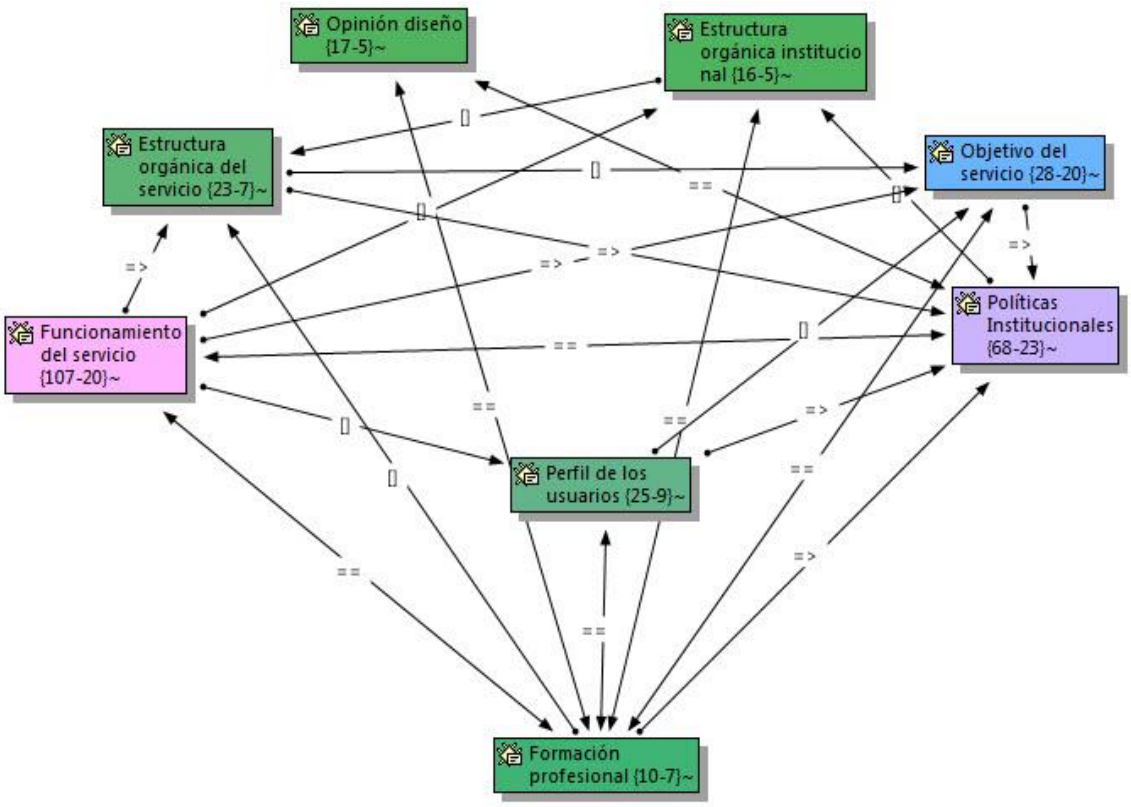


19. Formación profesional.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Formación profesional	"está asociado con" Símbolo ==	1. Estructura orgánica institucional
		2. Objetivo del servicio
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Perfil de los usuarios
		5. Opinión diseño
	"es parte de" Símbolo [ ]	6. Estructura orgánica del servicio
	"es causa de" Símbolo =>	7. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 7 categorías, presentando tres tipos de relaciones ("está asociado con", "es parte de" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 28):

Figura 28. Red relacional categoría Formación profesional.



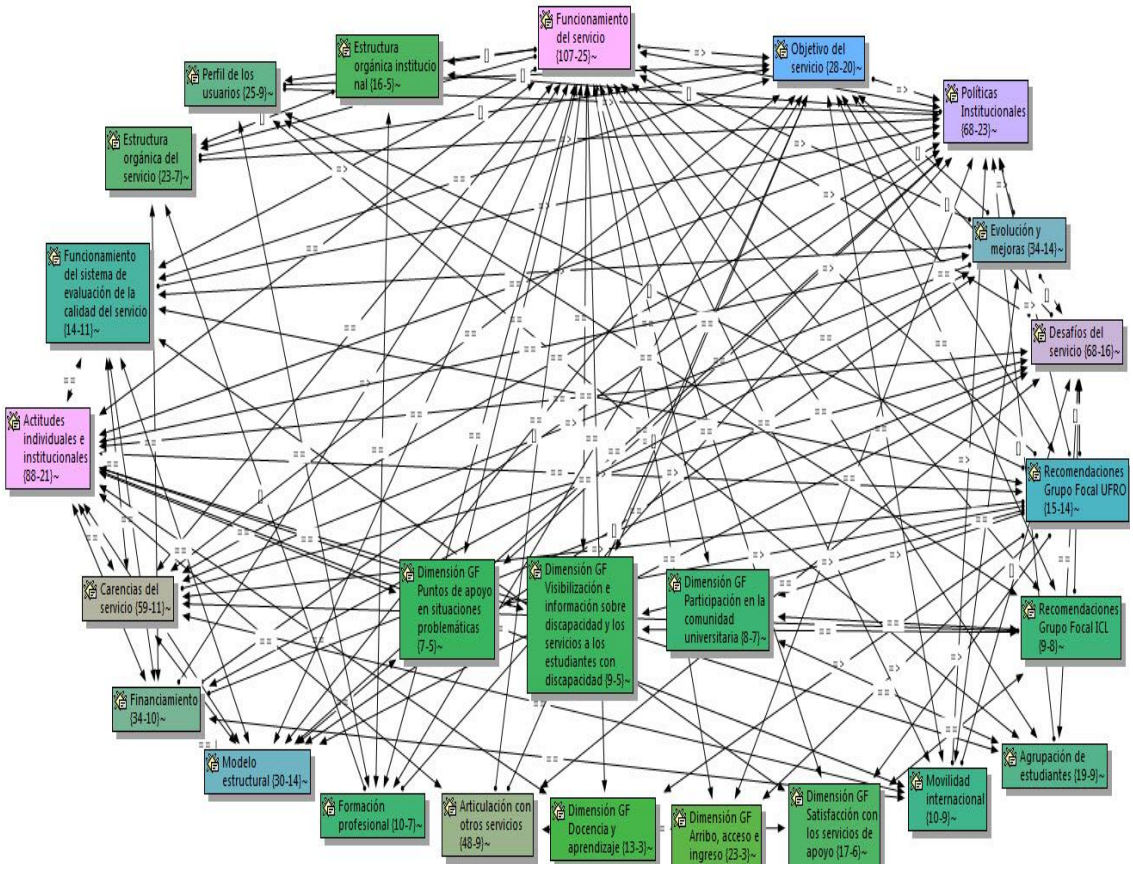
20. Funcionamiento del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Funcionamiento del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Agrupación de estudiantes
		3. Carencias del servicio
		4. Desafíos del servicio
		5. Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso
		6. Dimensión GF Docencia y aprendizaje
		7. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo
		8. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas
		9. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		10. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a estudiantes con discapacidad
		11. Formación profesional
		12. Modelo estructural
		13. Movilidad internacional
		14. Políticas Institucionales
		15. Recomendaciones Grupo Focal ICL
	"es parte de" Símbolo [ ]	16. Estructura orgánica institucional
		17. Perfil de los usuarios
		18. Articulación con otros servicios
	"es causa de" Símbolo =>	19. Estructura orgánica del servicio
		20. Objetivo del servicio

		21. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		22. Desafíos del servicio
		23. Evolución y mejoras
		24. Financiamiento
		25. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 25 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), correspondiendo a la categoría con mayor densidad tanto en citas como en relaciones, lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 29):

Figura 29. Red relacional categoría Funcionamiento del servicio.

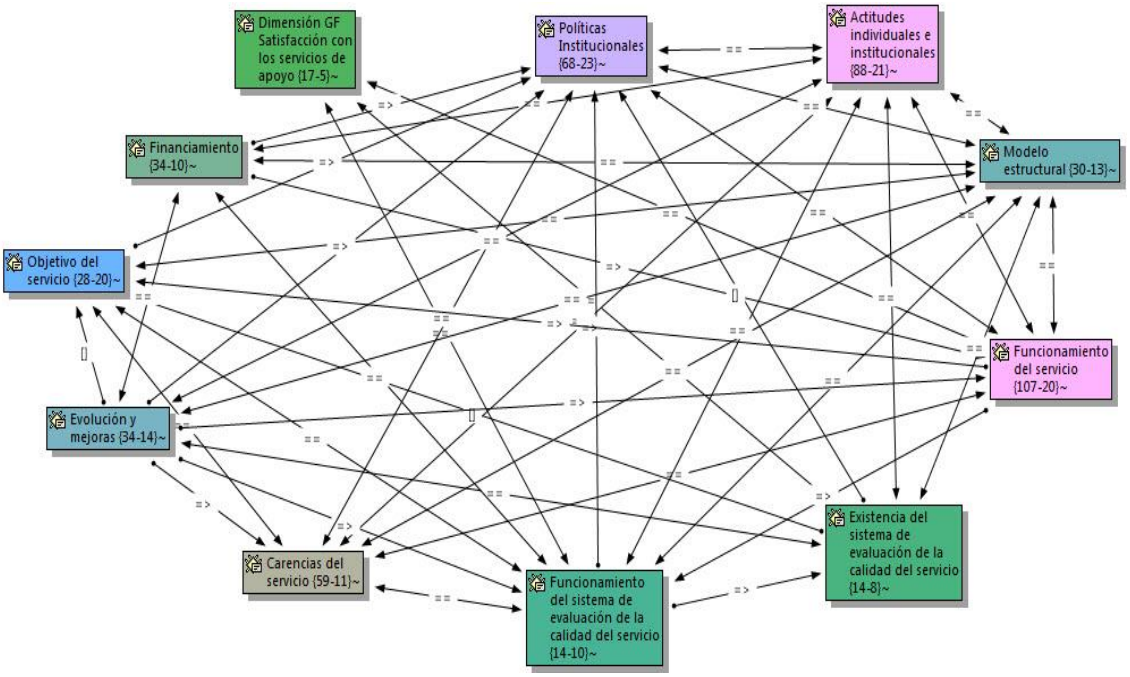


21. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Financiamiento
		3. Modelo estructural
		4. Objetivo del servicio
		5. Carencias del servicio
		6. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo
	"es causa de" Símbolo =>	7. Funcionamiento del servicio
		8. Evolución y mejoras
		9. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		10. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 10 categorías, presentando tres tipos de relaciones ("está asociado con", "es parte de" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 30):

Figura 30. Red relacional categoría Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad de los servicios.



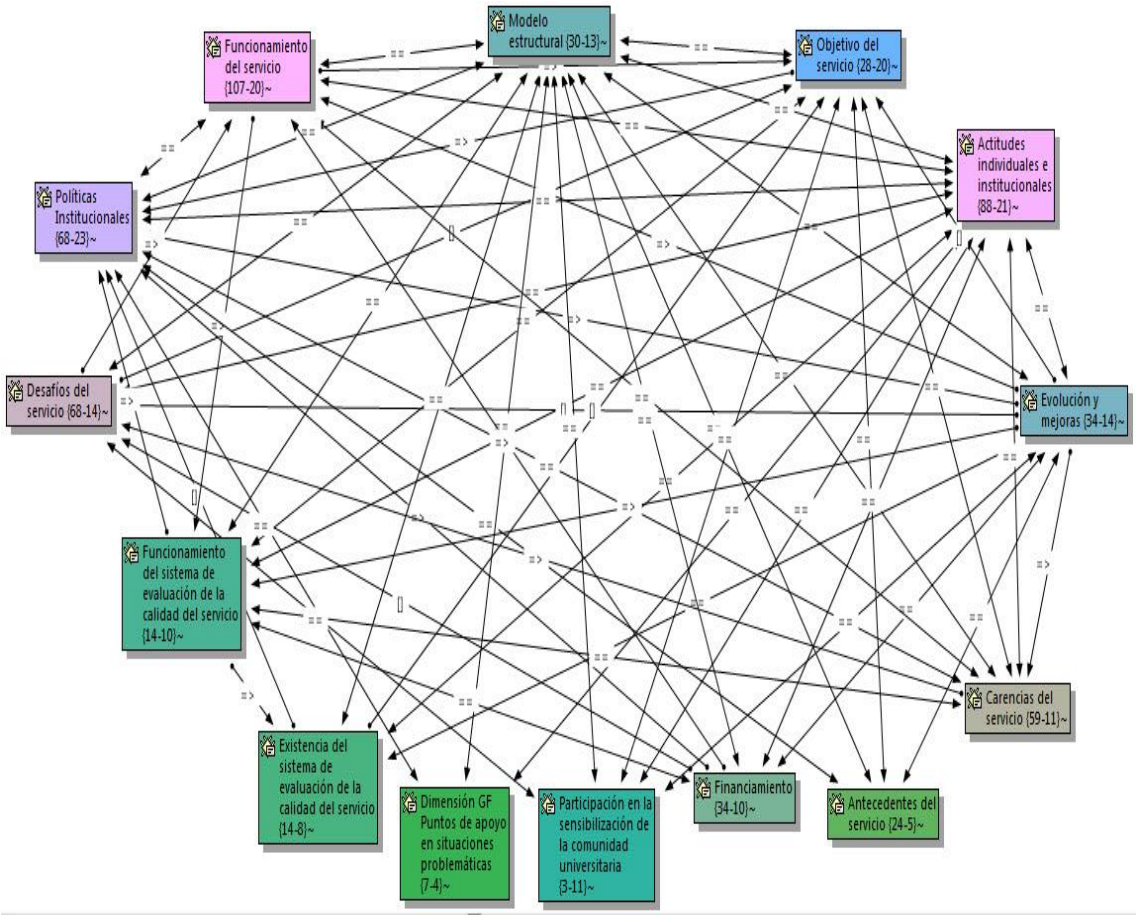
22. Modelo estructural.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Modelo estructural	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Antecedentes del servicio
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Objetivo del servicio
		5. Políticas Institucionales
		6. Carencias del servicio
		7. Desafíos del servicio
		8. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas
		9. Evolución y mejoras
		10. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		11. Financiamiento

		12. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		13. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 13 categorías, presentando solo un tipo de relación ("está asociado con"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 31):

Figura 31. Red relacional categoría Modelo estructural.

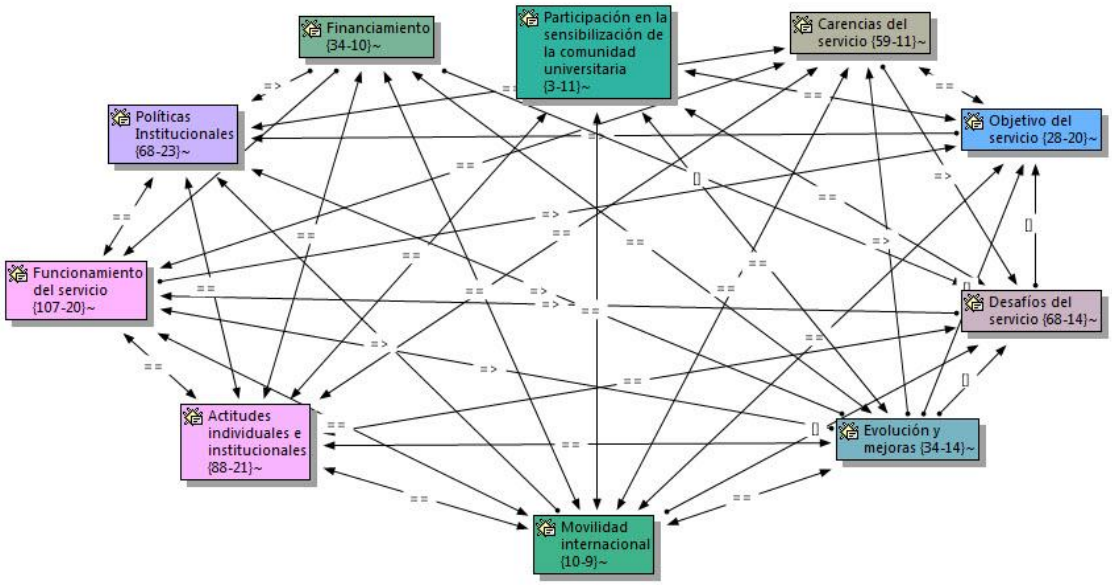


23. Movilidad internacional.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Movilidad internacional	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Carencias del servicio
		3. Evolución y mejoras
		4. Financiamiento
		5. Funcionamiento del servicio
		6. Objetivo del servicio
		7. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
	"es parte de" Símbolo [ ]	8. Desafíos del servicio
	"es causa de" Símbolo =>	9. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 9 categorías, presentando tres tipos de relaciones ("está asociado con", "es parte de" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 32):

Figura 32. Red relacional categoría Movilidad internacional.



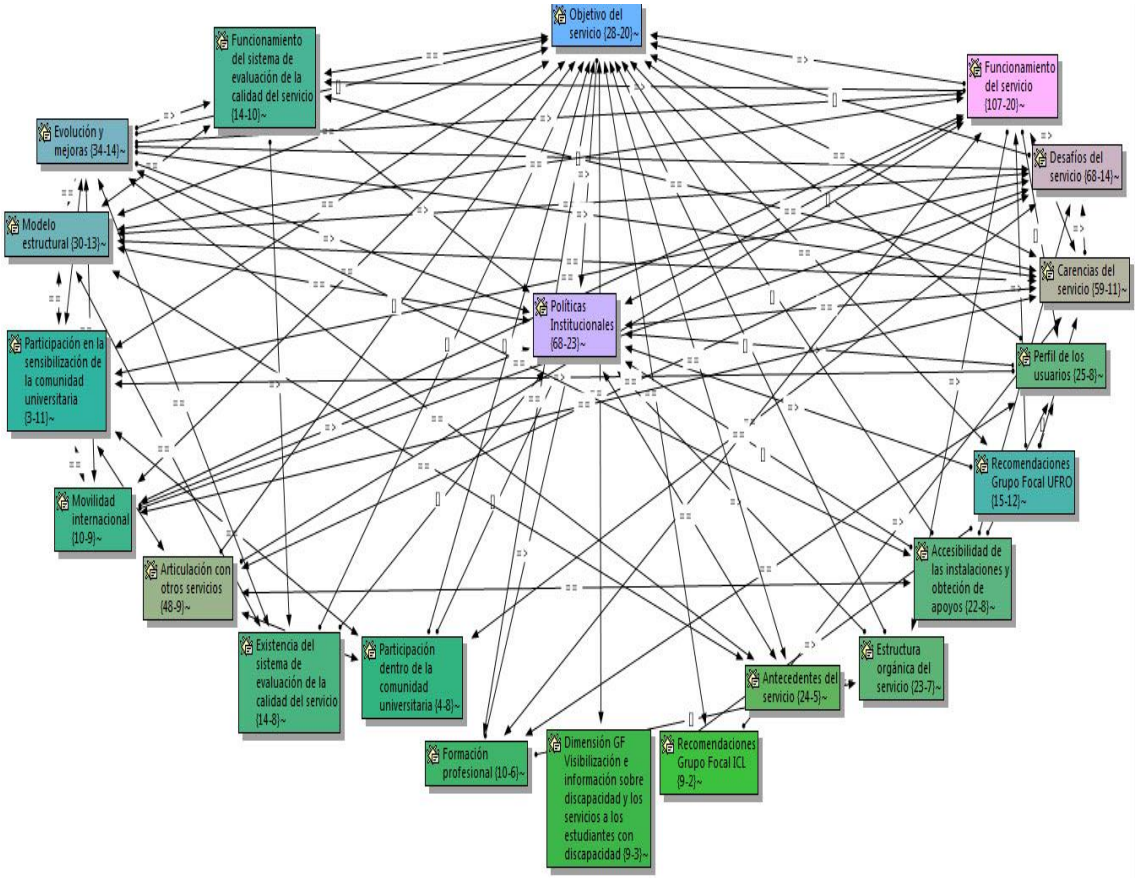
24. Objetivo del servicio.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Objetivo del servicio	"está asociado con" Símbolo ==	1. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		2. Antecedentes del servicio
		3. Carencias del servicio
		4. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad
		5. Formación profesional
		6. Modelo estructural
		7. Movilidad internacional
		8. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		10. Recomendaciones Grupo Focal ICL
		11. Recomendaciones Grupo Focal UFRO
	"es parte de" Símbolo [ ]	12. Desafíos del servicio
		13. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		14. Estructura orgánica del servicio
		15. Evolución y mejoras
		16. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		17. Articulación con otros servicios
		18. Perfil de los usuarios

		19. Participación dentro de la comunidad universitaria
	“es causa de” Símbolo =>	20. Políticas Institucionales
		21. Funcionamiento del servicio

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 21 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 33):

Figura 33. Red relacional categoría Objetivos del servicio.



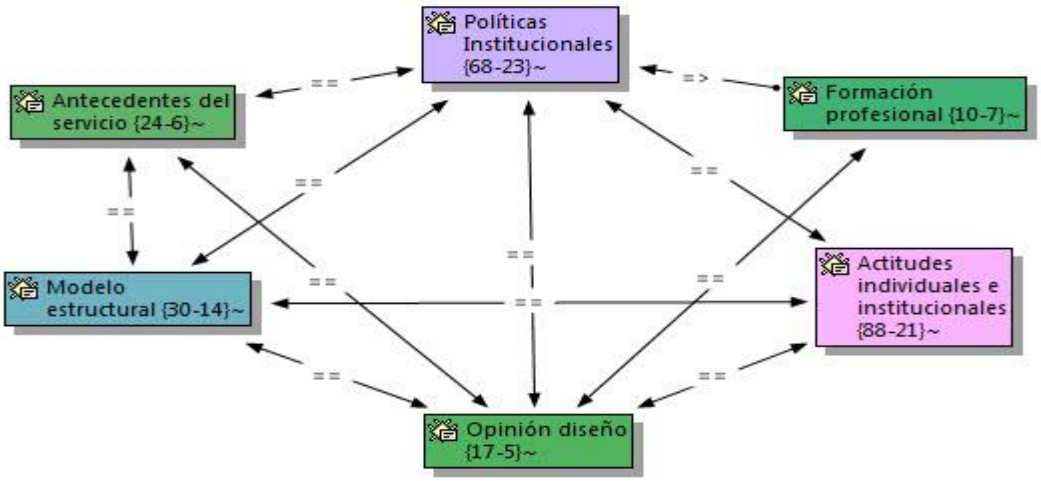
25. Opinión diseño.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Opinión diseño	“está asociado con” Símbolo ==	1. Políticas Institucionales
		2. Actitudes individuales e institucionales
		3. Antecedentes del servicio

		4. Formación profesional
		5. Modelo estructural

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 5 categorías, presentando solo un tipo de relación ("está asociado con"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 34):

Figura 34. Red relacional categoría Opinión diseño.

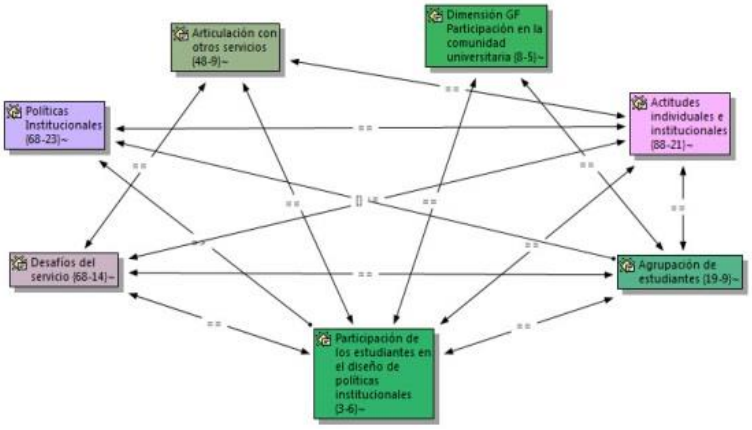


26. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		3. Agrupación de estudiantes
		4. Articulación con otros servicios
		5. Desafíos del servicio
	"es causa de" Símbolo =>	6. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 6 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 35):

Figura 35. Red relacional categoría Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales.

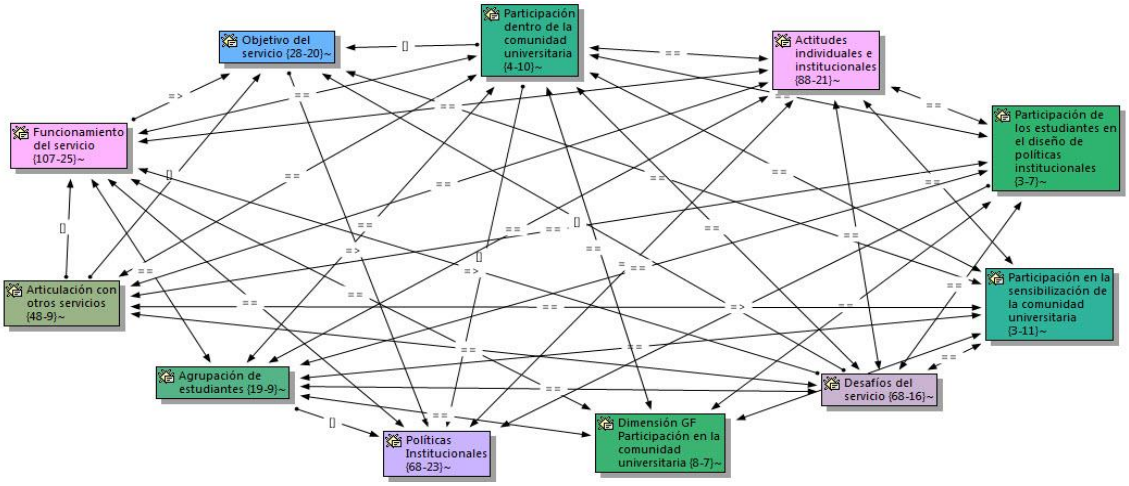


27. Participación dentro de la comunidad universitaria.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Participación dentro de la comunidad universitaria	“está asociado con” Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Agrupación de estudiantes
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Articulación con otros servicios
		5. Desafíos del servicio
		6. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		7. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		8. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
	“es parte de” Símbolo [ ]	9. Objetivo del servicio
		10. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 10 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con” y “es parte de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 36):

Figura 36. Red relacional categoría Participación dentro de la comunidad universitaria.

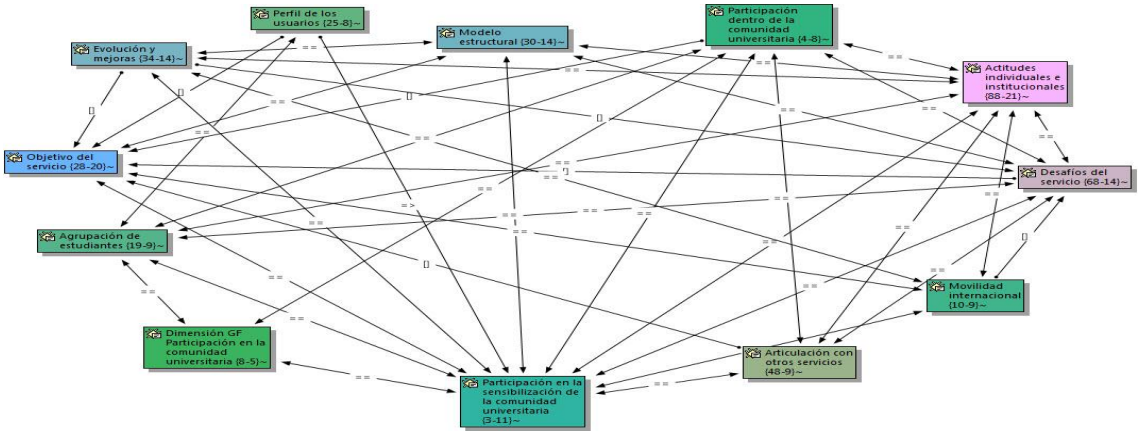


28. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria	“está asociado con” Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Evolución y mejoras
		3. Modelo estructural
		4. Objetivo del servicio
		5. Participación dentro de la comunidad universitaria
		6. Agrupación de estudiantes
		7. Articulación con otros servicios
		8. Desafíos del servicio
		9. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		10. Movilidad internacional
	“es causa de” Símbolo =>	11. Perfil de los usuarios

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 11 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 37):

Figura 37. Red relacional categoría Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria.

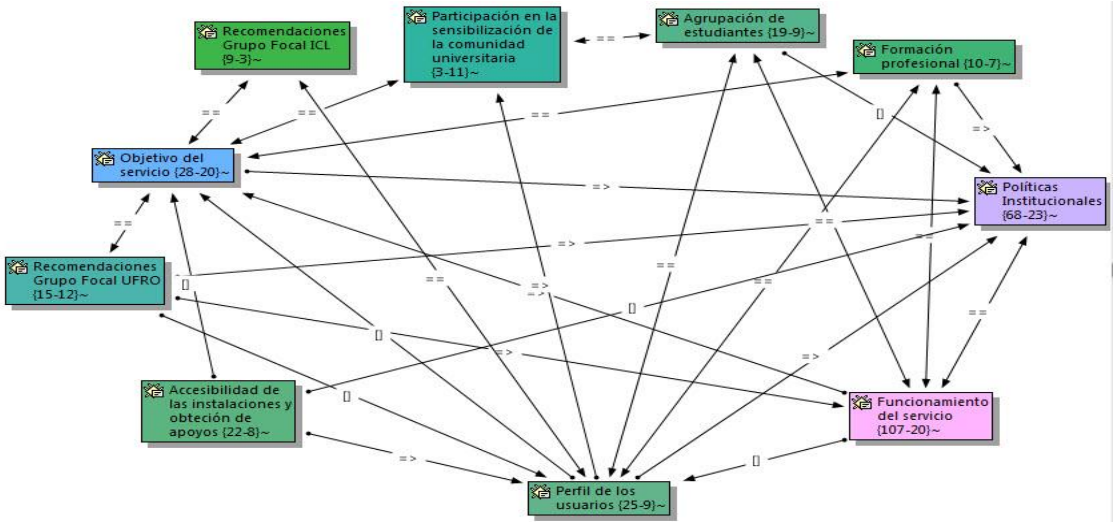


29. Perfil de los usuarios.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Perfil de los usuarios	“está asociado con” Símbolo ==	1. Formación profesional
		2. Agrupación de estudiantes
	“es parte de” Símbolo [ ]	3. Objetivo del servicio
		4. Funcionamiento del servicio
		5. Recomendaciones Grupo Focal ICL
		6. Recomendaciones Grupo Focal UFRO
	“es causa de” Símbolo =>	7. Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria
		8. Políticas Institucionales
		9. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 9 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 38):

Figura 38. Red relacional categoría Perfil de los usuarios.



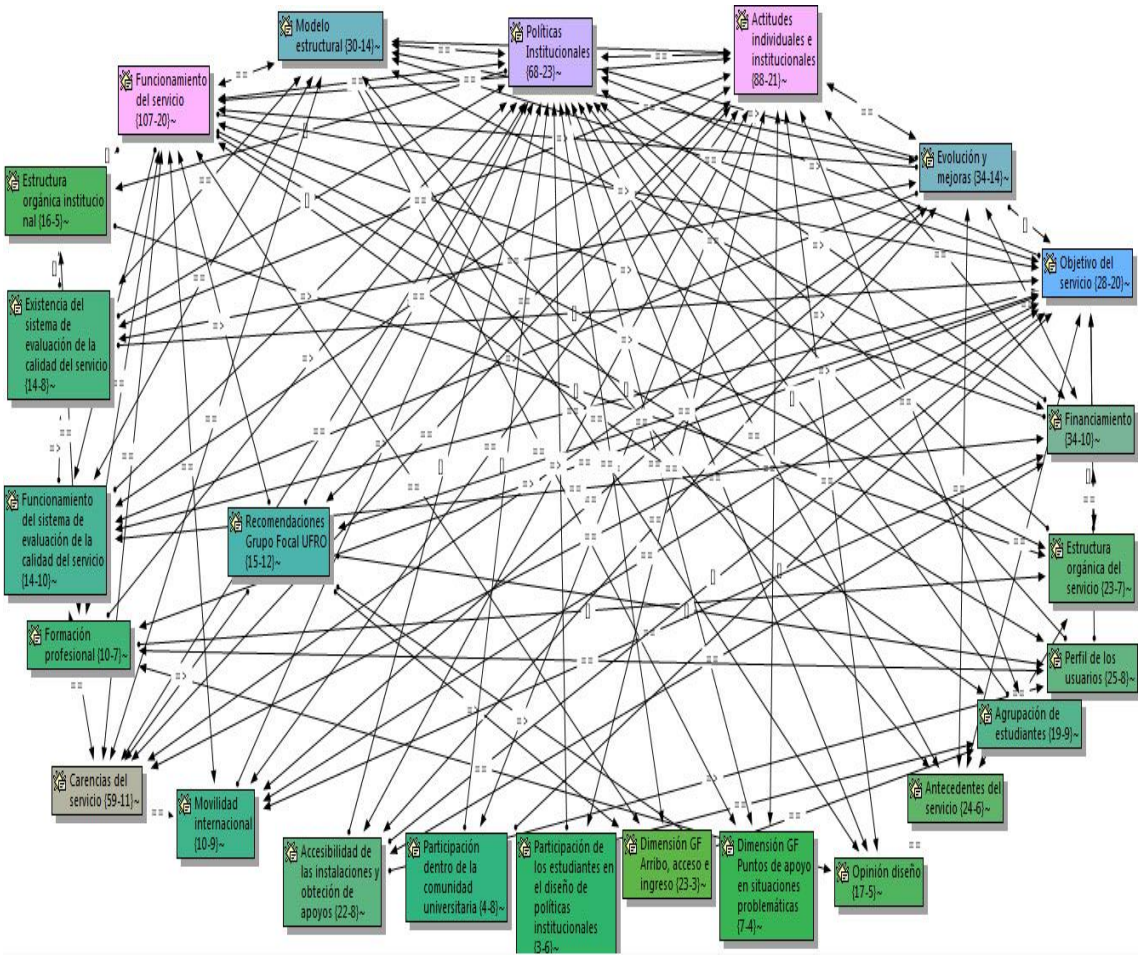
30. Políticas institucionales.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Políticas institucionales	“está asociado con” Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Antecedentes del servicio
		3. Funcionamiento del servicio
		4. Carencias del servicio
		5. Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso
		6. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas
		7. Modelo estructura
		8. Opinión diseño
	“es parte de” Símbolo [ ]	9. Estructura orgánica institucional
		10. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos
		11. Agrupación de estudiantes

		12. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		13. Participación dentro de la comunidad universitaria
	“es causa de” Símbolo =>	14. Estructura orgánica del servicio
		15. Evolución y mejoras
		16. Financiamiento
		17. Formación profesional
		18. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		19. Objetivo del servicio
		20. Perfil de los usuarios
		21. Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
		22. Movilidad internacional
		23. Recomendaciones Grupo Focal UFRO

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 23 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 39):

Figura 39. Red relacional categoría Políticas institucionales.



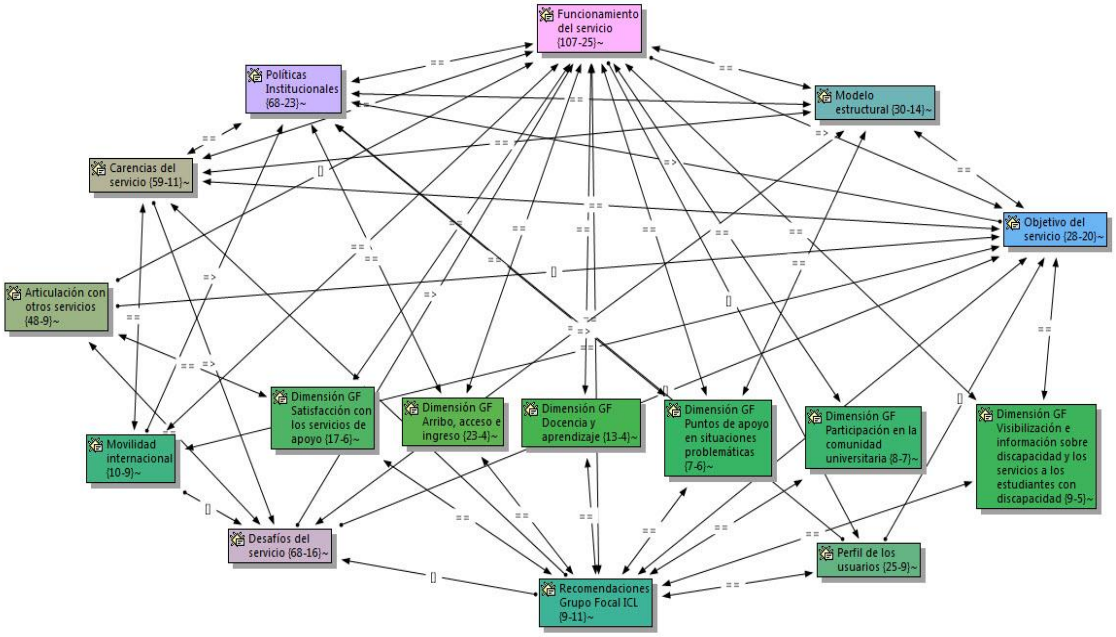
31. Recomendaciones Grupo Focal ICL

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Recomendaciones Grupo Focal ICL	"está asociado con" Símbolo ==	1. Objetivo del servicio
		2. Evolución y mejoras
		3. Modelo estructural
		4. Participación dentro de la comunidad universitaria
		5. Agrupación de estudiantes
		6. Articulación con otros servicios
		7. Desafíos del servicio
		8. Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso
		9. Dimensión GF Docencia y

		aprendizaje
		10. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		11. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas
		12. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo
		13. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad
		14. Movilidad internacional
	“es causa de” Símbolo =>	15. Perfil de los usuarios

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 15 categorías, presentando tres tipos de relaciones (“está asociado con”, “es parte de” y “es causa de”), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 40):

Figura 40. Red relacional categoría Recomendaciones Grupo Focal ICL.

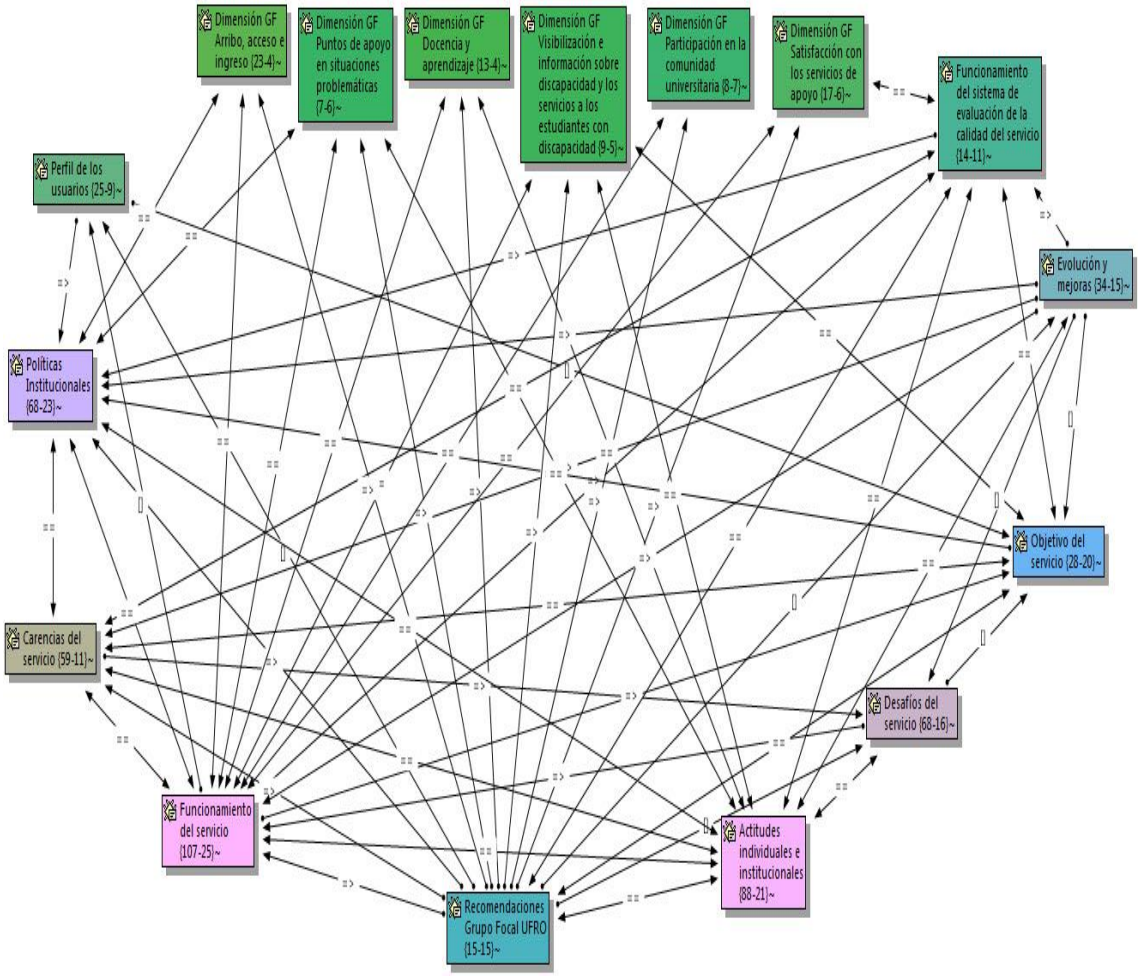


32. Recomendaciones Grupo Focal UFRO.

CÁTEGORÍA	TIPO RELACIÓN	CATEGORÍA RELACIONADA
Recomendaciones Grupo Focal ICL	"está asociado con" Símbolo ==	1. Actitudes individuales e institucionales
		2. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
		3. Objetivo del servicio
	"es parte de" Símbolo [ ]	4. Desafíos del servicio
		5. Evolución y mejoras
		6. Perfil de los usuarios
	"es causa de" Símbolo =>	7. Carencias del servicio
		8. Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso
		9. Dimensión GF Docencia y aprendizaje
		10. Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria
		11. Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas
		12. Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo
		13. Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad
		14. Funcionamiento del servicio
		15. Políticas Institucionales

Como podemos observar, esta categoría en particular está relacionada con otras 15 categorías, presentando tres tipos de relaciones ("está asociado con", "es parte de" y "es causa de"), lo que podemos observar gráficamente en la siguiente red (Figura 41):

Figura 41. Red relacional categoría Recomendaciones Grupo Focal UFRO.



Como es posible apreciar, cada una de las categorías en particular anteriormente expuestas se relaciona con otras categorías, donde tales relaciones permiten estructurar una red desde donde es posible observar algunas tendencias. En cuanto al tipo de relaciones existentes, se observa que de los siete tipos de relaciones que ofrece el programa informático, se utilizaron solo tres de ellos para relacionar las categorías entre sí, a saber: 1) “está asociado con”; 2) “es parte de”; y, 3) “es causa de”. Por otro lado, en cuanto a la densidad representada por los colores de cada categoría, podemos observar que las categorías que poseen mayor densidad corresponden a:

1. Funcionamiento del servicio {107-25}, a la cual se le asociaron 107 citas de texto, encontrándose relacionada con otras 25 categorías.
2. Actitudes individuales e institucional {88-21}, a la cual se le asociaron 88 citas de texto, encontrándose relacionada con otras 21 categorías.

3. Políticas institucionales {68-23}, a la cual se le asociaron 68 citas de texto, encontrándose relacionada con otras 23 categorías.
4. Desafíos del servicio {68-16}, a la cual se le asociaron 68 citas de texto, encontrándose relacionada con otras 16 categorías.
5. Carencias del servicio {59-11}, a la cual se le asociaron 59 citas de texto, encontrándose relacionada con otras 11 categorías.

De lo anterior, podríamos inferir que dentro de la presente investigación, los entrevistados se refirieron mayoritariamente al funcionamiento del servicio[151], es decir, a las acciones realizadas por el servicio de cada universidad participante, emergiendo las actitudes individuales e institucionales (actitudes tanto positivas como negativas, presentes de forma individual como institucional, respecto a temas relacionados con la discapacidad) como un factor importante a considerar respecto a cómo las diferentes universidades y sus servicios abordan el tema discapacidad. Asimismo, las políticas institucionales (referentes a las normativas que el servicio tiene y debe cumplir por disposiciones legales tanto a nivel institucional como nacional), poseen una importancia central en cómo funcionan los servicios, los cuales son conscientes y capaces de reconocer los desafíos que el servicio tiene por delante (mejoras que el servicio detecta que debe implementar en base a sus objetivos), derivadas del reconocimiento de las carencias que poseen los mismos (respecto de los aspectos que adolece la institución universitaria, o, áreas y/o necesidades del alumnado con discapacidad que los servicios estudiantiles deberían cubrir y que en la práctica no se realizan). Derivado de lo anterior, podríamos afirmar que los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de todas las universidades participantes –independientemente de la madurez institucional del mismo– son conscientes de la importancia de implementar mejoras en la calidad de la provisión de apoyo, atención y/o asesoría que éstos prestan a sus estudiantes.

[151] A través de la exposición de los resultados de la presente investigación, se utilizará el término "servicio" como concepto genérico referido a "servicio de atención para estudiantes con discapacidad".

2.3.1.1. Descripción de co-ocurrencias entre cada categoría.

El programa informático utilizado para el análisis de entrevistas y grupos focales permite, en la fase de codificación, asignar más de una categoría a una misma unidad de texto seleccionado dentro del documento primario[152], así como superponer categorías sobre un fragmento de texto ya codificado en otra categoría. Lo anterior sucede debido a que algunos fragmentos de texto poseen –en su contenido– riquezas semánticas y características que pueden relacionarse con más de una categoría (código), entregando información relevante que es susceptible de ser incorporada a una o varias categorías para su posterior análisis. Debido a que en la presente investigación –como hemos revisando anteriormente–, las unidades básicas de análisis son del tipo lingüístico-proposicional, la disección del análisis se basa en oraciones o proposiciones, las cuales corresponden a enunciaciones referidas a contextos en productos singulares de procesos de comunicación (Piñuel, 2002). En el caso de la presente investigación, los productos singulares de procesos de comunicación tienen que ver con el grado de madurez en la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad en las universidades participantes. Asimismo, en la presente investigación, las co-ocurrencias entre categorías emergen del criterio del investigador en cuanto a la asignación de frases u oraciones seleccionadas –o trozos de éstas– derivadas de la definición de cada una de las categorías, a más de una categoría en particular. Lo anterior incidió en que, en algunos trozos de texto seleccionados para ser codificados dentro de una categoría en particular, se superpusieron otras categorías al mismo texto o a algunos trozos del mismo, los cuales fueron consideraron como relevantes de ser incorporados a otras categorías en base a los objetivos de investigación.

En este apartado, se exponen gráficamente las frecuencias de las categorías co-ocurrentes dentro de cada categoría en particular, sin adentrarse en análisis estadísticos de medición de co-ocurencias[153], en las cuales la medición de las mismas se realizan a

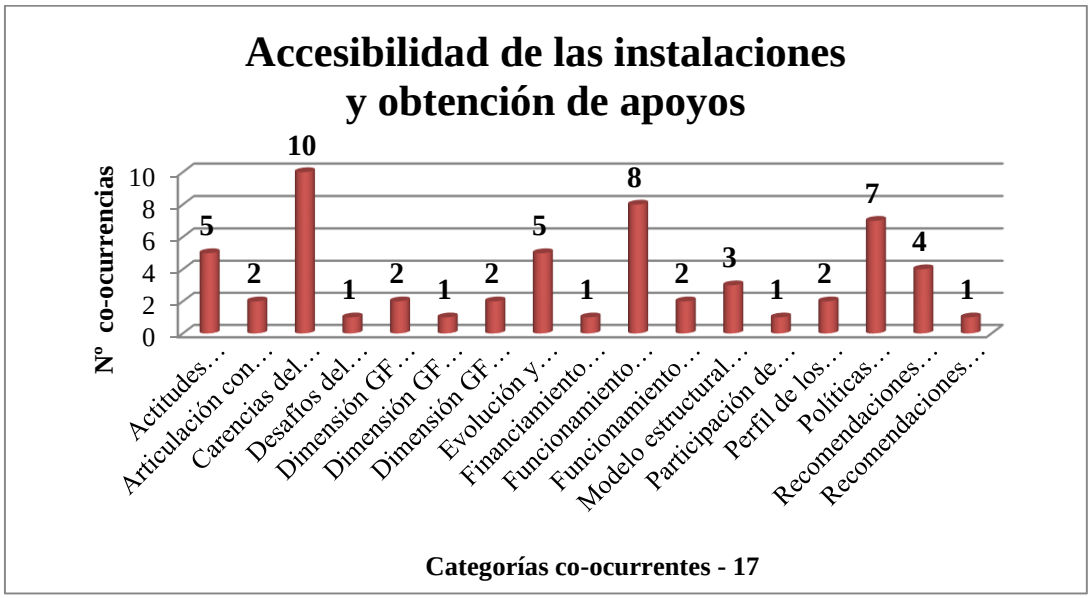
[152] Recordamos aquí, que en el programa informático Atls.ti, un “documento primario” corresponde a cualquier tipo de documento insertado dentro del archivo central (unidad hermenéutica) encargado de agrupar todos los documentos primarios para el proceso de análisis de datos. En el caso de la presente investigación, los documentos primarios corresponden a las entrevistas y grupos focales realizados.

[153] Los análisis de medición de co-ocurrencias son característicos de los análisis de contenido de tipo relacional (Piñuel, 2002).

partir de tabulaciones previas frecuenciales del tipo de tablas de contingencia (ver Piñuel y Gaitán, 1995: cap. 4), entre distintas categorías, donde se establecen relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición, exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden (Piñuel, 2002). De tal modo, los resultados de este apartado solo nos ofrecen una visión general de la asociación que tiene cada categoría en particular con otras categorías co-ocurrentes, observadas en las frecuencias presentes en las categorías co-ocurrentes dentro de cada categoría en particular, desde donde –en algunos de los casos considerados relevantes– se realizan inferencias sobre los resultados a partir de un análisis lógico de la secuencia de cómo se relacionan estas categorías dentro de los servicios estudiados.

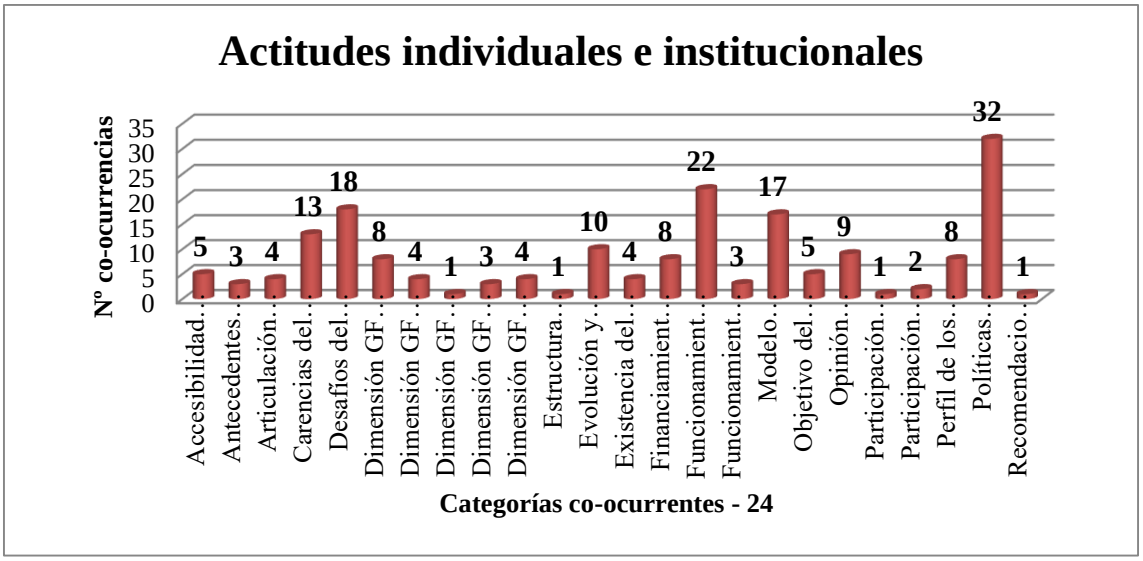
Cabe señalar, que la exposición de los gráficos de co-ocurrencia de categorías se muestra en orden alfabético, con lo cual, este orden no responde a una organización jerárquica en cuanto a la importancia de una categoría sobre otra, es decir, cada categoría posee su propio valor dependiendo del contexto constitutivo y/o relacional definido por el investigador a través de la utilización de la lógica sobre cómo estas categorías se relacionan e interactúan con el objeto de estudio. Lo anterior nos permite distinguir el carácter sistémico que posee cada categoría dentro de la presente investigación. Las co-ocurrencias de categorías y la frecuencia de las mismas presentes dentro de cada categoría en particular son las siguientes (Gráfico 53):

Gráfico 53. Co-ocurrencias categoría Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos.



Como podemos observar, dentro de las 17 categorías co-ocurrentes, la que presenta una mayor frecuencia corresponde a la categoría Carencia del servicio (10), seguida de Funcionamiento del servicio (8), Políticas institucionales (7), y, Evolución y mejora (5), donde –en base a un análisis de secuencia lógica de cómo se relacionan estas categorías en los servicios de las universidades participantes– podemos inferir que, en general en los servicios estudiados, la accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos relacionados con las mismas, frecuentemente son asociadas a las carencias que presentan los servicios, de los cuales se espera la asesoría y el apoyo para dar solución a problemáticas que las instalaciones universitarias provocan en el proceso académico del estudiante con discapacidad. Estas problemáticas también son asociadas al funcionamiento de los mismos, los cuales tienen que ver con la forma en que las políticas institucionales abordan el tema de accesibilidad de sus instalaciones, que –a su vez– se relacionan con los procesos de evolución y mejora presentes dentro de las universidades participantes. Por lo anterior, los procesos de evolución y mejora de los servicios han de poseer protocolos y procedimientos estandarizados que permitan a la institución detectar y solucionar problemáticas de este u otro tipo.

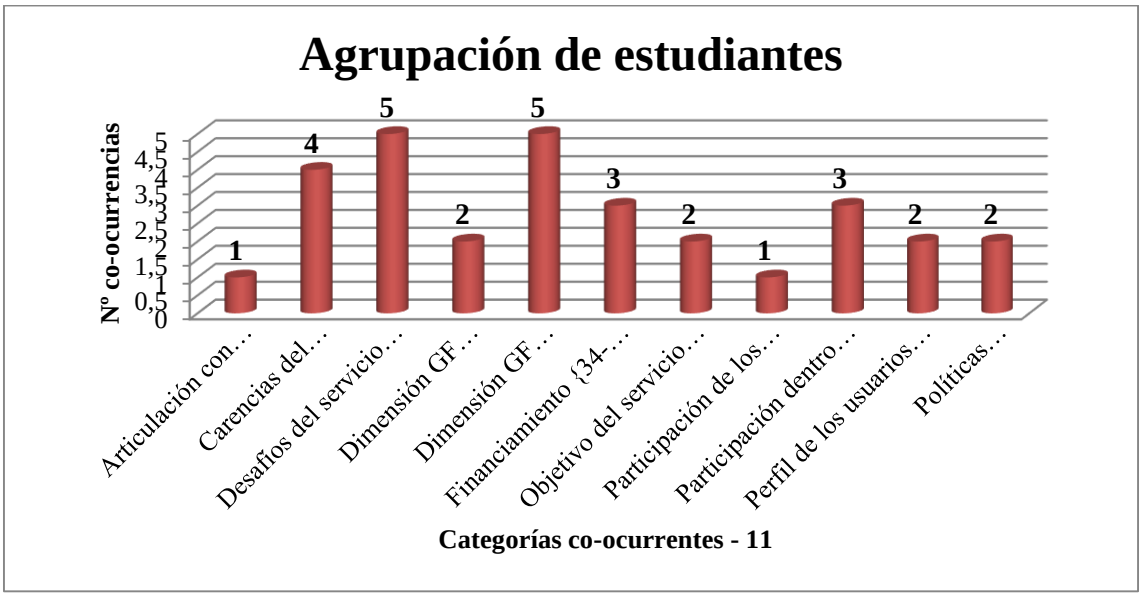
Gráfico 54. Co-ocurrencias categoría Actitudes individuales e institucionales.



Como es posible apreciar (Gráfico 54), de las 24 categorías co-ocurrentes, la que presenta una mayor frecuencia corresponde a la categoría Políticas institucionales (32), seguida de Funcionamiento del servicio (22), Desafíos del servicio (18) y Modelo estructural (17), desde donde podemos inferir que, en general en los servicios estudiados, el tema de las actitudes tanto positivas como negativas (emergiendo

actitudes más positivas que negativas)[154], presentes de forma tanto individual como institucional respecto a temas relacionados con la discapacidad, ocupa una importancia central en cuanto a la existencia de políticas institucionales y nacionales en las universidades participantes, las cuales inciden en la manera de funcionar de los servicios, donde –a su vez– los servicios son conscientes del desafío que significa la elaboración, actualización y aplicación práctica de estas políticas. Asimismo, podríamos inferir que el modelo estructural (modelo teórico-práctico de aproximación hacia la prestación de servicios a estudiantes con discapacidad, de reacción o prevención) se encuentra a la base de la prestación de este tipo de servicio institucional.

Gráfico 55. Co-ocurrencias categoría Agrupación de estudiantes.

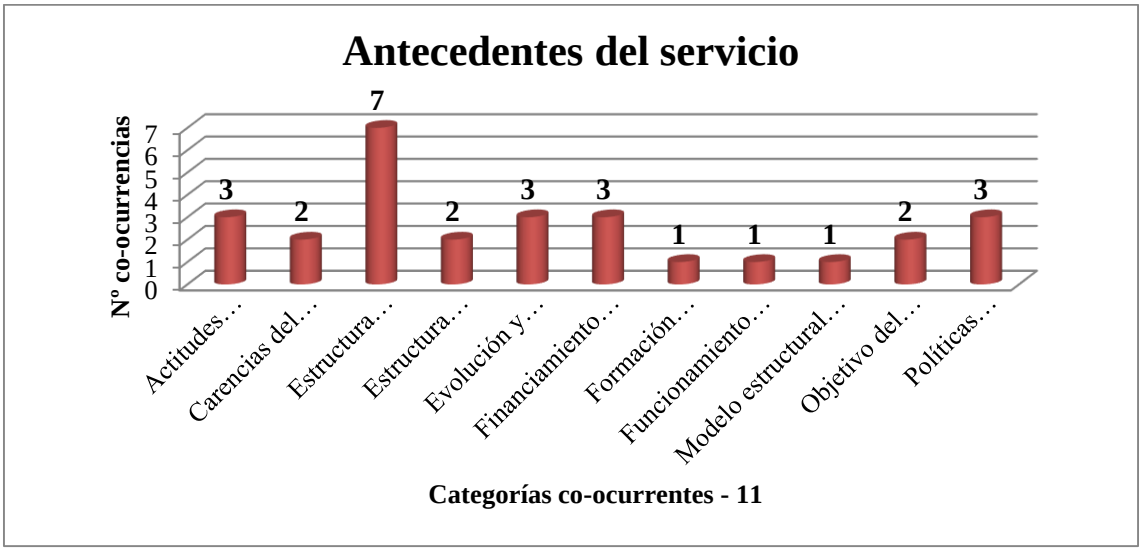


Como podemos observar (Gráfico 55), son dos las categorías con mayor frecuencia de co-ocurrencia (5), a saber: a) Desafíos del servicio; y, b) Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria; seguida por Carencias del servicio (4). Aquí es posible inferir que las agrupaciones de estudiantes con discapacidad son vistas como un desafío por los servicios, en relación a la participación de los estudiantes con

[154] La importancia, los tipos e incidencias de las actitudes serán abordadas en el apartado de discusión.

discapacidad dentro de la comunidad universitaria, especialmente en el Imperial College London y en la Universidad de La Frontera[155].

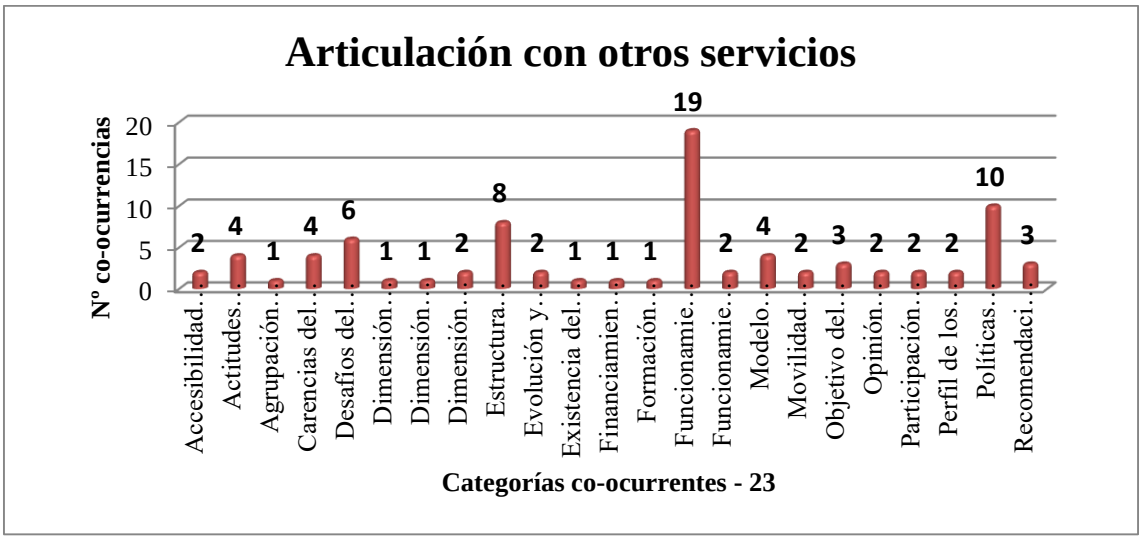
Gráfico 56. Co-ocurrencias categoría Antecedentes del servicio.



Como podemos apreciar, la mayor frecuencia se encuentra en la categoría co-ocurrente Estructura orgánica del servicio, lo cual se corresponde con la asociación de textos codificados dentro de la categoría Antecedentes del servicio a través de la definición de dicha categoría (Gráfico 56).

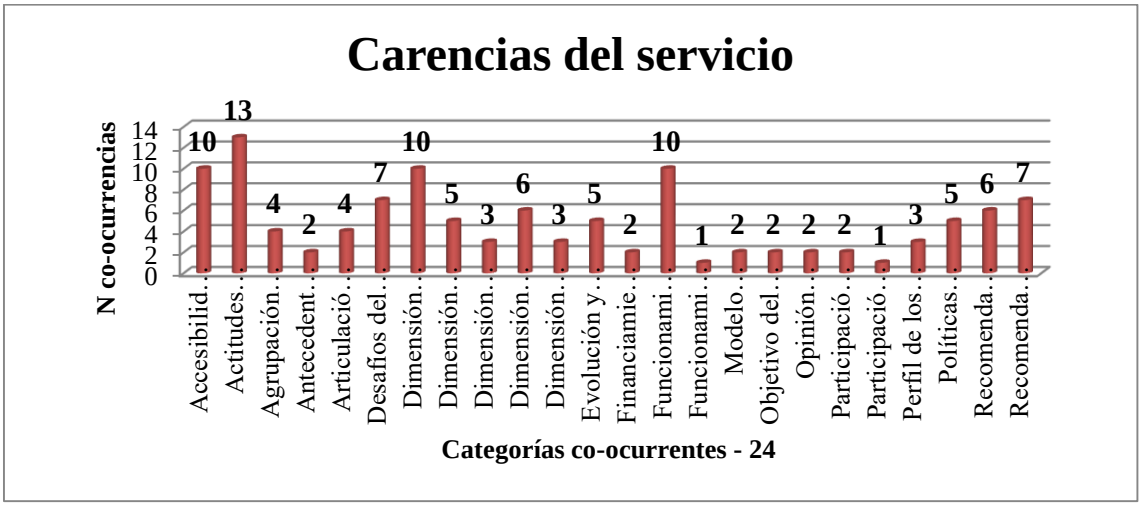
[155] Se especifican las instituciones debido a que los datos presentes en la categoría co-ocurrente Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria, solo emergen de las dos casas de estudios mencionadas en las cuales se utilizó la técnica de grupo focal.

Gráfico 57. Co-ocurrencias categoría Articulación con otros servicios.



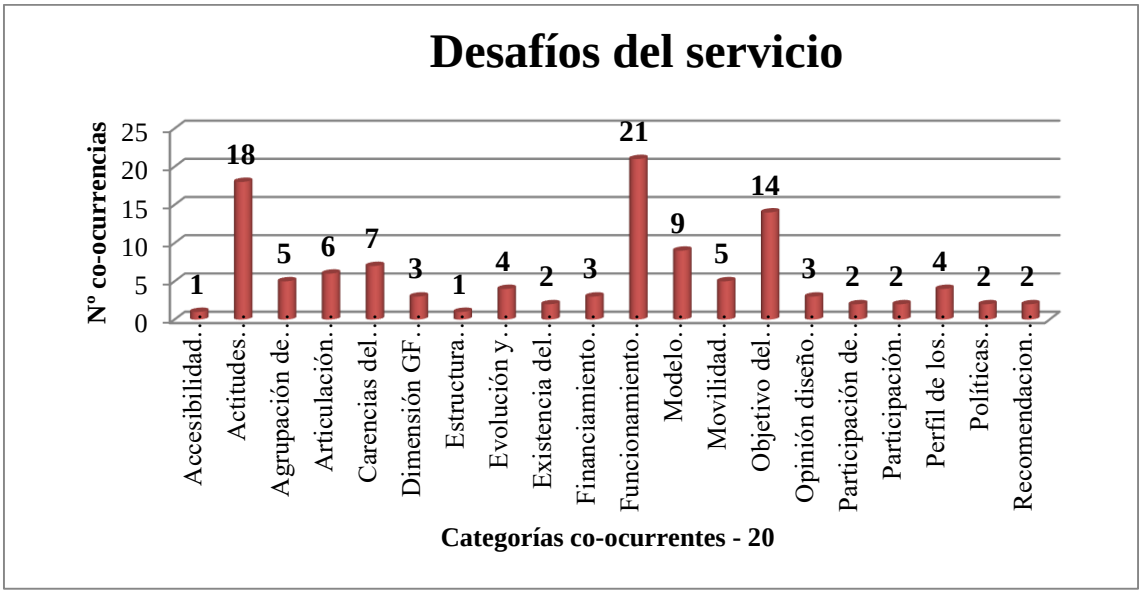
Como podemos observar, la categoría co-ocurrente con mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (19), seguida de Política institucional (10) y Estructura orgánica institucional (8). De lo anterior podríamos inferir que la articulación con otros servicios institucionales es de gran importancia para el funcionamiento de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad, donde es posible apreciar un gran número de categorías co-ocurrentes con la categoría particular abordada (23). Por otro lado, las prácticas de articulación con otros servicios podrían depender de las políticas institucionales existentes en los centros universitarios, las cuales –a su vez– dependerán de la estructura orgánica que cada institución presente (Gráfico 57).

Gráfico 58. Co-ocurrencias categoría Carencias del servicio.



Como es posible apreciar, la categoría co-ocurrente que presenta mayor frecuencia corresponde a Actitudes individuales e institucionales (13), seguida de tres categorías con la misma frecuencia (10), a saber: a) Accesibilidad de las instalaciones; b) Funcionamiento del servicio; y c) Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso; donde a continuación emerge la categoría Desafíos del servicio (4). De lo anterior podríamos inferir que en todos los servicios estudiados presentan carencias en cuanto a la provisión de los mismos, independientemente de la madurez de los servicios de cada universidad. Por otro lado, el tema de las actitudes individuales e institucionales incide en las carencias que presentan los servicios, las cuales se derivan del funcionamiento del mismo, considerando la accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos para acceder a las mismas, como uno de los temas de preocupación importante dentro de los servicios. De la misma manera, en el ICL y en la UFRO, el arribo, acceso y egreso son considerados como una carencia susceptible de mejorar[156]. Asimismo, podríamos decir que todos los servicios consideran las carencias del mismo como desafíos que éstos deben abordar en base a procesos de mejora (Gráfico 58).

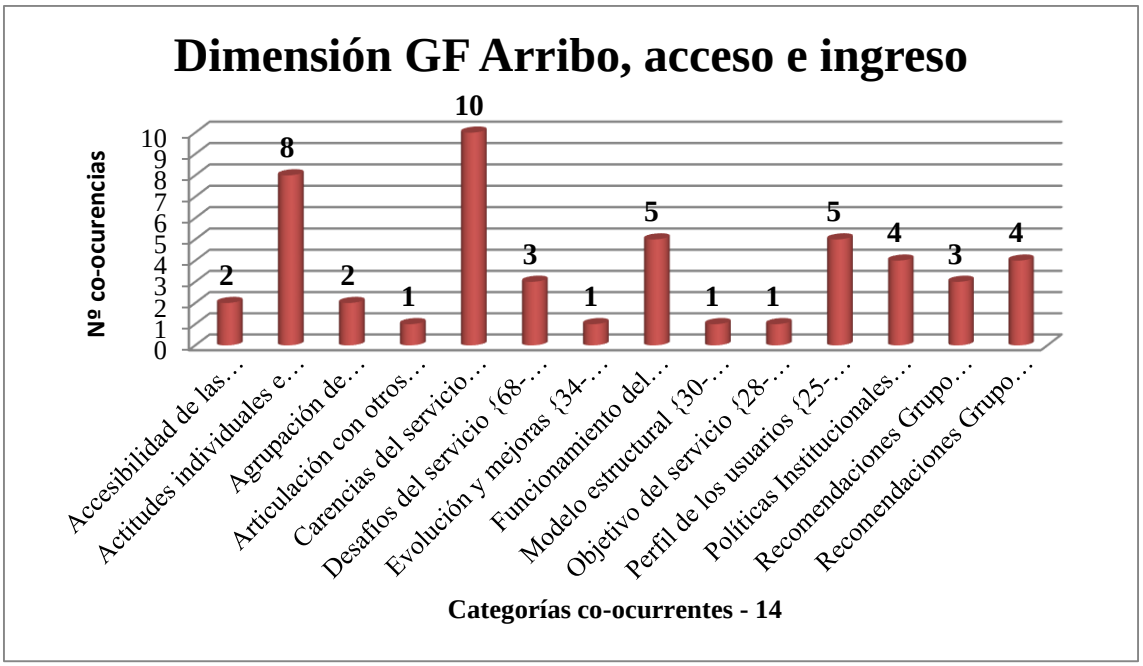
Gráfico 59. Co-ocurrencias categoría Desafíos del servicio.



[156] Se especifican las instituciones debido a que los datos presentes en la categoría co-ocurrente Dimensión GF arribo, acceso e ingreso, solo emergen de las dos casas de estudios mencionadas en las cuales se utilizó la técnica de grupo focal.

Como podemos observar, la categoría co-ocurrente con mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (21), seguida de Actitudes individuales e institucionales (18), Objetivo del servicio (14) y Modelo Estructural (9). Aquí podríamos inferir que todos los servicios estudiados poseen una gran cantidad de desafíos, los cuales principalmente se relacionan con el funcionamiento del mismo, en donde inciden de forma importante las actitudes que presente el personal constitutivo del mismo, así como la institución donde a la cual pertenece. Por otro lado, podríamos inferir que los desafíos que presentan los servicios podrían derivarse del cumplimiento parcial o incumplimiento de uno o varios de los objetivos que ellos mismos se han propuesto, donde el modelo estructural jugará un rol fundamental en la manera de enfrentar estos desafíos, ya sea de forma reactiva o preventiva (Gráfico 59).

Gráfico 60. Co-ocurrencias categoría Dimensión GF Arribo, acceso e ingreso[157].

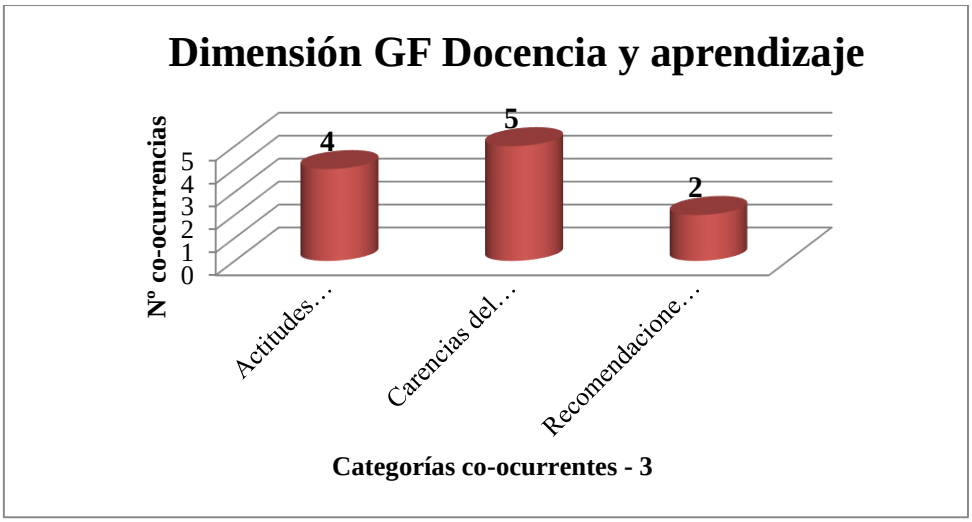


Como es posible de apreciar, la categoría co-ocurrente que presenta la mayor frecuencia corresponde a Carencias del servicio (10), seguida de Actitudes individuales

[157] Los alcances de las categorías relacionadas con las Dimensiones de los grupos focales realizados, serán abordados en detalle más adelante. Asimismo, todos los resultados e inferencias de las categorías referentes a Dimensiones de los grupos focales, han de contextualizarse solo para las universidades donde se realizó esta actividad, es decir, son válidos para los servicios del Imperial College London y para la Universidad de la Frontera, no incidiendo en las demás universidades participantes.

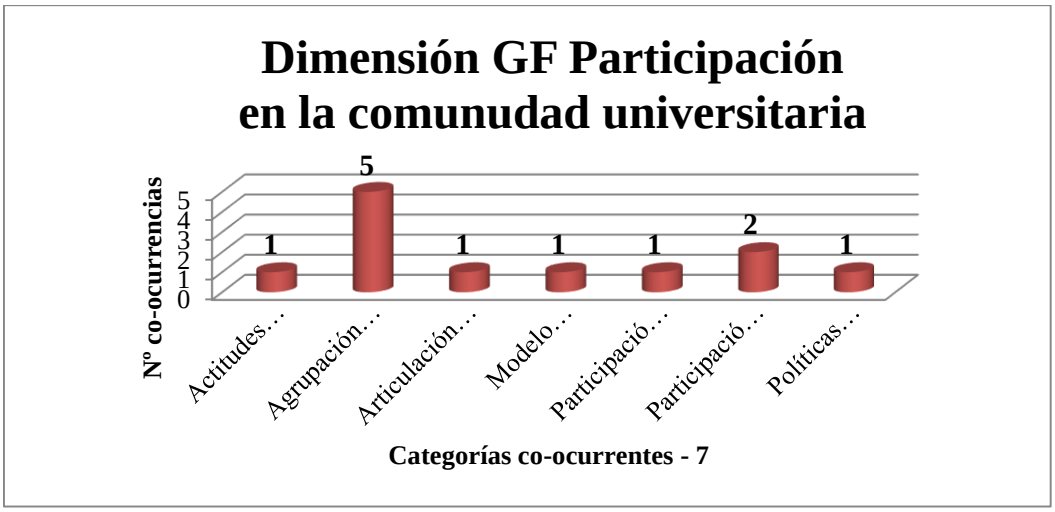
e institucionales (8), prosiguiendo con Funcionamiento del servicio y Perfil de los usuarios, donde ambos presentan la misma frecuencia (5). Aquí podríamos inferir que en el ICL y en la UFRO, el tema del proceso de arribo, acceso e ingreso de los estudiantes con discapacidad a la universidad es visto como una carencia de importancia que poseen los servicios, la cual podría depender de las actitudes individuales e institucionales presentes, las cuales podrían derivarse tanto del funcionamiento del servicio como del perfil de los usuarios del mismo (Gráfico 60).

Gráfico 61. Co-ocurrencias categoría Dimensión GF Docencia y aprendizaje.



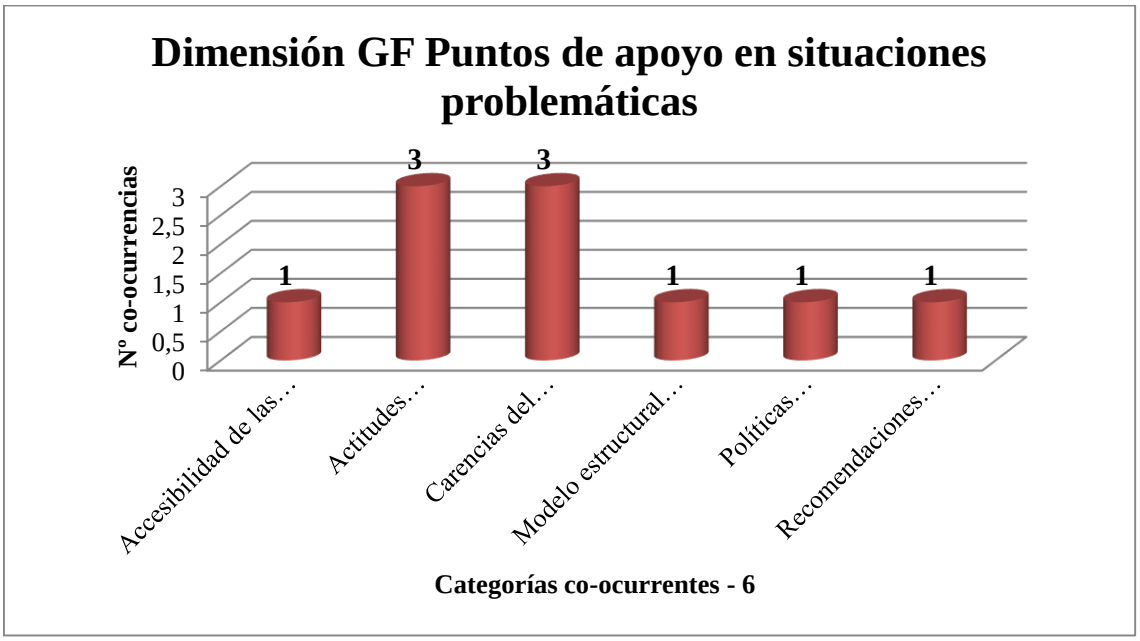
Como podemos observar las categorías co-ocurrentes a la categoría Dimensión GF Docencia y Aprendizaje son, de mayor a menor frecuencia, Carencias del servicio (5), Actitudes individuales e institucionales (4) y Recomendaciones Grupo Focal ICL (2). De estos datos, podemos inferir que el hecho de que la Docencia y el Aprendizaje sean inclusivos representa una de las carencias del servicio, y que además depende de las actitudes tanto personales (de los docentes) como institucionales. También vemos que ésta es señalada por el grupo focal de la ICL como una de las recomendaciones. Todo ello podría indicar que la docencia y el aprendizaje no están siendo correctamente abordados desde los servicios y que ello preocupa a los entrevistados.

Gráfico 62. Co-ocurrencias categoría Dimensión GF Participación en la comunidad universitaria.



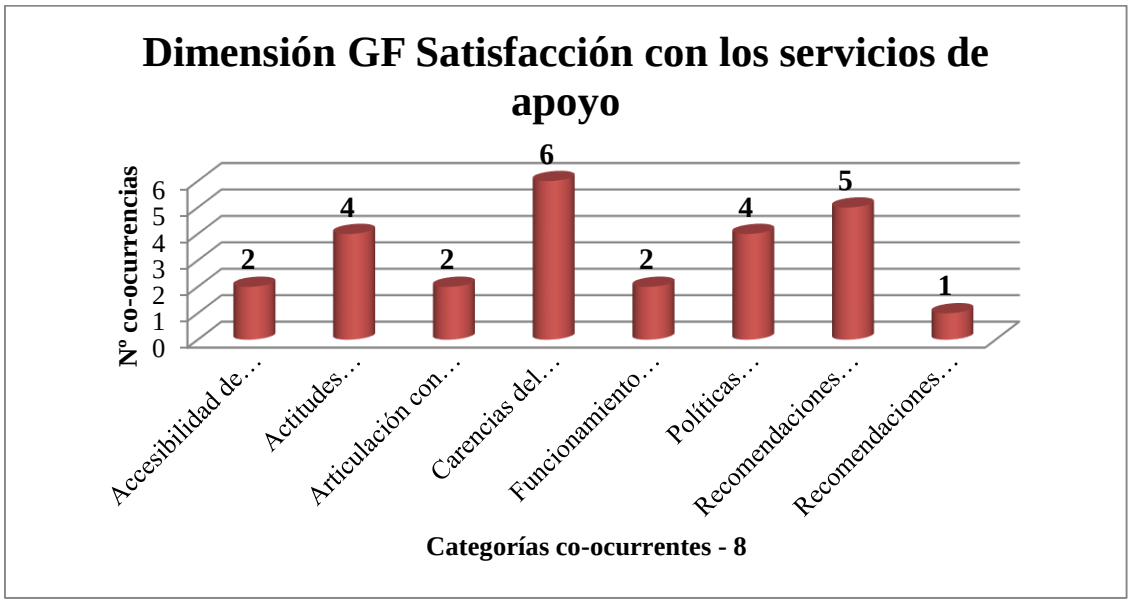
Como es posible de apreciar, la categoría co-ocurrente Agrupación de estudiantes presentó la mayor frecuencia de co-ocurrencias (5). De esto podríamos inferir que la participación en la comunidad universitaria de los estudiantes con discapacidad, podría verse facilitada y fomentada a través de la existencia de procesos asociacionistas en los cuales se genere una agrupación de este colectivo de estudiantes al interior de las instituciones involucradas (Gráfico 62).

Gráfico 63. Co-ocurrencias categoría Dimensión GF Puntos de apoyo en situaciones problemáticas.



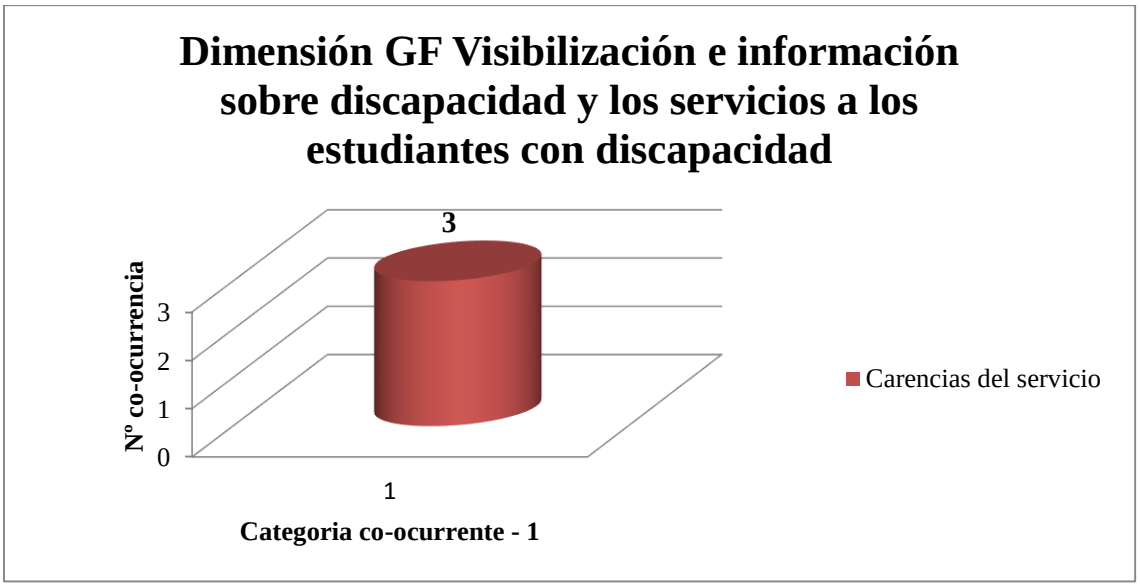
Como podemos observar, las categorías co-ocurrentes Actitudes individuales e institucionales y Carencias del servicio poseen la misma frecuencia (3). De aquí, podríamos inferir que la existencia de lugares o personas de referencia a los cuales los estudiantes con discapacidad puedan acudir frente alguna problemática emergente, se relacionan con las actitudes presentes en cada servicio y/o universidad, siendo vistas –además– como una posible carencia del servicio por algunos estudiantes (Gráfico 63).

Gráfico 64. Co-ocurrencias categoría Dimensión GF Satisfacción con el servicio.



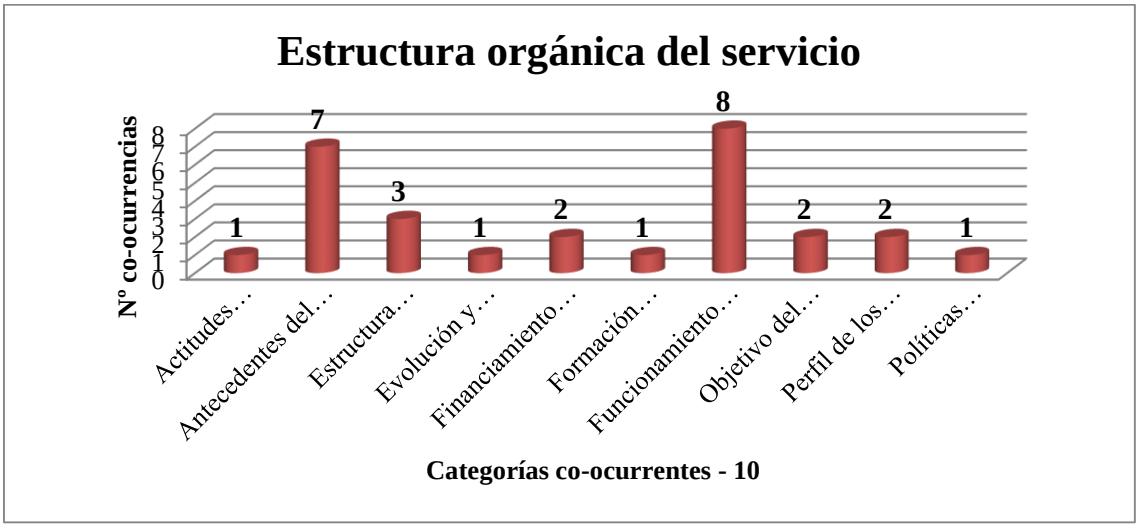
Como es posible observar, la categoría co-ocurrente que presenta la mayor frecuencia corresponde a Carencias del servicio (6), seguida de Recomendaciones Grupo Focal ICL (5), y dos categorías con la misma frecuencia (3), a saber: a) Actitudes personales e institucionales; y, b) Políticas institucionales. Desde aquí podríamos inferir que la satisfacción de los estudiantes con los servicios en el ICL y la UFRO está mediada por las carencias que presenten los mismos, siendo los estudiantes del ICL quienes realizaron más recomendaciones frente a la satisfacción de los servicios. Lo anterior podría explicarse debido a que en el ICL existe un servicio de atención especializado para estudiantes con discapacidad (Disability Advisory Service), servicio del cual la UFRO adolece. Por otro lado, podríamos inferir también que –en ambas universidades– la satisfacción respecto de los servicios por parte de los estudiantes con discapacidad, podría encontrarse relacionada con las actitudes y políticas institucionales presentes en cada universidad (Gráfico 64).

Gráfico 65. Co-ocurrencias categoría Dimensión Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad.



Como podemos observar la categoría Dimensión GF Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a los estudiantes con discapacidad co-ocurre únicamente con la categoría Carencias del servicio (3). Esta co-ocurrencia tan baja con otras categorías está relacionada con el hecho de que la misma categoría ha sido utilizada en pocas ocasiones. Sin embargo, observando que se relaciona exclusivamente con la categoría Carencias del Servicio, podemos inferir que el servicio no está realizando una labor suficiente en cuanto a la visibilización e información sobre discapacidad (Gráfico 65).

Gráfico 66. Co-ocurrencias categoría Estructura orgánica del servicio.

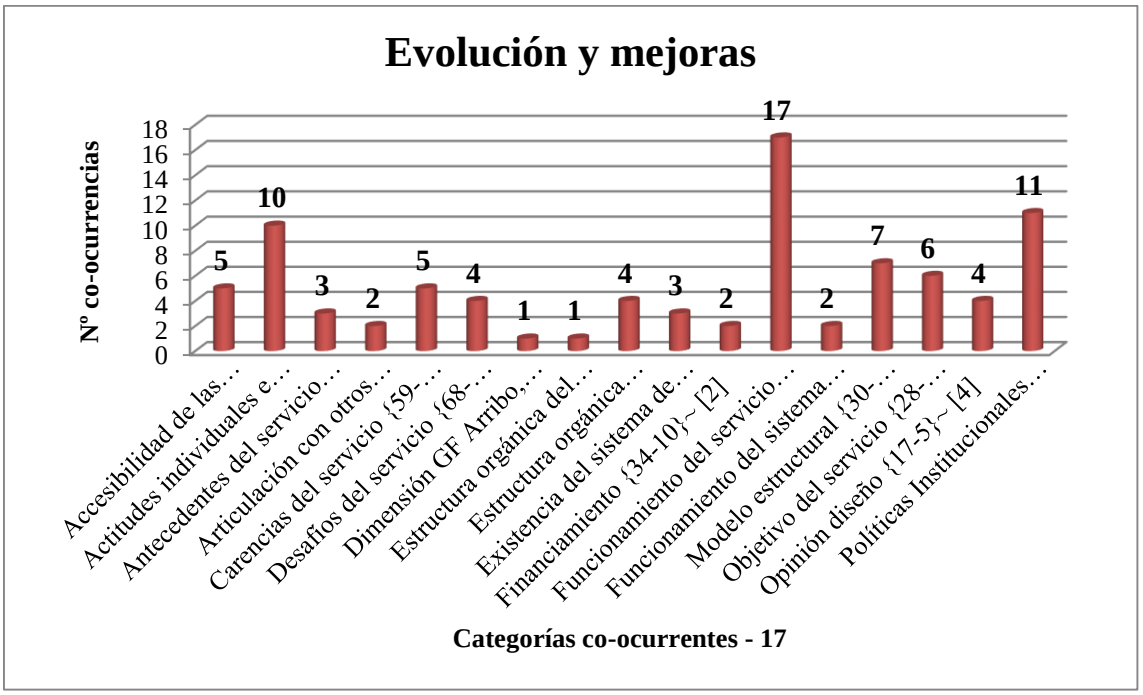


Como podemos observar (Gráfico 66), la categoría co-ocurrente con mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (8), seguida de cerca por Antecedentes del mismo (7). Lo anterior se corresponde con las dimensiones de abordaje de temáticas presentes en los protocolos de las entrevistas realizadas (Ver Anexo 11).

Gráfico 67. Co-ocurrencias categoría Estructura orgánica institucional.

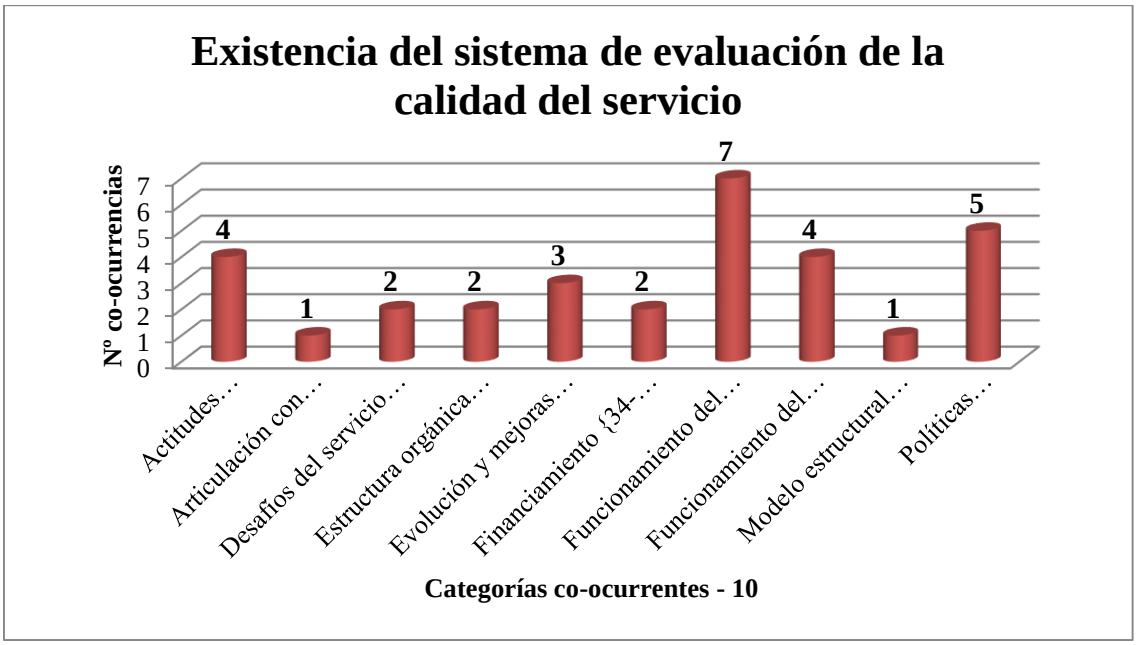
Como es posible apreciar, la categoría co-ocurrente Articulación con otros servicios presenta la frecuencia más alta (8), seguida de Evolución y mejoras (4). De lo anterior, podríamos inferir que el proceso de articulación cooperativa con otros servicios institucionales se encuentra relacionado con el tipo de estructura orgánica que posea cada universidad, estructuras que podrían ser susceptibles de mejorar en función de las necesidades que presenten las diferentes unidades académicas que la componen. En el caso de los servicios institucionales, la existencia de un sistema de garantía interna de la calidad de los servicios, podría ser una herramienta potente y efectiva para la detección de mejoras e incorporación de cambios estructurales dentro de la institución (Gráfico 67).

Gráfico 68. Co-ocurrencias categoría Evolución y mejoras.



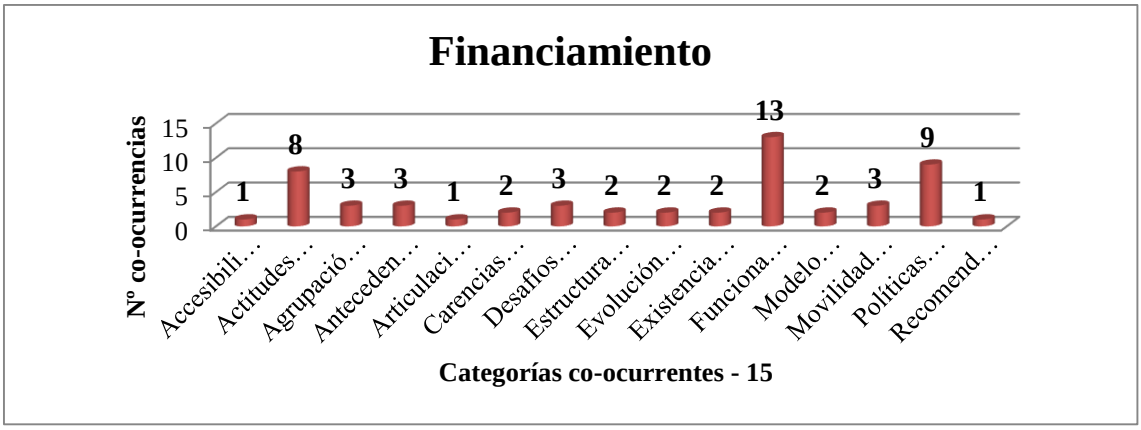
Tal como podemos observar (Gráfico 68), la categoría co-ocurrente que presenta la mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (17), seguida de Políticas institucionales (11), Actitudes individuales e institucionales (10) y Modelo estructural (7). Aquí, podríamos inferir que la evolución y mejora del servicio surgen del proceso de funcionamiento del mismo, el cual se sustenta en las políticas institucionales presentes en cada universidad, las que –a su vez– podrían existir o no, ser adecuadas o inadecuadas, dependiendo del modelo estructural de abordaje sobre la temática discapacidad presente en las políticas institucionales respecto a la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad. Además, podríamos decir que las instituciones estudiadas presentan interés en evolucionar y mejorar sus servicios, debido al número de categorías co-ocurrentes (17).

Gráfico 69. Co-ocurrencias categoría Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.



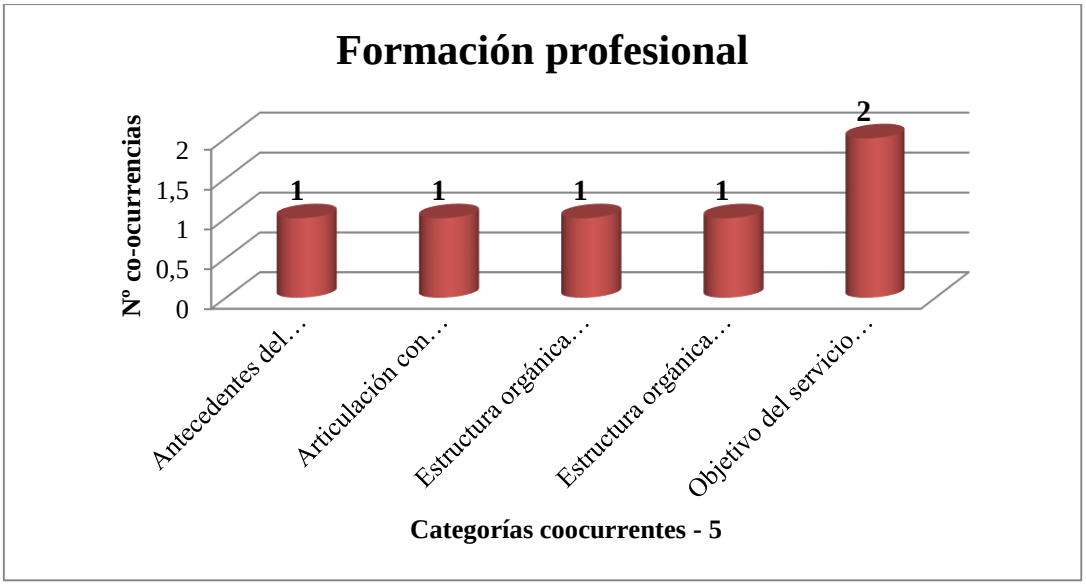
Como podemos apreciar, la categoría co-ocurrente con mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (7), seguida de políticas institucionales (5), Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio y Actitudes personales e institucionales, ambas con la misma frecuencia (4). De lo anterior, podríamos inferir que la existencia de un sistema de evaluación de la calidad incide en el funcionamiento del servicio, el cual depende de las políticas institucionales presentes en la universidad. Además, la actitud que presente la institución respecto al tema discapacidad, podría incidir el correcto funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio (Gráfico 69).

Gráfico 70. Co-ocurrencias categoría Financiamiento.



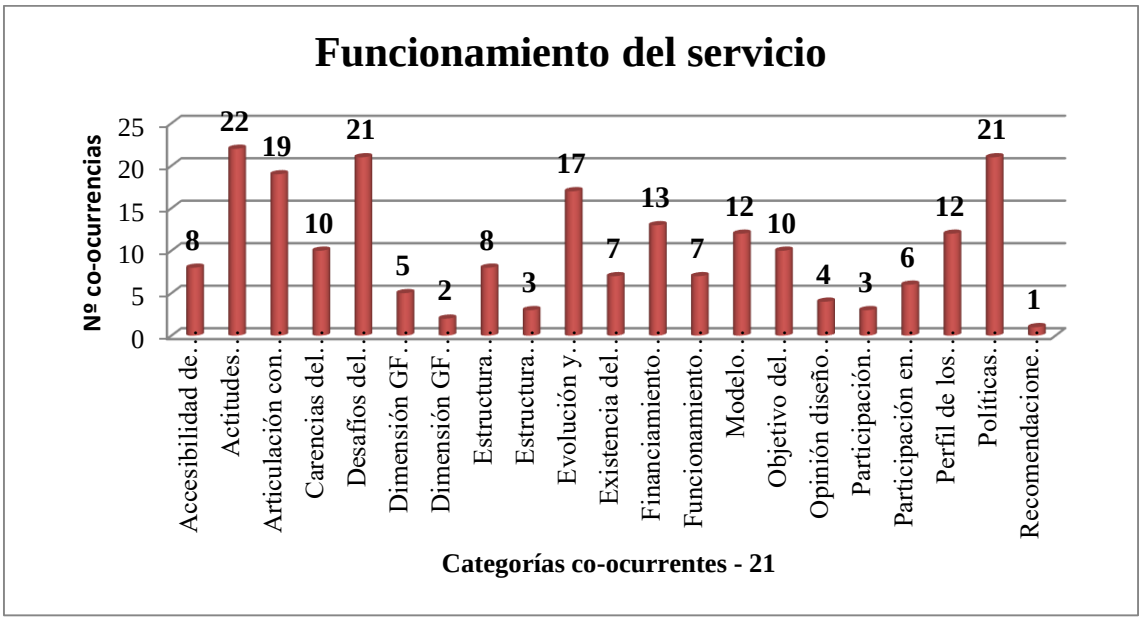
Aquí, es posible observar que la categoría co-ocurrente que presenta mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (13), seguido de Políticas institucionales (9) y Actitudes personales e institucionales (8). Desde aquí, se podría inferir que el tema del financiamiento corresponde a un área de preocupación central por parte de los servicios, el cual se encuentra mediado por las políticas institucionales existentes, las cuales podrían encontrarse asociadas a las actitudes que la institución presente respecto al abordaje de la temática discapacidad (Gráfico 70).

Gráfico 71. Co-ocurrencias categoría Formación profesional.



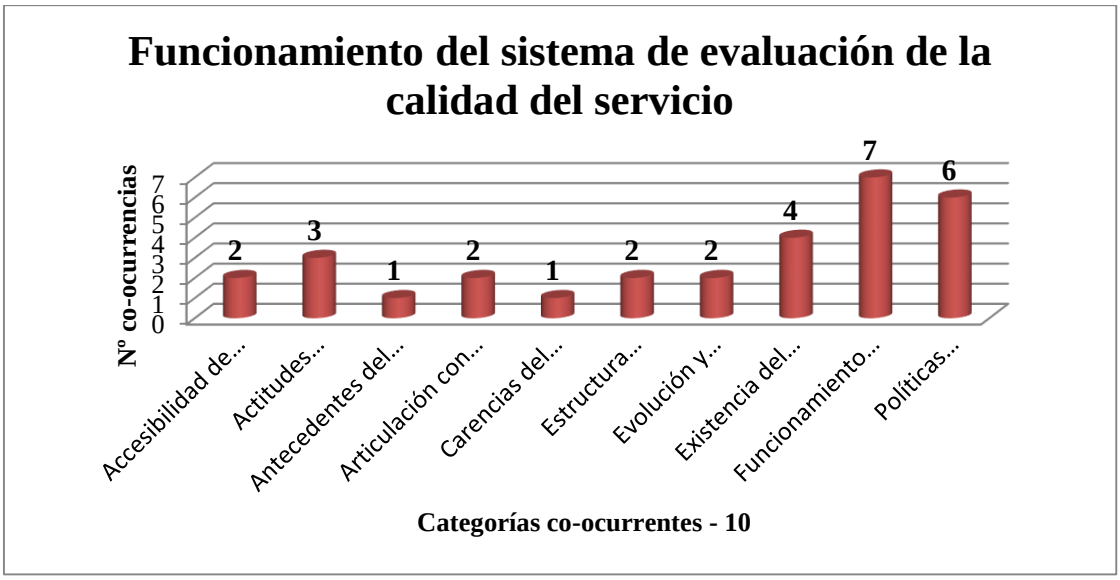
Como se puede observar, la categoría co-ocurrente que presenta mayor frecuencia es Objetivo del Servicio (2), por lo que podemos inferir que la Formación Profesional que posean los funcionario del servicio debería responder a las necesidad del cumplimiento de los objetivos que posea el mismo, donde los profesionales han de poseer las competencias necesarias que les permitan desempeñarse de forma adecuada en cuanto a la satisfacción en el cumplimiento de los objetivos que el servicio ha definido para su accionar. (Gráfico 71).

Gráfico 72. Co-ocurrencias categoría Funcionamiento del servicio.



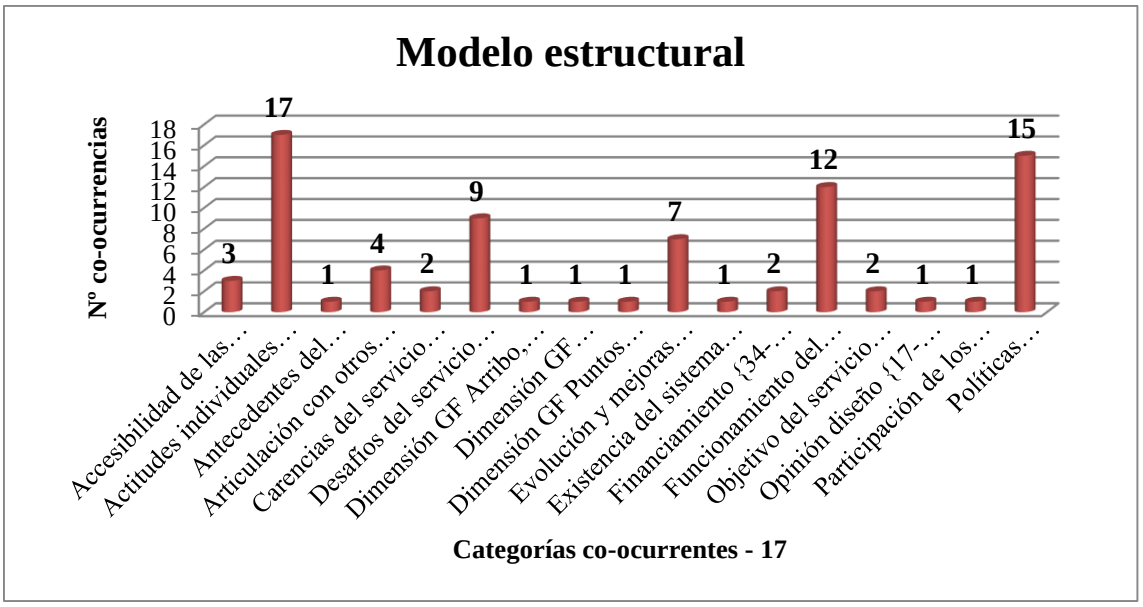
Como es posible observar, la categoría co-ocurrente que presenta la más alta frecuencia corresponde a Actitudes personales e institucionales (22), seguida de cerca por dos categorías que comparten frecuencia (21), a saber; a) Políticas institucionales; y b) Desafíos del servicio. Subsiguientemente, encontramos la categoría de Articulación con otros servicios (19), seguida de Evolución y mejoras (17). De lo anterior podríamos inferir, en primer lugar, que la densidad presente en esta categoría –representada por el número de categorías co-ocurrentes (21)– responde al diseño de las entrevistas realizadas (ver Anexo 11), en cuanto a conocer el funcionamiento de los servicios con el fin de detectar qué factores inciden en la composición del mismo, de acuerdo a los objetivos de investigación. Por otro lado, que las actitudes nuevamente aparezcan con una frecuencia superior sobre otras, podría indicar que estas actitudes incidirían de forma transversal entre los factores constitutivos del servicio, respecto a la eficiencia y eficacia en el funcionamiento del mismo. Aquí, las políticas institucionales podrían corresponderse con los desafíos del servicio en términos de lograr que estas políticas sean adecuadas para el funcionamiento del mismo. Asimismo, la articulación con otros servicios podría ser una práctica fundamental para el adecuado cumplimiento de los objetivos del servicio, donde –transversalmente– los procesos de evolución y mejora del mismo podrían también ser claves para que el servicio funcione de manera efectiva, eficiente y eficaz (Gráfico 72).

Gráfico 73. Co-ocurrencia categoría Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.



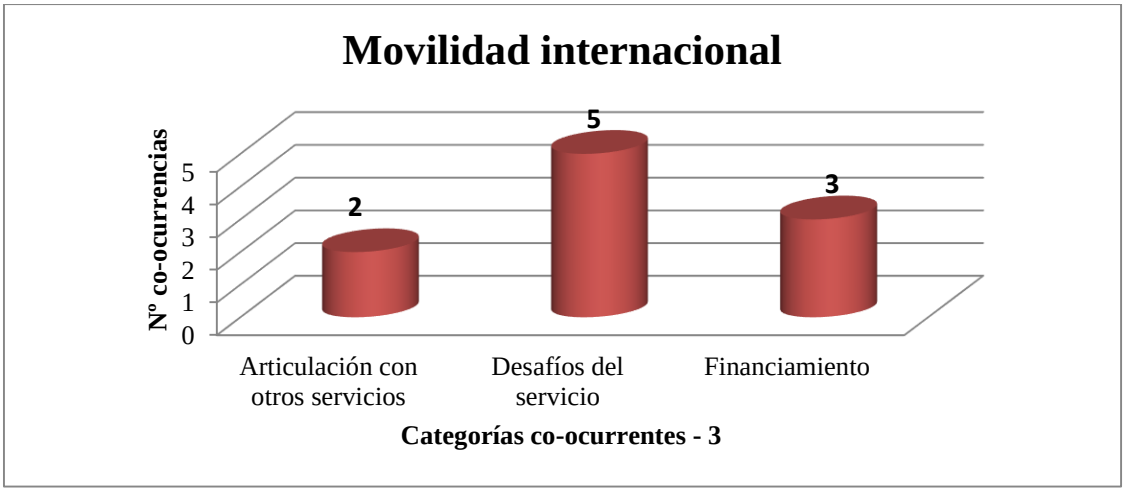
Como podemos observar, la categoría co-ocurrente que presenta la mayor frecuencia corresponde Funcionamiento del servicio (7), seguido de Políticas instituciones (6). Aquí, podemos inferir que el funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio sería efectivo en función de las políticas institucionales respecto al aseguramiento de la calidad de los servicios para estudiantes con discapacidad (Gráfico 73).

Gráfico 74. Co-ocurrencias categoría Modelo estructural.



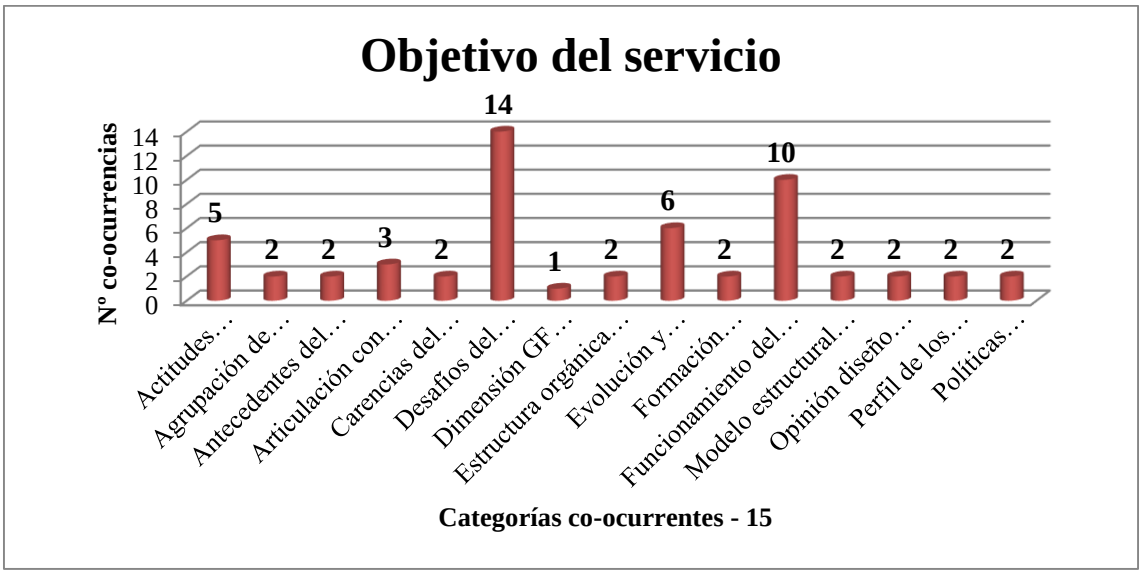
Como podemos observar, la categoría co-ocurrente Actitudes individuales e institucionales presenta la mayor frecuencia (17), seguida de Políticas institucionales (15), Funcionamiento del servicio (12). De lo anterior, podríamos inferir que las actitudes tanto individuales como institucionales se relacionan con el modelo estructural de abordaje respecto al tema de la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad que posee la institución (en base a la reacción o la prevención), las cuales –a su vez– se verían influenciadas por las políticas institucionales respecto al tema, las que claramente inciden en el funcionamiento del servicio (Gráfico 74).

Gráfico 75. Co-ocurrencia categoría Movilidad internacional.



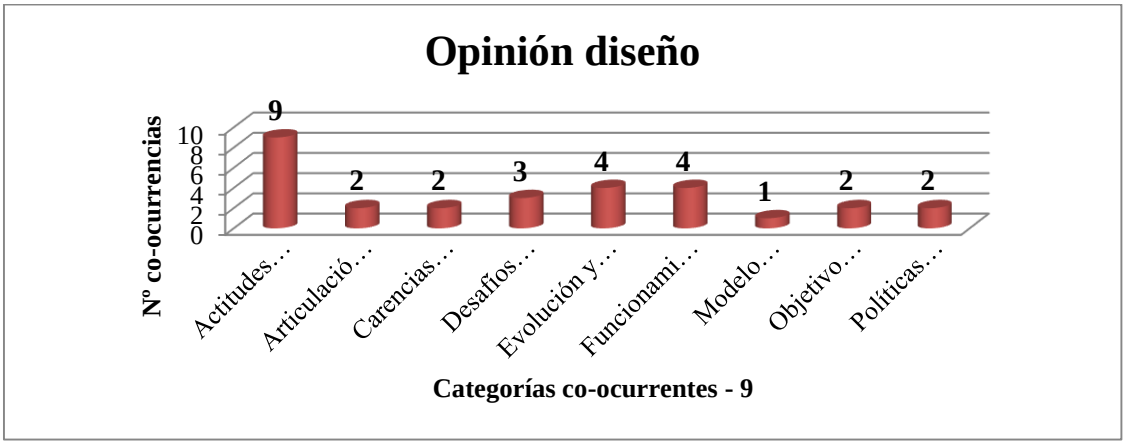
Como podemos observar, las categorías que tienen concurrencia con la categoría movilidad internacional son, de mayor a menor frecuencia, Desafíos del servicio (5), Financiamiento (3) y Articulación con otros servicios (2). De ahí podemos inferir que la movilidad internacional es identificada por los entrevistados como uno de los desafíos del servicio, y que para que ésta se produzca, es necesario que exista una fuente de financiamiento, además de una articulación con otros servicios, la cual facilitaría que los estudiantes con discapacidad participaran en programas de movilidad internacional (Gráfico 75).

Gráfico 76. Co-ocurrencias categoría Objetivos del servicio.



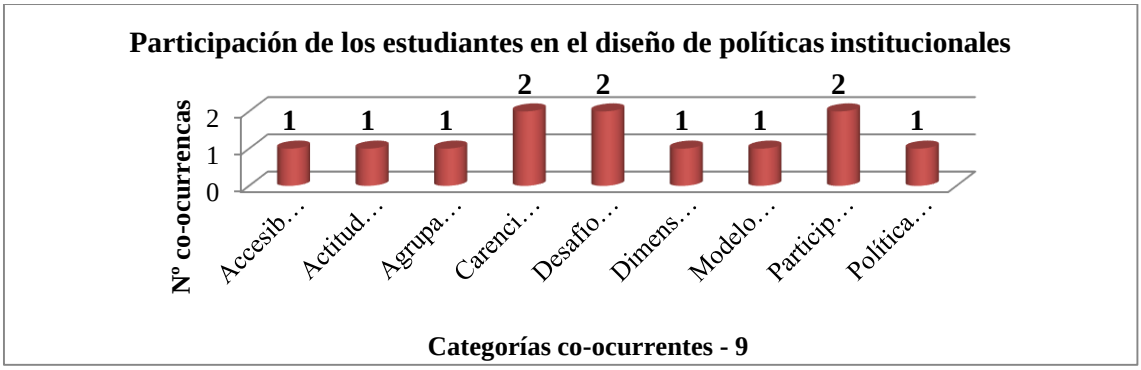
Como es posible apreciar en el gráfico, la categoría co-ocurrente con mayor frecuencia corresponde a Desafíos del servicio (14), seguido de Funcionamiento del servicio (10) y Evolución y mejoras (6). Aquí, podríamos inferir que los objetivos creados para la provisión institucional de este tipo de servicio, muchas veces son difíciles de cumplir a cabalidad, con lo cual los servicios otorgan una gran importancia al cumplimiento de los objetivos del mismo, los cuales son vistos como desafíos. Asimismo, el funcionamiento del servicio se encuentra mediado por los objetivos del mismo, donde la incorporación de evoluciones y mejoras posee un lugar importante dentro de las preocupaciones internas del mismo (Gráfico 76).

Gráfico 77. Co-ocurrencia categoría Opinión diseño.



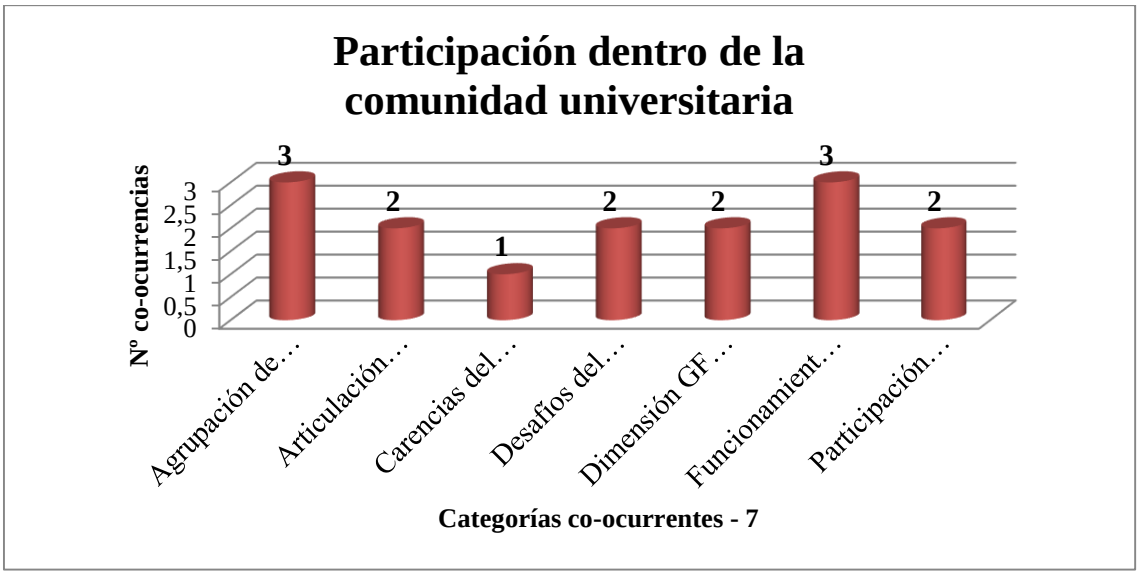
Como se puede apreciar, la categoría co-ocurrente que presenta una mayor frecuencia es Actitudes individuales e institucionales (9), seguidas de Funcionamiento del servicio y Evolución y mejoras, ambas con la misma frecuencia (4). De aquí, es posible inferir que en las opiniones de los entrevistados respecto a cómo diseñar e implementar un servicio para estudiantes con discapacidad en una institución de educación superior que carezca de éste, las actitudes individuales frente a la temática discapacidad juega un rol importante, donde las recomendaciones y opiniones aquí recibidas también se encuentran asociadas a la forma que funciona el servicio, poniendo énfasis en los procesos de evolución y mejora de los mismos como elementos fundamentales a la hora de diseñar e implementar servicios institucionales de estas características (Gráfico 77).

Gráfico 78. Co-ocurrencias categoría Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales.



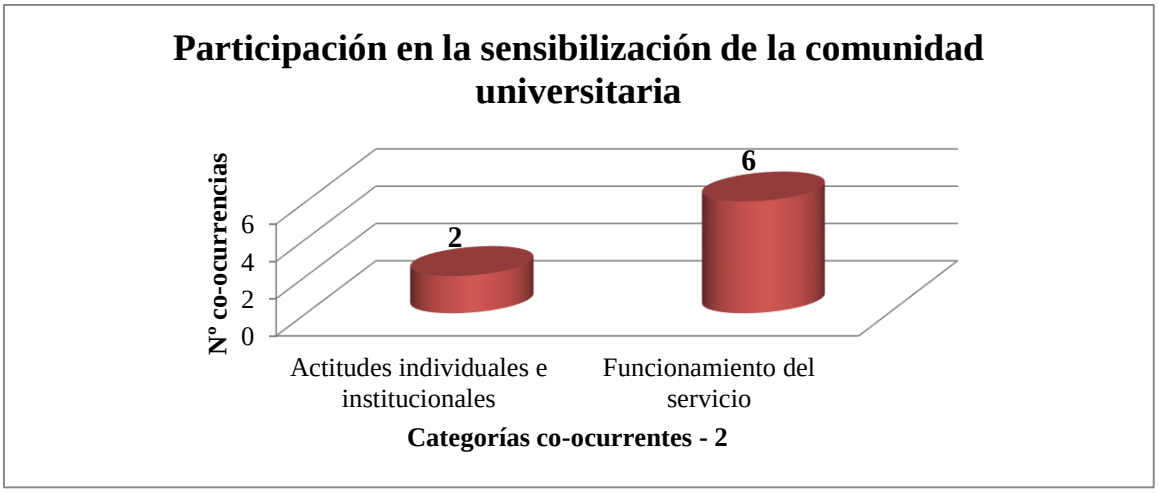
Como el gráfico muestra, las categorías con más alta co-ocurrencia son Carencias del servicio (2), Desafíos del servicio (2) y Participación dentro de la comunidad universitaria (2). De aquí, podemos inferir que la participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales no es satisfactoria en la actualidad, ya que se identifica como carencia y como objetivo del servicio. Asimismo, ésta está relacionada con la participación general de los estudiantes en la comunidad universitaria, ya que la participación en las políticas universitarias implica una mayor participación en la comunidad universitaria, además de que la participación de las estudiantes en las políticas podría generar que éstas se adecuasen en mayor medida a las necesidades de los estudiantes, fomentando su participación en la comunidad (Gráfico 78).

Gráfico 79. Co-ocurrencias categoría Participación dentro de la comunidad universitaria.



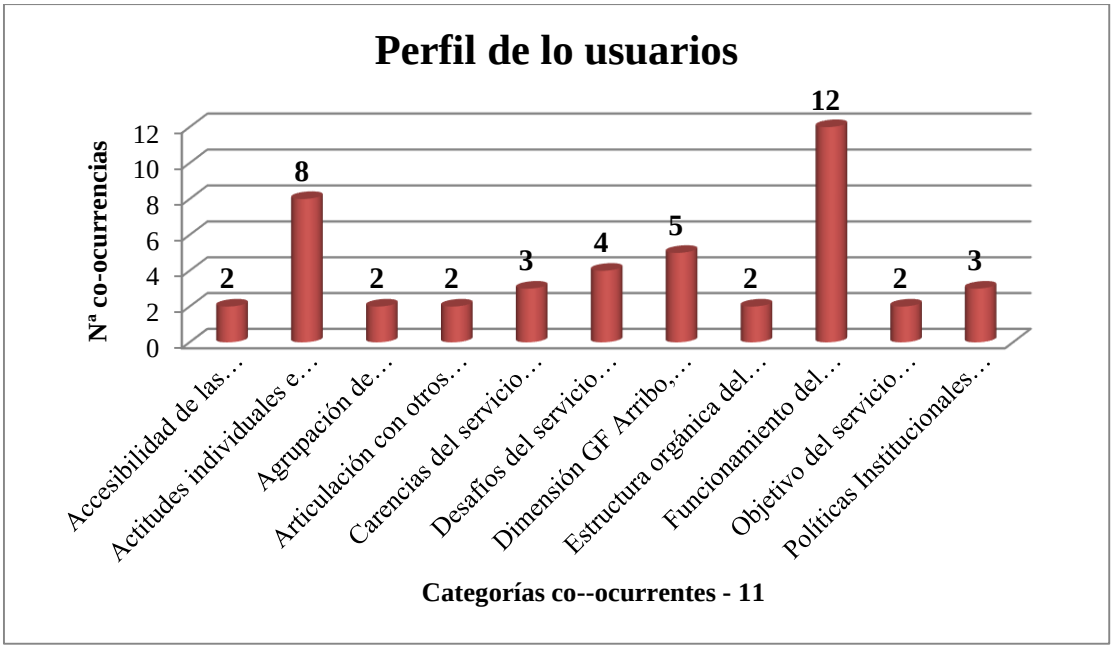
Como podemos apreciar, dos categorías comparten las frecuencias más altas (3), a saber: a) Agrupación de estudiantes; y, b) Funcionamiento del servicio. De lo anterior podríamos inferir que la participación de los estudiantes con discapacidad dentro de la comunidad universitaria, podría ser susceptible de ser fomentada –con el fin de lograr una mayor participación de este colectivo de estudiantes– por los servicios, a través de la promoción y apoyo en la generación de procesos asociacionistas con miras a la formación de una agrupación que conglomere a los estudiantes con discapacidad presentes en la institución (Gráfico 79).

Gráfico 80. Co-ocurrencias categoría Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria.



Como se puede apreciar, las categorías co-ocurrentes son el Funcionamiento del servicio (6) y Actitudes individuales e institucionales. De aquí podríamos inferir que la participación de los usuarios del servicio de atención a la discapacidad en la sensibilización de la comunidad universitaria depende del funcionamiento del mismo. La co-ocurrencia entre las categorías Actitudes individuales e institucionales y la categoría Participación en la Sensibilización de la comunidad universitaria, puede responder al hecho de que la sensibilización de la comunidad está relacionada con la búsqueda de un cambio actitudinal en la misma (Gráfico 80).

Gráfico 81. Co-ocurrencias categoría Perfil de los usuarios.

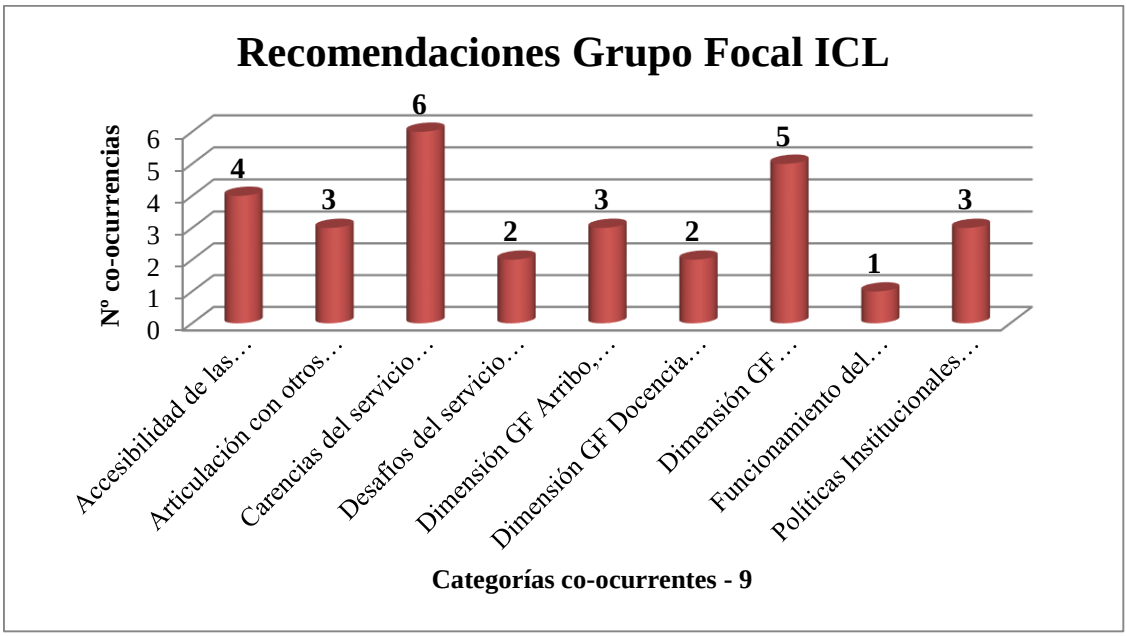


Como podemos observar, la categoría co-ocurrente que presenta la mayor frecuencia corresponde a Funcionamiento del servicio (12), seguida de Actitudes individuales e institucionales (8). Lo anterior se corresponde con los objetivos de los cuales depende el funcionamiento del servicio, donde el perfil de los estudiantes va definiendo el funcionamiento del mismo en base a aquellos objetivos (Gráfico 81).

Gráfico 82. Co-ocurrencia categoría Políticas institucionales.

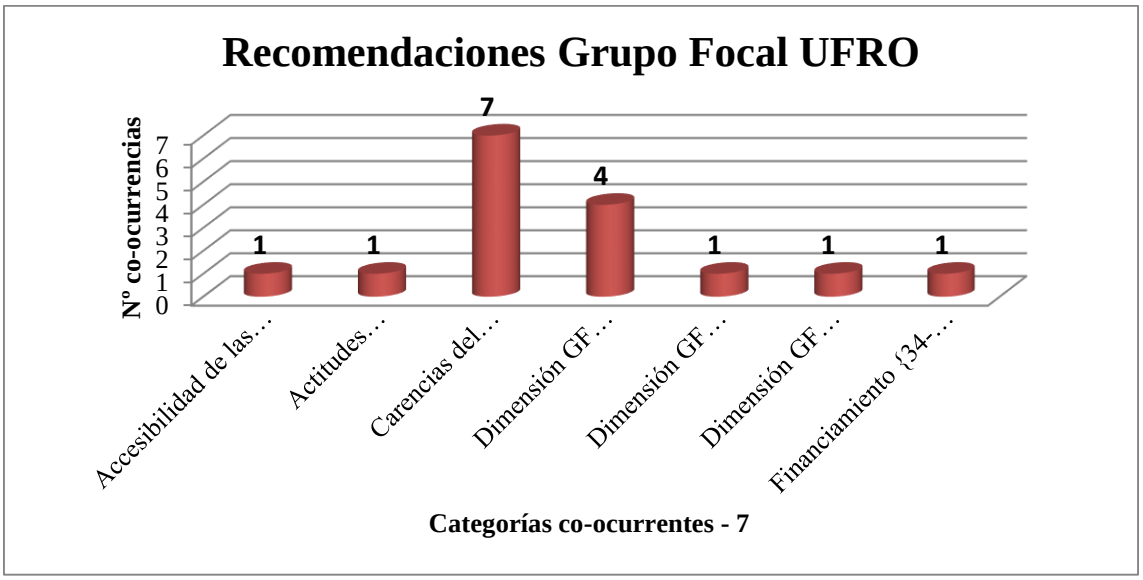
Como es posible de observar en el gráfico, la categoría co-ocurrente que presenta la mayor frecuencia corresponde a Actitudes individuales e institucionales (32), alejándose por más de 10 puntos de la siguiente, Funcionamiento del servicio (21), seguida de Modelo estructural (15) y Evolución y mejora (11). De lo anterior es posible inferir, en primer lugar, que las políticas institucionales y nacionales respecto a cómo ha de funcionar el servicio, se encuentran mediadas de forma importante por las actitudes institucionales respecto a la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad, donde la voluntad política de legislar y crear marcos normativos específicos para cubrir esta área del accionar universitario, representaría un factor central que incidiría enormemente en el diseño, adecuación, implementación y ajuste de estas políticas dentro los sistemas de educación superior involucrados. Por otro lado, encontramos que el funcionamiento del servicio nuevamente aparece estar intrínsecamente relacionado con la existencia y desarrollo de estas políticas, las cuales debieran estar fundamentadas en base a un modelo estructural acorde a las tendencias actuales de abordaje de la discapacidad y la provisión de servicios institucionales dirigidos a este colectivo de estudiantes, donde habría de considerarse la existencia de sistemas de garantía interna de la calidad de los servicios para lograr detectar las mejoras a implementar en función de la evolución hacia una mayor madurez institucional respecto a la provisión de este tipo de servicio (Gráfico 82).

Gráfico 83. Co-ocurrencias categoría Recomendaciones Grupo Focal ICL



Como podemos apreciar, dentro de las categorías co-ocurrentes, la relacionada con Carencias del servicio presenta la frecuencia más alta (6), seguida de la Dimensión GF Satisfacción con los servicios de apoyo (5). De lo anterior, podríamos inferir que los estudiantes del ICL basan sus recomendaciones en relación a las carencias que posee el servicio institucional, quienes realizaron más recomendaciones derivadas de los grados de satisfacción personal, expuestos por los propios estudiantes. Por otro lado, pese a que el ICL posee una buena madurez respecto a la provisión institucional de servicios para el colectivo de estudiantes con discapacidad, las problemáticas de accesibilidad a las diferentes instalaciones del campus universitario aún marcan una tendencia importante respecto a las recomendaciones de mejora realizadas por los estudiantes pertenecientes a esta casa de estudios (Gráfico 83).

Gráfico 84. Co-ocurrencia categoría Recomendaciones Grupo Focal UFRO.



Como es posible observar en el gráfico, la categoría co-ocurrente que mayor frecuencia presenta corresponde a Carencias del servicio (7), seguido de la Dimensión Arribo, acceso e ingreso (4). Lo anterior nos permitiría inferir que los estudiantes en situación de discapacidad de la UFRO realizaron recomendaciones basadas en las carencias que la institución presenta en cuanto a la provisión de servicios para este colectivo de estudiantes. Lo anterior puede explicarse debido a la inexistencia en dicha institución de un servicio específico para la atención de sus estudiantes con discapacidad. Por otro lado, la realización de recomendaciones referentes al arribo, acceso e ingreso a la universidad realizada por los estudiantes de la UFRO, podría encontrarse directamente relacionada con la inexistencia de políticas, marcos normativos y protocolos que regulen los procesos de inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad (Gráfico 84).

A través de esta exposición de resultados, hemos podido observar que ciertas categorías presentan un alto índice de co-ocurrencia respecto a otras, coincidiendo como códigos en la misma cita de los documentos primarios. Entre ellas destacan las categorías Actitudes individuales e institucionales, Carencias del servicio, Funcionamiento del servicio, Políticas institucionales, Evolución y mejoras y Modelo estructural. Por desgracia, la baja presencia de algunas categorías como lo son Movilidad Internacional o Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria, entre otras, ha llevado a que éstas categorías tuvieran una baja presencia de co-ocurrencias, dificultando la inferencia de conclusiones significativas.

Desde una aproximación de análisis lógico respecto a los factores que inciden en la constitución y el accionar de los servicios de atención institucional dirigidos específicamente a estudiantes con discapacidad en las universidades participantes, podríamos decir que las categorías anteriormente mencionadas son factores de central relevancia que inciden en la manera en que las universidades participantes abordan la temática discapacidad en cuanto a la provisión de los servicios mencionados, donde –independientemente de la madurez institucional de cada universidad respecto a la provisión de los servicios– estos factores aparecen de forma transversal en el análisis, lo cual podría estar indicándonos que –pese a que los factores que inciden en la provisión de servicios dirigidos hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad serían de carácter sistémico– existirían ciertos factores que vendrían a ser imprescindibles para la constitución y el funcionamiento adecuado de una unidad de servicio institucional capaz de atender de forma especializada a los estudiantes con discapacidad presentes en cada una de las universidades participantes de esta investigación.

2.3.2. Segunda etapa. Descripción de los factores que inciden en la existencia, funcionamiento y madurez de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de las universidades estudiadas.

En esta segunda etapa de exposición de resultados, se describen los factores[158] que inciden en la composición, funcionamiento y madurezque presentan los servicios estudiados[159], abordados –en una primera fase– de forma general, y luego –en una segunda fase– de manera particular a través de cada uno de los servicios participantes de la investigación. Además, de forma transversal en la exposición de los resultados, se realizan comentarios e inferencias derivadas del proceso de análisis lógico realizado por el investigador, basado en la observación presencial, experiencia y creatividad del mismo (Varguillas, 2006), y de los productos generados del análisis de contenido de las entrevistas y grupos focales. Cabe mencionar, que no necesariamente todos los factores inciden en el funcionamiento de los servicios, donde algunos de ellos aparecen con una importancia variable dependiendo del contexto desde donde se aborda[160].

Como hemos podido apreciar en los apartados anteriores, de la fase de codificación se crearon diversas categorías, respecto de las cuales hemos conocido las relaciones –y tipos de las mismas– que existen entre ellas, además de las co-ocurrencias presentes en cada una. En su génesis, y en base a la convicción epistemológica del investigador, estas categorías se transforman en factores que interactúan de forma dialéctica en el funcionamiento que el servicio otorga al colectivo de estudiantes con discapacidad. De esta manera, luego de observar las relaciones existentes entre cada uno de los factores, se hace posible describir cómo estos factores inciden en el funcionamiento de los servicios.

---

[158] Recordamos que, para efectos de esta investigación, las categorías son consideradas como factores que inciden en la constitución y funcionamiento de los servicios para estudiantes con discapacidad.

[159] Cuando hablamos de “madurez de los servicios”, se hace referencia al nivel de desarrollo, alcance, amplitud, composición estructural, emplazamiento dentro de la institución, existencia de políticas institucionales y marcos normativos, la diversidad de oferta de servicios ofrecidos a los usuarios y la presencia de sistemas de evaluación de la calidad de los servicios.

[160] Los factores que no se mencionan en este apartado, se abordarán en los apartados siguientes, al revisar las categorías de primer y segundo orden propuestas en la investigación.

Para una mejor comprensión del lector respecto de los resultados expuestos a continuación, es necesario considerar la nomenclatura utilizada por el programa informático Atlas.ti versión 6.0.1.5 para la presentación de los mismos. Por ejemplo, en el primer caso a continuación expuesto, referente al factor "Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos", dentro de su sustentación empírica aparece: "P 2: Entrevista Directiva/técnico UD: Ext. – 2:29 (28:28)" seguido de la cita o afirmación[161] textual que sustenta dicho factor. Aquí, la "P" se refiere al documento primario, y el dígito que le sigue indica el número del mismo, en este caso "2". Posteriormente, aparece el nombre del documento primario "Entrevista Directiva/técnico UD" seguido de la siguiente serie de datos "Ext. – 2:29 (28:28)", donde "Ext." corresponde a la abreviación de "extensión de la cita". A continuación, aparecen dos series de dígitos, "2:29" y "(28:28)", donde en el primer par de dígitos –fuera de paréntesis–, el primer dígito indica el número de documento primario "2" y el segundo la extensión de la cita o afirmación dentro del documento primario "29". Finalmente, los dígitos entre paréntesis corresponden al número de párrafo donde se encuentra la cita dentro del documento primario, en este caso párrafo "28" (Casasempere y Kalpokaite, 2011). En caso de aparecer solo "Ext. – x:x: (x:x)" y luego la cita, quiere decir que la cita corresponde al mismo documento primario nombrado en la cita anterior. En cualquier caso, el lector debe recordar lo anteriormente expuesto, donde el primer dígito de la serie de números que aparece seguidamente de la abreviación "Ext. – ", corresponde al número de documento primario desde donde proviene la cita mencionada.

A continuación expondremos la sustentación[162] de los factores que fueron considerados como incidentes en la constitución, funcionamiento y madurez de los servicios para estudiantes con discapacidad estudiados. Éstos se derivan del análisis de contenido de las entrevistas y grupos focales realizados en las universidades

---

[161] Para efectos de esta investigación, los términos "cita" y "afirmación" se utilizan como sinónimos. Esto debido a que el software utilizado se refiere a las afirmaciones realizadas por los entrevistados o participantes de los grupos focales, como "citas" (Quotations).

[162] En el proceso de interpretación analítica del análisis de contenido se describen los hallazgos y se esbozan las proposiciones teóricas derivadas del mismo. Para otorgarle validez a lo anterior, se han de sustentar los factores (categorías) mediante un discurso interpretativo, fundamentado en lo dicho por los informantes. Lo anterior, debido a que lo dicho por los entrevistados y participantes de los grupos focales corresponde al único argumento que goza de credibilidad al momento de interpretar el significado de lo mencionado por el entrevistado en su contexto (Varguillas, 2006; Friese, 2011).

participantes, y del análisis lógico respecto a las interacciones entre ellos que inciden en el funcionamiento de los mismos. La lista de los factores mencionados es la siguiente:

1. Accesibilidad de las instalaciones.
2. Actitudes individuales e institucionales.
3. Antecedentes del servicio.
4. Articulación con otros servicios.
5. Carencias del servicio.
6. Desafíos del servicio.
7. Estructura orgánica del servicio.
8. Estructura orgánica institucional.
9. Evolución y mejoras.
10. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
11. Financiamiento.
12. Formación profesional.
13. Funcionamiento del servicio.
14. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
15. Modelo estructural.
16. Objetivos del servicio.
17. Perfil de los usuarios.
18. Políticas instituciones.

La sustentación empírica de los factores anteriormente mencionados se expone a continuación, donde podemos observar el significado de cada factor seguido de las afirmaciones realizadas por los entrevistados o participantes de los grupos focales:

1. Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos. Se refiere a la accesibilidad tanto en barreras arquitectónicas de acceso a los espacios dentro del campus universitario, como a la posibilidad de acceder a apoyos requeridos por los estudiantes. Se identificaron las siguientes afirmaciones[163]: P 2:

[163] Para efectos de la sustentación de los factores, se han considerado solo algunas afirmaciones del total de ellas (frases, oraciones o trozos de texto seleccionados dentro de cada documento primario) de las entrevistas y grupos focales. La totalidad de las afirmaciones por cada factor, puede observarse en el Anexo 13.

Entrevista Directiva/técnico UD: Ext. – 2:29 (28:28) El de Bilbao hoy en día está estupendo. El de Donostia hoy en día está fatal. Ext. – 2:51 (43:43) el caserío donde se cogen las fotocopias a recogerlas, aunque bueno, ahora es accesible. Ext. 2:106 (30:30) En cambio Donostia está muy mal, -el campus de Donostia requiere un poco más de trabajo, en cuanto a barreras arquitectónicas está muy mal. P 3: Entrevista técnico UFRO: Ext. – 3:1 (7:7) Y hoy día son muchos los edificios que tienen baño para discapacitados, con todo el acceso logístico, como debe ser, con el ancho de las puertas, con las normativas vigentes. Biblioteca también ha adaptado eso teniendo una sala especial para lectura y trabajo y hemos tratado en la medida de lo posible (esa frase te debe sonar simpática, a medida de lo posible) de ir adaptando los espacios antiguos a estas nuevas necesidades y obviamente los espacios nuevos sí consideran siempre la normativa para los discapacitados. P 4: Grupo focal UFRO. Ext. – 4:30 (42:42) recuerdo cuando estaba en sus primeros años, que decía que tenía que adaptar algunas cosas del laboratorio, adaptarse a la altura de los mesones del laboratorio, que le hicieran un espacio especial. Eso no está hasta que el alumno es aceptado. Y entre que es aceptado y comienzan sus clases estamos hablando de un mes y medio de los cuales un mes son vacaciones. Generalmente es una sorpresa. En las carreras que son de pizarrón, claro, no hay mucha ciencia, pero en los laboratorios la situación se complejiza. Ext. – 4:56 (71:71) yo, no sé si este año se habrá implementado. En la biblioteca había una logia que se utilizaba como una bodega gigante donde los estudiantes iban a dejar algunas cosas, entonces no era un espacio exclusivo, sino era, más que nada, exclusivo, pero para dejar las cosas. Esa logia desde el año pasado ya no está, entonces, porqué se reemplazó ese espacio, ninguno de los que están aquí lo sabe. Entonces si hay un espacio, nosotros no lo sabemos, ese es el primer problema, porque si existiera un espacio nosotros deberíamos ser los primeros en saber, que nos comunicaran. Eso es lo primero. Ext. – 4:56 (92:92) Yo creo, que alguien mencionó por ahí que se va solucionando sobre la marcha y efectivamente es lo que pasa y el problema de eso es que depende de la buena voluntad que tengan las personas y el medio que está más cercano a la dificultad que hay. Yo lo veo también en la U con una compañera que ella tiene una discapacidad física y le complica mucho porque generalmente tiene clases en un edificio que no tiene ascensor y en un tercer piso y eso lo tiene que andar

peleando todo el tiempo con el director de carrera y con el profesor para que le cambien la sala porque ella no puede subir todas las escaleras y llegar arriba. Es un trabajo constante, llevamos cuatro años ya y ella siempre está en la misma. Entonces, es una pena ese tipo de situaciones. Uno la ve y ahí es donde uno se da cuenta de la necesidad de que exista este departamento como lo ha mencionado. P 5: Entrevista Directora ejecutiva ICL. Ext. – 5:67 (36:36) ¡Desafíos! Como el edificio está construido en tres niveles tenemos muchos problemas de ir de un piso a otro. Pero progresivamente va mejorando. Ext. – 5:80 (52:52) También queremos nuestra propia área, espacio, pasar por la puerta y que estés en los Servicios de Asesoramiento para la Discapacidad, que subiría nuestro estatus ya que ahora estamos muy esparcidos. P 6: Entrevista Dirección ICL. Ext. – 6:53 (66:66) También queremos nuestra propia área, espacio, pasar por la puerta y que estés en los Servicios de Asesoramiento para la Discapacidad, que subiría nuestro estatus ya que ahora estamos muy esparcidos. P 8: Entrevista técnico UPV-HEU. Ext. – 8:23 (14:14) son actuaciones que hacemos específicas para el tema de accesibilidad, no solo pero fundamentalmente física, aunque también con el tema de información y de la Web lo tenemos diferenciado, y bueno, hasta hace poco, la actuación fundamental era a demanda. Venía un alumno que tenía un problema de accesibilidad no sé en qué centro, no sé qué edificio, pues, buscábamos la solución para ese tema, una obra, una reforma, o un recorrido por otra parte para solucionar ese problema. Ahora desde hace dos o tres años, la universidad con un convenio que hizo con la fundación ONCE, nos hicieron un diagnóstico completo de los tres campus de problemas de accesibilidad, nos hicieron la fotografía, algunas cosas han mejorado desde entonces, muchas otras hay que mejorarlas todavía, nos hicieron un diagnóstico, una evaluación externa muy completa de los tres campus, de todos los edificios y todos los entornos de los campus, digamos de cómo está la accesibilidad, de qué cosas están bien, qué déficit hay, y no solo eso, sino que con mucho detalle, de cuales son más apremiantes, está categorizado, está presupuestado, está bastante completo. A partir de ahí, pues, poco a poco se van haciendo las actuaciones para ir solucionándolos. Una herramienta que contamos para hacer actuaciones no solo a demanda, sino que, para ir mejorando los entornos de todos los edificios, para no tener que hacerlos a demanda sino que para solucionarlo para todo el mundo.

Eso en cuanto a los ejes. P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:12 (79:79) Para mí, no hubo problemas con las barreras estructurales en mi departamento, pero tan pronto como salí de ahí y traté de acceder a la federación o la cafetería, tuve dificultades. Necesitaba guardias de seguridad para abrir las puertas por mí, ya que son muy pesadas. Decidí no ir a la sala común de alto nivel a menos que tuviera amigos conmigo. En la escuela de negocios tienen botones que puedo presionar para abrir las puertas, así que puedo ir al baño. Un baño para discapacitados que utilicé en el campus Sherfield era demasiado pequeño y no podía dar la vuelta, así que terminé volviendo a escuela de negocios a usar el baño. Ext. – 11:16 (83:83) El acceso físico en toda la universidad tiene que ser mejorado, además de la tienda en Sherfield, las puertas de la habitación común para mayores necesitan ser mejoradas implementando botones para la apertura automática.

2. Actitudes individuales e institucionales. Se refiere las actitudes tanto positivas como negativas, presentes de forma individual como institucional, respecto a temas relacionados con la discapacidad. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1: 172 (64:64) Cuando se puso en marcha la legislación esperamos que los cambios que nos pidieran que realizáramos fueran mínimos, porque nosotros ya trabajábamos para que la universidad fuera accesible para los estudiantes con discapacidad. P 2: Entrevista Directora/técnico UD. Ext. – 2:75 (58:58) luego también lo que intentamos hacer es el seguimiento de los que se incorporan al mercado laboral. Pasa que eso es más difícil porque eso ya tiene que salir de los estudiantes, porque yo no me puedo poner en contacto con ellos porque ya no son de la universidad. Ext. – 2:96 (15:15) nosotros incluimos personas con o sin certificado oficial, porque nosotros tenemos ahora mismo en las aulas, gente con dislexia, con TGD, con síndrome de Asperger que sí tienen unos certificados médicos que justifican eso, pero no tienen un certificado oficial, entonces en la guía de adaptaciones está puesta, este apartado está incluido y tiene sus adaptaciones específicas, porque una cosa es una persona que tenga una discapacidad intelectual a que luego por ejemplo tenga algún tipo de afasia o dislexia, entonces está todo recogido. P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:8 (5:5) el que no puede, no lo paga, eso es una premisa en el servicio, jamás se

cobra antes, nunca negamos una atención por no tener dinero, la parte administrativa la vemos después, pero la prioridad es la atención en salud, la atención en salud es primero. Ningún alumno puede salir de aquí diciendo, no me pude atender porque no tenía plata, no... eso es nuestra máxima. Ext. – 3:12 (7:7) nos dimos la tarea de empezar a hacer un circuito, era alumno de contador auditor, para que él pudiera transitar dentro de la universidad, que tuviera un par de accesos a los edificios donde generalmente iba a tener sus clases, hablar con los profesores que tenían su ficha hecha y bajarlos del segundo piso al primer piso. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:9 (10:10) se ha ido incrementando el compromiso de tal manera que luego en sucesivos planes estratégicos, planes de actividades y demás de la universidad en general sí que se ha ido recogiendo no sólo nuestra asistencia sino nuestras necesidades. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:13 (16:16) la propia universidad ha decidido hacer la capacitación de todos los servicios y es cuando ofrece la posibilidad de entrar y nosotros nos presentamos y nos aceptaron y estamos trabajando en ello.

3. Antecedentes del servicio. Existencia de asociacionismo formal de estudiantes con discapacidad dentro de la institución. P 3: Ext. – 3:34 (15:15) se formó y está, una agrupación de alumnos discapacitados y ellos han participado abiertamente de fondos de desarrollo institucional de buena forma y han obtenido a través de esos fondos, infraestructura y elementos que les ha permitido tener una mejor accesibilidad a los estudios, estamos hablando de aparatos electrónicos, de notebooks, cámaras fotográficas, etcéteras y algunos accesorios también, algunas férulas o sistemas de órtesis que han tenido que cambiar, pero como te digo, los lesionados orgánicos, solamente aquellos declarados los podemos cuantificar. P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:20 (30:30) Luego me di a conocer por la agrupación que se formó, en mi caso no hice sentir mi discapacidad acá en la universidad en forma especial. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:63 (22:22) El próximo año deberíamos tener una orgánica estudiantil muy importante de alumnos que se auto-refiera con discapacidad y que tengan, qué sé yo, un pequeño plan de trabajo que contemple campañas de difusión, de sensibilización, un seminario, una pasantía, etcétera, etcétera. Yo creo que no hemos hecho eso. No hemos hecho eso. Ext. – 10:64 (26:26) Yo creo que en orgánicas como las nuestras sin lugar a dudas los

elementos de presión política que ejercen los eventuales beneficiarios es un elemento importante y eso no lo he visto en materia de organización estudiantil por alumnos con discapacidad.

4. Articulación con otros servicios. Se refiere a la colaboración inter e intra-institucional con otros servicios ofrecidos a la comunidad universitaria. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1. Entrevista técnica ICL. Ext. – 1:98 (19:23) luego tomamos decisiones para ver si el estudiante es referido a un asesor calificado, o con un sicólogo, para saber qué es lo que realmente tiene el estudiante. Una vez que fueron referidos, el asesor nos entrega un reporte en el que nos informa los ejercicios que hizo con el estudiante y si tiene o no problemas de aprendizaje. Y también hace sus recomendaciones para apoyar al estudiante. Puede concluir que el estudiante tiene: dislexia, problemas de memoria, que su lectura es lenta y por lo tanto recomendar: que se le califique distinto o que revise notas online. Una clave importante en nuestro sistema de apoyo es que tenemos una red de asesores en discapacidades. Es importante recordar que el estudiante puede llevar la recomendación que le hizo el sicólogo a otro especialista, por lo tanto, no es un informe especial sobre discapacidades. P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:71 (40:40) Nosotros trabajamos codo con codo con los servicios de orientación, a veces aconsejamos a nuestros estudiantes ir directamente allí ya que nosotros trabajamos en el apoyo práctico, no somos orientadores. P 2: Entrevista Directora/técnico UD. Ext. – 2:42 (37:37) Sí, lo que pasa es que yo por ejemplo no puedo ejecutarlo directamente, yo esa demanda se la paso a gestión de personas, justifico porqué lo necesita, pero quien lo ejecuta es gestión de personas, yo no. Y el convenio que tenemos con bancas de productos de apoyo de fundación Universia ese está abierto a todo el mundo también. Estudiantes, PDI y PAS, todos. Ext. – 2:86 (8:8) puede venir a presentarnos su demanda y nosotros lo solucionamos de dos maneras, directamente desde el servicio o lo derivamos al profesional que le puede dar salidas. P 4: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:44 (18:18) He visto un trabajo importante de las asistentes sociales de repente en generar espacios de vinculación entre ellos, pero siento que hace falta también más horas. P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:31 (22:22) llamar a estos cuatro, cinco actores, dos o tres de la academia que están haciendo

cursos sobre discapacidad y educación superior, nuestros equipos de infraestructura, que también se dedican a estos temas de accesibilidad los accesos, nuestros equipos de salud -que converjan- diciendo oye, mira esto es lo que tenemos, y a partir de esta línea de base nosotros deberíamos ir estructurando metas mínimas. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:45 (33:33) De la propia universidad, ahí la coordinación es directa con los servicios que necesitamos, por ejemplo, con la oficina de orientación, hay coordinación porque hay actividades en la que estamos en común, entonces tenemos comunicación directa. Estos organizan las ferias de orientación y nosotros tenemos participación porque también tenemos que contar lo nuestro al alumnado que quiere venir, participamos con ellos, tenemos colaboración directa. Y con los otros servicios, depende de las necesidades, por ejemplo, cuando necesitamos con relaciones internacionales, pues hace poco hemos establecido un protocolo, hemos hecho una para que repartan a todos los centros, tanto al alumnado que va a programas de postgrado con otras universidades como el que viene, el que va precisa que aquí le informemos de lo que aquí tiene y de lo que ahí necesita para que así también y el que viene tiene más necesidades que nosotros también tenemos que intentar cubrir. En otros, lo mismo, con servicios informáticos tenemos colaboración directa para los casos que es necesario para implantar lo que nosotros necesitamos, en cuanto a las necesidades, sí, tenemos coordinación con todos los servicios. Necesitamos tener coordinación con los centros de empleo, tenemos un pequeño papel de inserción laboral, pero claro, existe un centro de empleo desde Lanbide que están dentro de la propia universidad son las cosas que se me ocurre, cuando su actividad y la nuestra tiene… tenemos relación directa.

5. Carencias del servicio. Se refiere a los aspectos que adolece la institución universitaria, o, áreas y/o necesidades del alumnado con discapacidad que los servicios estudiantiles deberían cubrir y que en la práctica no se realizan. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:31 (30:30) lo único que nos falla ahora mismo es que tenemos ciertos carteles que no están en braile. Es lo único. P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:39 (18:18) Yo siento que a los estudiantes discapacitados les falta hoy un poco más de apoyo en el área psicológica, pero

no estoy hablando del apoyo psicológico en función de un trato patológico, muy por el contrario, siento que esa lucha eterna por integrarse hace que la forma de relacionarse entre ellos o con el mundo académico de repente tenga ciertas aristas que eventualmente no son tratadas o solucionadas por una simple reunión familiar, es un mundo distinto el universitario, es un mundo competitivo desde un punto de vista intelectual, y yo creo que sería necesario ahora de manejo terapéutico en función de la integración del desarrollo personal. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:10 (11:11) yo siento que han habido intentos, han habido intentos, algunos sistemáticos, otros, más bien diríamos iniciativas de tipo docente, de pequeños grupos de estudiantes por instalar el tema del tratamiento a la discapacidad de forma integral. No obstante, eso a mi juicio no se ha logrado. P 4. Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:19 (31:31) El problema es que de ese momento hasta que uno entra a clases, en mi caso tuve que hablar personalmente con cada profesor, para explicarle mi situación de que no sé po, tengo digrafía porque mi letra es mala, hasta que pueda tener un problema de salud más adelante, eso no se puede saber. Entonces tuve que hablar con cada profesor y eso fue lo complejo porque en el fondo no había como un protocolo de que la universidad se acercara al estudiante a decirle cómo vamos a manejar tu situación o cómo lo podemos hacer en tal caso, sino que fue por iniciativa mía y para evitarme un problema a futuro de yo explicarle bien el tema. P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:34 (50:50) nos queda bastante claro que tenemos una gran infraestructura para tratar a los estudiantes, pero muy poco al personal. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:41 (27:27) Teóricamente estamos abiertos, pero la verdad en la práctica no desarrollamos ese trabajo. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:16 (18:18) hace falta gente formada. P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:19 (87:87) Los estudiantes con dislexia han solicitado una instalación para poder depositar las pruebas de lectura, o que no se les exija completar sus plazos con tanta antelación como a los demás estudiantes.

6. Desafíos del servicio. Se refiere a mejoras que el servicio detecta que debe implementar en base a sus objetivos. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1. Entrevista técnico ICL. Ext. – 1: 182 (90:93) Yo pienso que siempre estamos tratando de educar, a todos acerca de las

implicaciones de las discapacidades. Como universidad, esperamos que todos tengan un entendimiento y compresión sobre las discapacidades. Sin embargo, creo que fuera de la organización, siempre hay individuos que no entienden. El proceso de educación sobre discapacidad es un proceso en camino y creo que un lugar como la universidad siempre hay gente que no piensa de la misma manera y eso requiere más educación para convertirnos más amigables con la discapacidad. Esta es una de las razonas porque las que te digo, que no es sólo nuestro equipo, por ejemplo la "Unidad de desarrollo de la educación" es responsable por entrenar tutores personales y una de las unidades que ven es conciencia sobre la discapacidad y la salud mental, les enseñan a saber tratar con ello. P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:78 (50:50) Creo que deberíamos hacer algo con las cuestiones de actitud, no estoy segura como se puede desarrollar la actitud, pero queremos que la dirección mejore en este aspecto ya que son ellos los que pueden hacer cambios. Ext. – 5:83 (56:56) Uno de los retos del futuro más grandes es impulsar la Declaración para los estudiantes con Dificultades de Salud Mental. P 2. Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:20 (20:20) el problema que tenemos nosotros es que tenemos más estudiantes discapacitados de los que yo tengo apuntados. Ext. – 2:116 (60:60) Lo tengo clarísimo. Qué mis chavales se vayan de Erasmus. Desde que yo trabajo aquí... -Movilidad internacional- Totalmente, sólo ha habido una chica que se me ha ido a Canadá... una!. P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:46 (18:18) Pero no intentando hacer con ellos una discriminación positiva, no sé si me entiendes, que la accesibilidad profesional, integradora en ese sentido también fuera especial, porque tenemos pocas horas en general y siento que deberíamos tener unos horarios protegidos que permitieran que los estudiantes poder focalizar ese trabajo y poder organizarnos mejor. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10: 5 (2:2) Tender a dar las herramientas necesarias para que nuestros estudiantes puedan contar con algunas herramientas durante estos años de permanencia y que puedan en definitiva desarrollar su plano profesional, su plano de formación profesional superadas todas sus deficiencias y debilidades que ellos presentan.

7. Estructura orgánica del servicio. Se refiere a cómo se compone el servicio en términos de estructura orgánica interna. Algunas de las afirmaciones que

sustentan este factor son las siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:90 (4:5) Mi papel como técnico asesora en discapacidad, es reunirme con estudiantes que tienen una discapacidad, ya sea física o algún tipo de dificultad para aprender como: dislexia. P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:56 (14:14) Yo soy la directora del departamento, oficialmente desde el mes pasado. Tengo responsabilidad sobre tres miembros de mi plantilla, la técnico asesora en discapacidad, el técnico en discapacidades de aprendizaje y la responsable de administración. Tengo responsabilidad directa, y si ellos encuentran dificultades con cualquier tipo de estudiante entonces me lo pasan a mí. Tengo responsabilidad como la jefa del servicio que cuando se haga un nuevo edificio asegurar que haya accesos habilitados. Trabajar junto con el servicio de acomodación si hay necesidades específicas como una persona que necesite apoyo 24h. También tengo responsabilidad en la nuestra página web, donde también xxx me ayuda pero que es mi responsabilidad. P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:11 (13:13) Todos los estudiantes van a tener un tutor directo dentro de su facultad, y luego estoy yo dentro del servicio. P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:2 (3:3) en primera instancia y por dos períodos he sido el Coordinador del Servicio de Salud Estudiantil, eso indica que en el equipo de trabajo que existe formado por médicos, psicólogos, dentistas, nutricionistas, enfermeras, soy el profesional que coordina el trabajo y distribuye, en el fondo, las dos grandes áreas que tenemos de trabajo nosotros que es el área clínica y el área de prevención y promoción de salud. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:4 (2:2) básicamente nosotros contamos con un equipo de cerca de 39, 40 funcionarios que son los que tienen que cubrir el tema de salud estudiantil, que es básicamente este primer piso que ves acá, que le denominamos el Servicio de Salud Estudiantil, tenemos otro equipo que es el equipo que tiene que ver con todo lo que es los créditos, las becas y las ayudas gubernamentales, que es el segundo piso, donde están los equipos de asistentes sociales. Tenemos una tercera unidad que tiene que ver con todo lo que es iniciativa estudiantil, los proyectos, agrupaciones, responsabilidad social, que es otra división, que tenemos allá con xxxx[164] y una última unidad que

[164] A través de la presentación de los resultados, la aparición de "xxxx" corresponde al nombre de una persona mencionada en la entrevista, el cual fue eliminado de las transcripciones de las entrevistas y

también es importante que es la de Deportes y Recreación que tiene por finalidad complementar. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:4 (8:8) El servicio consta de cuatro técnicos, tres técnicos en orientación y una técnico responsable en discapacidades. La diferencia fundamental es que esta persona también es responsable del personal que tenemos a cargo en el servicio, esa es también la diferencia, los demás somos técnicos de orientación, nos encargamos al resto de tareas que hay que hacer, la atención directa al alumnado, información, asesoramiento, valoración de los casos, informes, todo lo que haga falta, ella la diferencia es que tiene su responsabilidad el personal. El personal que contamos, aparte tenemos personal administrativo, que está en Donosti, de apoyo, y luego tenemos personal, dependiendo de las necesidades, de apoyo al alumnado, técnicos especialistas de apoyo educativo y técnicos de lenguaje de signos, contratados también por la propia universidad que dependen también del servicio.

8. Estructura orgánica institucional. Se refiere a cómo se emplaza el servicio dentro de la estructura orgánica institucional. Algunos de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:84 (8:8) El servicio está englobado dentro del departamento de atención a estudiantes que depende del vicerrectorado de relaciones internacionales y estudiantes que el actual director es xxxx, quien lleva el servicio soy yo. P 5. Entrevista Directora ejecutiva ICL. Ext. – 5:58 (16:17) Estoy dentro del comité de Bienestar de los Estudiantes, que mira por que el apoyo no académico a los estudiantes y también formo parte del comité de alojamientos. Y formo parte de un pequeño grupo que no es un comité oficial pero que se encarga de hacer recomendaciones. Así que la mayoría de las cosas están relacionadas con el asesoramiento en servicios primarios. Ah! Y el comité que me estaba olvidando es el Comité de Acción para la Discapacidad en el que tu estuviste y que se comunica directamente con la dirección de la facultad. Tengo una fuerte relación con el Sindicato de Estudiantes y con la Oficina de Igualdad. No tengo responsabilidad en trabajadores con discapacidad, nada más que servicios generales. P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6.17 (11.12) El servicio

de asesoramiento tiene vínculo con la parte de discapacidades, pero tiene mayor vínculo con el centro de salud para estudiantes, ese es un servicio nacional de salud, es para los estudiantes. También pueden registrarse con algún doctor particular, pero la mayoría de los estudiantes se registran en este centro de salud. Y el vínculo con los asesores es para tratar estudiantes con enfermedades mentales. En el centro de salud cuentan con su propio personal. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:3 (8:8) nosotros dependemos directamente del vicerrectorado de alumnado, entonces arriba del todo está vicerrectora de alumnado, luego hay un director de alumnado del que también dependemos y luego está lo que es el servicio. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:1 (2:2) la Dirección de Desarrollo Estudiantil es una entidad, una dirección, una unidad que colabora la vicerrectoría académica y tiene por finalidad apoyar al pregrado esencialmente. Fue estructurado, diseñado en sus orígenes como una unidad más de la vicerrectoría académica de la universidad. La vicerrectoría académica la componen cuatro grandes áreas, la primera y más importante es la Dirección Académica de Pregrado que tiene que ver con todo lo que es el reglamento, la formación profesional de nuestros estudiantes, la malla curricular. Una segunda gran unidad que es la unidad de Dirección Bibliotecas y Recursos de la Información. Una tercera gran unidad que es la Dirección de Extensión y Formación Continua y una cuarta unidad, que no es el orden de importancia, pero es la Dirección de Desarrollo Estudiantil. Estas cuatro unidades concurren, son de otra manera el organigrama que alimentan a la vicerrectoría académica.

9. Evolución y mejoras. Se refiere a variaciones del servicio de atención a estudiantes de discapacidad en función de las mejoras implementadas. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son: P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:7 (10:10) en el momento que planteamos que tenía que haber un protocolo de actuación, pues se redactó, nos lo aprobaron los de arriba y desde ese momento, de maravilla. Porque ahí recogemos toda la normativa existente, tanto estatal como nacional y lo que pone en el protocolo, va a misa... P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:13 (5:5) Como te decía en ese tiempo estaba todo muy inclinado hacia la clínica y respetando o poniéndonos al día con los tiempos, empezamos a avanzar hacia todo el resto de la población que estaba sana, y a potenciar los programas de promoción y

prevención y autocuidado en salud. P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:77 (49:49) Creo que una de las cosas que ya ha pasado es que conseguimos más presupuesto y creo que esto ha sido una gran mejora porque, aunque este año no gestionamos nosotros el dinero, el próximo año sí. P 6. Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:15 (19:21) Mi predecesor logro mejorar el servicio de asesores, pero yo el año pasado agregue una persona más y se aumentaron las horas, también se logró tener un administrador de tiempo completo. Así que el servicio de discapacidad y el servicio de asesores dejaron de compartir administrador, porque era totalmente ineficiente compartir. Las mejoras que logré hacer el año pasado para el servicio de discapacidad, fueron muy importantes, ahora tanto la Directora ejecutiva como la Técnico en discapacidad trabajan tiempo completo y no comparten más labores administrativas, trabajo de la Responsable de Administración, que también trabaja tiempo completo. Agregamos un Técnico en Discapacidades de Aprendizaje (técnico de dislexia). Lo incorporamos, porque antes trabajamos con asesores externos, y el problema de trabajar con asesores externos es que toda la ayuda económica que tenemos se iba, así que al tener alguien que trabaje con nosotros, logramos atender a estudiantes que no tienen ayuda económica. P 8. Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:12 (12:12) Digamos que en el segundo plan lo que hicimos fue ir adecuando un poco más a la realidad, después de unos años del primer plan, los programas que se habían planteado en el principio se había visto que había que cambiarlos o que algunos habían ido cambiando, entonces lo primero fue hacer una adecuación de la realidad tal cual es y como trabajamos mejora a partir de ahora ¿no?. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:8 (12:12) hemos intentado establecer puentes en todas las áreas y una ha sido la parte importante, pero que ya había mucha intención por parte del servicio antes de que yo llegara, de que esto se produjera, eso ya lo hemos podido impulsar, y hemos ya establecido una serie de dominios anuales, que nos informamos mutuamente sobre todo con aquellas cuestiones que tienen que ver con las pruebas de acceso a la universidad y con el conocimiento de este servicio a las personas con discapacidad que puedan haber en la etapa preuniversitaria, y conocer sus necesidades y animarles a que vengan, por supuesto. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:16 (17:17) la transformación, la mutación, el cambio que se produce en este tipo de organizaciones forma parte también, por un lado, de la lectura que se vive de los

fenómenos sociales, pero como también a la presión que ejercen los grupos estudiantiles para tener respuestas internas.

10. Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio. Se refiere a la presencia en la institución de sistemas de evaluación sobre las actuaciones del servicio de los estudiantes con discapacidad. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:184 (95:95) Uno de los requerimientos de la legislación es que preguntemos a nuestros estudiantes si les ha servido esto. P 2. Entrevista Directora/técnico UD. Ext. – 2:67 (58:58) Sí, nosotros tenemos obligación de presentar mensualmente unos indicadores. Esos indicadores cada servicio los tiene diferentes. P 7: Entrevista Calidad UD. Ext. – 7:4 (10:10) O sea, en el área de servicios no, y también se está trabajando en gestión por procesos, por eso te digo, se ha avanzado mucho. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:50 (41:41) Tenemos tres cosas. Por una parte, en el propio plan que habrás visto, hay unos objetivos y hay también unos indicadores que se establecen para ver si estamos cumpliendo con esos objetivos. Aquí hay un compromiso, se hace una evaluación anual y de hacer una evaluación final cuando acabe el período. Es autoevaluación, esa es interna. Esa es, digamos, una herramienta de evaluación. Luego, otra de gestión, ahí lo que hace la evaluación es la carta de servicio. Nosotros tenemos una carta de servicios aprobada desde enero del 2014, una carta de servicios en la que, en una parte, en la parte pública, donde se recogen derechos, deberes de nuestra clientela, de los usuarios de alumnado con discapacidades y también de compromisos, aparte de datos y deberes hay compromisos nuestros nos comprometemos a una serie de cosas y también tenemos un sistema de evaluación, y ese es doble, ese es interno y externo.

11. Financiamiento. Se refiere a cómo se obtienen los recursos económicos que sostienen el servicio. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:166 (42:49) Una vez que el estudiante tiene evidencias de la discapacidad, ya sea un problema de aprendizaje o una discapacidad física, los estudiantes del Reino Unido pueden pedirle al gobierno dinero, se llama "Subvención para Estudiantes con Discapacidad" (Disability Students' Allawance). Esta subvención viene del

gobierno y es para estudiantes que se encuentran en la universidad y tienen una discapacidad. Los estudiantes tienen que llenar un formulario y presentar las evidencias. Puede ser cualquier tiempo de discapacidad: enfermedad, fatiga, problemas visuales o de audición y todo tipo de problemas de aprendizaje. Una vez que el estudiante llenó el formulario y presentó la evidencia de su padecimiento, es llamado a una cita en la que se habla del impacto de su discapacidad. Es probable que les recomienden algún tipo de ayuda, por ejemplo, les pueden decir: este programa de computadora puede ayudarte, esto se lo dirían a estudiantes con problemas de aprendizaje. Algún estudiante con problemas en las muñecas le pueden recomendar un programa para que la computadora escriba lo que el estudiante va diciendo. Para un estudiante con algún problema visual, como al que vie esta mañana, pueden recomendar "ayuda humana" como lo llamamos, por ejemplo, si el estudiante se cansa mucho al leer, se le ofrece alguien que le lea en voz alta. P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:53 (47:47) Cada servicio tiene un presupuesto aprobado por la universidad. P 2. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:6 (5:5) A poco andar, de asumir yo, traté de invertir esta situación, pero no en el sentido que querer cobrarles a los estudiantes porque sí. Todos nuestros estudiantes, la gran mayoría de ellos, tienen previsión, porque son cargas de sus padres, la gran mayoría, y lo que nosotros estábamos haciendo al dar salud y no cobrar era, en cierta medida, subvencionar a las isapres, subvencionarlas, y creo que son entidades que no están necesitadas que nadie las subsidie, entonces lo que hicimos fue crear la figura del Centro Médico Universitario para poder a través de las prestaciones que nosotros sí hacíamos, tenían atención médica, atención kinésica, etc., atención profesional, el estudiante pudiera poner a servicio nuestro su isapre o su fonasa, y nosotros cobrarnos de aquello, porque pasado un año, el sistema recoge el dinero que hay y hace, como decimos nosotros, topón pa dentro, no devuelve, no es que vaya haciendo un pozo. Entonces las isapres se sentían muy bien que nosotros atenderíamos a los estudiantes gratis porque ellos no hacían gastos. P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext.- 5:61 (24:24) Tengo un pequeño presupuesto que es justo para la gente de nuestro departamento y que es parte del adjudicado al Decano de Estudiantes. Así que es el decano de estudiantes quien pide dinero si lo necesitamos. A veces incluso teniendo que ahorrar para poder apoyarnos. P 6: Entrevista Decano Director

ICL. Ext. – 6:79 (62:62) Hay muchos. A medio término es dinero y no solo para UK, a causa al plan financiero en 2008 tuvimos muchos recortes. Debido a la deflación que estamos sufriendo, no como la de Portugal o Grecia, pero si como la de España, el dinero que está llegando a la Universidad se está reduciendo. Fuimos muy afortunados este año ya que tuvimos un ligero aumento en el dinero que conseguimos por parte del gobierno. Era algo como el 0,2% pero cuando le añades la inflación tenemos un 3-4%. El costo de la Universidad de estudiantes de la Unión Europea y británicos llegará a ser de 9.000£ el próximo octubre, actualmente es de 4.000£, y esto porque estamos recibiendo menos dinero por parte de los Gobiernos. Lo que es justo en cierto modo, porque los impuestos pagan el dinero que va del Gobierno a la Universidad y ahora habrá menos impuestos, entonces los estudiantes van a tener que pagar más. El hecho es que el año pasado me pidieron que el presupuesto fuera un 5% más bajo en términos reales, o sea incluyendo inflación, que los salarios aumentan. Así que tendré que ahorrar y hacer recortes. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:17 (12:12) Tenemos un convenio con la fundación Universia que ellos tienen un banco de productos de apoyo bastante majo, pues, a través de eso canalizamos un montón de demandas del alumnado, sin tener que dedicar fondos propio, y luego también hay otros que no cubre y nosotros también disponemos de mobiliario, sobretodo, tenemos también aparatos de CN, tenemos algún software, tenemos también cuestiones o productos específicos de la propia universidad que también los prestamos el tiempo que hace falta al alumnado. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:18 (20:20) Bueno, yo tengo un presupuesto del vicerrectorado de alumnado que hay unas partidas que yo asigno en base a la necesidad. El personal está cubierto por la universidad, ellos son personal trabajador de la universidad.

12. Formación profesional. Se refiere al área profesional y especializaciones de quienes componen el servicio. Algunos de las afirmaciones que sustentan este factor son los siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:62 (31:31) Mi primer título es en sicología. P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:12 (14:14) los tres tienen un alto nivel académico. Normalmente es gente que fue tutor de su departamento de estudio o tutor de posgrado, gente responsable de todo el sistema de tutores en su propio departamento, gente con mucha

experiencia. P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:1 (3:3) Soy XXXX, estudié primero la diplomatura de trabajo social y luego hice el grado en la Universidad de Deusto y llevo el servicio de Acción Social e inclusión desde el 2005. P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:1 (3:3) Yo trabajo en la Universidad de la Frontera hace ya veintiún años como kinesiólogo. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:1 (4:4) Mi nombre es xxxx, mi experiencia en relación a este trabajo, es... la formación mía es psicología, soy licenciado en psicología y la experiencia... yo llevo cinco años, desde diciembre del 2009 trabajando acá como técnico en orientación en este servicio. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:28 (30:30) se exige una determinada tipificación que es pedagogía, psicología, psicopedagogía y esto lo he impulsado yo también porque estas plazas eran de técnico general que podía venir cualquiera y esto era un problema.

13. Funcionamiento del servicio. Se refiere a las acciones realizadas por el servicio o los profesionales pertenecientes a éste. Algunas de las afirmaciones que sustentan esta categoría son las siguientes: P 1. Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:95 (11:12) Las citas duran media hora, aproximadamente y lo primero que hago cuando me reúno con un estudiante averiguar cuál es el problema con el que están lidiando, si es una discapacidad física, mental o una dificultad para aprender. También averiguo cómo es, que este problema está teniendo un impacto en sus estudios, si están teniendo alguna dificultad con sus estudios, si les está costando aprender, o tomar apuntes en las clases o acceder a los apuntes. Una vez que sabemos el impacto que la discapacidad está teniendo sobre sus estudios, hablamos sobre lo que podemos hacer para ayudarlos. P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:65 (32:32) Creo que eso se divide en tres grupos diferentes, los problemas con los estudiantes, los problemas del grupo y los problemas de la facultad. Los problemas con los estudiantes en general son muy simpes, damos asesoramiento, pero de vez en cuando vienen estudiantes que necesitan apoyo extra, por ejemplo, en pasado hemos tenido alumnos que no han aprobado asignaturas porque el sistema de estudio no era eficaz, entonces hemos solicitado una oportunidad más que no siempre se consigue, pero a veces sí. P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:5 (8:8) el servicio se ha ampliado a cinco programas: está el programa de Apoyo a Estudiantes con

Discapacidad, está el programa de Orientación Laboral a Estudiantes con Discapacidad, luego hay un programa abierto a toda la comunidad universitaria que se llama Atención de Necesidades Sociales que es cualquier persona de la universidad que tenga algún tipo de problemáticas personal, familiar, económico, puede venir a presentarnos su demanda y nosotros lo solucionamos de dos maneras, directamente desde el servicio o lo derivamos al profesional que le puede dar salidas, que eso sobre todo pasa cuando necesitan prestaciones económicas. Luego está el Grupo de Voluntariado Universitario, que son propios estudiantes de la universidad en su tiempo libre ayudan a otros compañeros con discapacidad en cosas muy puntuales, recogerles apuntes de la copi, coger apuntes en clases, ayudarles en algún examen o simplemente enseñarles la universidad. Y luego tenemos dos tipos de Blog. Tenemos el blog que es Espacio de Ustusare que es un espacio abierto tanto a la universidad como a gente de afuera de la universidad, donde la gente se pone en contacto dependiendo de la la demanda y oferta, sobretodo gestionamos anuncios de gente que necesita que le cuide a los niños o clases particulares de inglés o alemán, que ahora están muy de moda los idiomas. Luego tenemos el otro blog que es el Foro de Educación Inclusiva que los llevamos conjuntamente la Universidad de Ramón Llull y la Universidad de Comillas con Deusto y es un foro básicamente del ámbito de la discapacidad y ahí publicamos todo lo que tiene que ver. Desde oferta de empleo, becas dedicadas a personas con discapacidad, cómo se están modificando las normativas, cómo gestionamos el talento de estos estudiantes nuestros con discapacidad, y la verdad es que está muy bien, es un proyecto que nos aprobaron desde el proyecto de Aristus Campus Mundus y está teniendo muy buenos resultados. P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:9 (5:5) aquellos que son crónicos, que sí los hay, generalmente vienen de afuera con sus tratamientos ya hechos, personas con insuficiencias renales o insulino-dependientes, viene con tratamientos externos y no se lo realizan acá, eventualmente nos encontramos o cuando tienen una patología aguda o cuando recaen es su cronicidad, más que nada labores de mantención. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:28 (17:17) Una vez que llegan ya los alumnos -una vez que los alumnos deciden entrar y ya están aquí, dan la prueba de acceso y ya se matriculan en algo-lo que hacemos es que nosotros tenemos datos de los que dan la prueba de acceso y tenemos datos de los que se

matriculan y presentan un certificado de discapacidad pue porque lo se ahorra la matrícula, tenemos datos, no de todos, pero de los que tienen necesidades específicas, entonces lo que hacemos directamente con ellos por teléfono, les llamamos a todos, los 300 o 400 que vengan con alguna necesidad s posibles, de los que controlamos, porque hay alguno que se escapa, de los que se entera por el centro o por la web, o por folletos, por alguna u otra razón. Pero bueno, nosotros contactamos con todos personalmente, les informamos de los derechos que tienen, de las posibilidades de la adaptaciones, de que está el servicio para atenderles, de cómo tienen que hacerlo si les interesa o tal, un poco qué beneficios pueden tener, mucha gente que te dice que no , que no necesita nada porque no necesita nada, porque tiene una discapacidad pero se maneja bien en los estudios, otros que podría necesitar pero que no le interesa, por la razón que sea, porque no quiere que se sepa, o yo que sé. El que le interesa, pues ya le indicamos cómo, tiene que llenar una solicitud en una aplicación informática, y ya trabajamos en concreto con lo que necesita, con lo que pide, se valora, se hace una orientación si hace falta, se le informa de lo que demanda o de los derechos que tiene de lo que puede acceder y una vez que se va concretando cuál es la necesidad concreta, se pone esa adaptación o se va a conocer al centro al profesorado o se pone un recurso o lo que hace falta en cada caso.

14. Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio. Se refiere a la metodología utilizada para evaluar el accionar del servicio. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:64 (53:53) Hay que revisarlo anualmente. Y eso lo reviso yo. Anualmente, por curso académico. P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:42 (56:59) Hemos estado realizando grupos de enfoque para agregar lo que los estudiantes piensan. La manera en la apoyamos a nuestros alumnos académicamente desde el punto de la asistencia social, es objeto de revisiones periódicas por el gobierno. Cada 5 años realizan las revisiones, a nosotros nos revisaron el año pasado y nuestro sistema de ayuda al estudiante fue una de las aéreas que revisaron. Estos grupos están formados por gente externa a la academia, pero con mucha experiencia en gestiones de calidad. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:52 (43:43) nosotros lo que tenemos es otro sistema de gestión que es cuando nos hicieron el diagnóstico de accesibilidad

también nos pusieron y aceptamos e implantamos un sistema de gestión de accesibilidad universal, de cómo tenemos que hacerlo, la documentación y tal. Esto también lo tenemos en cuenta y también lo seguimos. En cuanto a lo que me decías, nosotros incluso antes de establecer estos procedimientos más formales, llevamos entonces casi desde el principio funcionamos con una doble manera que nos hace acreditar incluso los sistemas de gestión, que es tener todo protocolizado, o sea, tenemos todo establecido procedimiento, todos los ejes los trabajamos, todos los programas de acceso, todo protocolizado, cuándo cómo cuál quién, eso está todo establecido. En lo del contacto con el alumnado, casi todo tenemos establecido un procedimiento concreto y luego tenemos registro de todo. Ahora la mayoría del registro para mayor garantía a través de la aplicación informática de "Gau" ahora tiene mayor garantía.

15. Modelo estructural: Se refiere al modelo teórico-práctico de aproximación hacia la prestación de servicios a estudiantes con discapacidad. Para efectos de esta investigación, se definen dos tipos de modelos para identificar este factor: a) Modelo en base a la reacción: Este tipo de modelo se relaciona con la falta de una planificación institucional respecto a la provisión de servicios para personas con discapacidad y sus necesidades, donde se actúa de forma reactiva e improvisando soluciones, relacionándose con el "Modelo Médico de la Discapacidad"; y b) Modelo en base a la prevención: Este tipo de modelo se relaciona con una preocupación institucional concretando acciones y planificaciones de los servicios en base a la prevención de las necesidades que los estudiantes con discapacidad pudieran presentar. Este modelo de aproximación institucional a la discapacidad vela por los derechos de las personas con discapacidad, y se encuentra íntimamente relacionado con el "Modelo Social de la Discapacidad". Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:173 (75:75) Mucha de la reorganización que tenemos que hacer la vemos como un reconocimiento de las necesidades del estudiante, pero también lo vemos como un deber, el deber de anticipación, porque puede ser que tengamos estudiantes que vengan y necesiten equipo para moverse. Así que es nuestro deber ofrecerles las comodidades que necesitan y conocer esas necesidades es conocer nuestras obligaciones. P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:11 (7:7) por lo tanto el

trabajo que te puedo decir desde el punto de vista de la universidad ha sido de reacción, mientras no tuvimos, aquí habían escaleras, cuando en febrero nos dimos cuenta que en marzo llegaba un alumno con discapacidad y que venía en silla de ruedas, nos dimos la tarea de empezar a hacer un circuito, era alumno de contador auditor, para que él pudiera transitar dentro de la universidad, que tuviera un par de accesos a los edificios donde generalmente iba a tener sus clases, hablar con los profesores que tenían su ficha hecha y bajarlos del segundo piso al primer piso. Se hizo en ese minuto un trabajo de logística como te digo de reacción, por un solo alumno, el primero, xxxx, y después ya estando la infra, fuimos adaptándonos a medida que se fueran creando las necesidades y eso significó el ingreso después a biblioteca, que la biblioteca considerara dentro de la construcción de las infraestructuras universitarias espacios para discapacitados. P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:26 (16:16) Nosotros anualmente entramos en contacto con los centros, normalmente con los orientadores y orientadoras del área de secundaria de los centros del área de bachiller, lo que está justo en la etapa anterior, para darles información, que ya la van conociendo porque llevamos años, pero para actualizar la información que tenemos de cara al proceso de acceso, cómo van a ser este año, si hay algún cambio, cuál es el calendario que establecemos para los trámites que hay que hacer, con esto se hace un contacto anual en unos encuentros que realiza la universidad que se hacen con los orientadores y orientadoras que nosotros aprovechamos para contarles también lo que hay de actualización de lo nuestro. Además de esto, nosotros tenemos contacto directo con la parte del departamento de innovación educativas con los *berritxegunes* para que les, hacemos una guía parecida a ésta con información que la actualizamos anualmente para los centros de secundaria, a través de los *berritxegunes* las repartimos a todos los centros para que tengan la información necesaria que hay en la web, un calendario para que puedan realizar las adaptaciones de cada persona. Esa es la coordinación fundamental, porque es importante que los centros y por lo tanto que el alumnado sepa que tiene posibilidad, porque el problema es que algunos todavía no lo saben, sepan que pueden pedir estas adaptaciones y luego sepa cómo hacerlo, ¿no?, Pues bueno, yo creo que eso este proceso ya llevamos algunos años y está bastante cubierto. Luego, establecemos unos trámites, unos planes que se hacen a través de una aplicación informática. P

9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:11 (16:16) Sí, y lo estamos haciendo ya. Esto, la universidad recibe por el campo de excelencia internacional unas ayudas que viene de una asociación que ahora no me acuerdo como se llama y se establece con ello exactamente, esto del procedimiento, no sé exactamente, sé que llegamos políticamente a esta cuestión porque la universidad tiene que presentar una serie de programas que están bien, que me parece que tienen... de calidad y entonces se presenta este servicio y se inicia la inquietud de ofrecer ese servicio y también la propia universidad ha decidido hacer la capacitación de todos los servicios y es cuando ofrece la posibilidad de entrar y nosotros nos presentamos y nos aceptaron y estamos trabajando en ello. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:52 (11:11) estas direcciones de desarrollo estudiantil evocan un modelo de atención que data de hace treinta o cuarenta años atrás cuando nosotros éramos sede de la Universidad de Chile, cuando se generaron los servicios de Bienestar Estudiantil, la temática de la discapacidad era un tema invisible en la lógica que se seguía en ese entonces. Se concebían como servicios muy compactos que tenían que solucionar, básicamente eran organismos muy asistencialistas basados en modelos médicos.

16. Objetivo del servicio: Se refiere a las metas y acciones establecidas que guían la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:144 (81:82) Aunque sea “ayuda humana” el estudiante decide, ellos tienen el número telefónico de su ayuda, ellos deciden y organizan cuando verlo, ellos deciden, no nosotros. Ellos tienen una discapacidad, pero los arreglos hechos son para que los estudiantes tengan independencia y sobre todo libertad para disfrutar la universidad. P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:72 (62:62) yo no hago adaptaciones para que mis chavales puedan hacer exámenes, yo lo que quiero es que el día de mañana no tenga que hacer adaptaciones. Es decir, que un profesor sepa...ya sé que al capítulo te tengo que ampliar la letra. O que salga del propio profesor: ¿quieres hacerlo otro día a otra hora? que sé que cuando hay mucha gente te agobias, que los ruidos te... Eso es... y sobretodo que sean los propios estudiantes lo que vayan ellos, qué nota, qué estadío, haciendo de mediación. P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:76 (24:30) Nuestro plan para el año próximo es mejorar la estructura de estas

gestiones, en el caso del servicio de asesoramiento la idea es que el técnico de dislexia cuente con más apoyo, ascendiendo a uno de los asesores, para que el técnico tenga alguien a quien delegar. En el caso de la Directora, es reconocer todos sus logros y ascenderla, esto ya lo logramos, porque la semana pasada Directora fue ascendida. Mi plan para el año que viene en el sector de asesoramiento es: mantener el servicio y probablemente capacitar a uno de los asesores en terapia de conducta, para complementar. Lo que hacemos es monitorear el uso de los servicios de asesoramiento y el servicio de discapacidad. Los dos han aumentado. En el caso del servicio de asesoramiento, nuestro objetivo es que desde que el alumno solicita la reunión hasta que esta se da, el tiempo de espera sea de una semana, actualmente es de dos semanas. Pero si vas al servicio nacional de salud, el tiempo de espera es de 6 a 12 meses. Nuestro objetivo es atenderlos lo más pronto posible.

17. Perfil de los usuarios: Se refiere a las diversas condiciones y características de los estudiantes usuarios del servicio. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:156 (4:5) estudiantes que tienen una discapacidad, ya sea física o algún tipo de dificultad para aprender como: dislexia. Y también con estudiantes con problemas médicos. P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:94 (13:13) tipo genérico de discapacidad, ya sea física, ya sea un trastorno, ya sea visual. P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:17 (9:9) Mira, desde el punto de vista del servicio de la salud, nuestros estudiantes discapacitados vienen con patologías que son permanentes, eso ha sido característico. Son pacientes, los que están en sillas de ruedas, están en silla de ruedas permanentemente. P 6. Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:24 (33:34) Más de la mitad de los estudiantes que se registran en el servicio de discapacidad tienen problemas de dislexia. Cómo somos una universidad relacionada con las ciencias, matemáticas, física y computación, tenemos un gran número de estudiantes con Asperger, ya que ellos suelen sobre salir en ciencias. P 8. Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:14 (12:12) la atención al alumnado con discapacidades o con necesidades especiales, porque también atendemos a alumnado que no tiene certificado como tal, no está reconocida su discapacidad, pero sí que entendemos que tiene necesidades especiales, igual que en otras etapas educativas se reconocen, aquí también las

seguimos reconociendo otras cuestiones, lo que es una dislexia o un trastorno por decir, déficit atención, por ejemplo.

18. Políticas Institucionales: Se refiere a la normativa que el servicio tiene y debe cumplir por disposiciones legales tanto a nivel institucional como nacional. Algunas de las afirmaciones que sustentan este factor son las siguientes: P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 2:46 (41:41) todas las universidades tienen que tener un servicio de apoyo a los estudiantes con discapacidad, necesidad especial, como lo quieras llamar, cada uno lo llama de una manera. Entonces lo que nosotros hicimos durante varios años es crear nuestra propia red, es voluntario, nosotros ahora mismo somos 74 universidades en la red. Nos pusimos un nombre, que es SAPDU, somos la red SAPDU, entonces lo que hacemos es trabajar conjuntamente porque el fin es que todas las universidades tengan las mismas normativas y las mismas guías. Ext. – 2:62 (53:53) Actúan las universidades que tienen que sean inclusivas por ley. El Servi nos obilga a tener un plan de actuación, plan de inclusión, cada uno lo lleva de una manera. Entonces nosotros tenemos el nuestro. P 4. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 4:18 (31:31) cuando entra en la universidad tiene que llenar un formulario donde se especifica si tienes algún grado de discapacidad o problema físico. En ese sentido la universidad se preocupa de ese momento. P 5. Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:50 (9:9) Estamos progresivamente haciendo políticas oficiales porque el Decano de Estudiantes, de la Delegación de Alumnos y yo misma estamos desarrollando formas oficiales para apoyar a los estudiantes, paulatinamente. P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:65 (78:78) hay un oficial que se dedica en exclusividad a que la admisión de alumnos sea justa. De hecho, ahora para solicitar las ayudas del gobierno tienes que demostrar que una parte del dinero lo inviertes en tener acceso abierto. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:22 (24.24) Sí, tenemos en los estatutos de la universidad acogidos todos los derechos del alumnado con discapacidad que además viene derivado también del estatuto de los estudiantes universitarios, ese que aprobó el gobierno de Zapatero el 31 de diciembre del 2010, me parece, y legislación, pues todas las leyes que además, pues, tenemos que cumplir, ¿no?. Entonces la universidad de alguna forma recoge todo esto en el reglamento también del alumnado, que está recientemente aprobado también, y eso es solamente alumnado y ex alumnado

totalmente incluido con discapacidad o sin discapacidad, tiene todos los mismos derechos y deberes que tiene cualquier alumno o alumna de esta universidad. P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:76 (32:32) entonces quizás la lectura de la política, nunca hayamos hecho una política porque probablemente la política no debe ser el modelo clásico y tradicional de arreglar papeles y eso sino que el modelo clásico o el modelo que tiene que imperar tiene que decir, sabís qué más, nosotros tenemos que trabajar la empleabilidad, hablar con el SIP, con xxxx, con esa gente y decir sabís qué más, todo por igual y aquí estos cabros se titularon? y sobre este profesional vamos a tener que ver que va a otro mundo, va al mundo de la pega y aquí no van a haber cuarenta cabros, cuarenta amigos de carrete que te van a acompañar en la fiesta ni en la prueba, sino que estás tú solo con cuatro, cinco tipos y te dicen que tienes que hacer un puente y... has el puente! y los tipos te van a tratar igual, te van a pasar un computador, te van a sentar y has el puente.

Luego de haber abordado la sustentación de los factores que estrían influyendo en la composición funcionamiento y madurez de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior participantes, realizaremos algunas inferencias respecto a cómo estos factores interactúan entre sí dentro de los servicios. En primer lugar, podemos inferir en términos generales, que la forma en que interactúan los factores es de carácter sistémico, en donde cada uno de los mismos posee una influencia entre los demás factores en base al tipo de relación que posean (“está asociada con”; “es parte de”; “es causa de”), detectando una orgánica funcional en donde algunos factores poseen mayor influencia que otros, transformándose en indispensables en cuanto a cómo su presencia y/o funcionamiento interno incide en el funcionamiento y la madurez del servicio.

En segundo lugar, es posible reconocer que la incidencia que los factores constitutivos pudieran tener en el funcionamiento general del servicio, se enmarca dentro de la teoría social del “interaccionismo simbólico” respecto a cómo estos factores son cosiderados tanto por las autoridades universitarias, como por las personas responsables del funcionamiento directivo y operativo del servicio. Esta teoría social considera la interacción como un “proceso por el cual los individuos se relacionan con sus propias mentes o con las de los demás, es decir, el proceso por el que los individuos

toman en cuenta sus propias motivaciones, necesidades, medios, fines o conocimientos, o los de sus semejantes" (Swanson, 1975). Asimismo, dentro de las premisas más importantes posibles de reconocer en el modelo sistémico de funcionamiento de los servicios, en relación con el interaccionismo simbólico reconocido como presente en las relaciones comunicativas en el seno del funcionamiento de los mismos, encontramos importante destacar las siguientes[165]: a) el individuo es sujeto y objeto, al mismo tiempo, de la comunicación y en el mismo sistema interpersonal (tanto el personal del servicio como los estudiantes con discapacidad beneficiarios); y; b) a través del intercambio de símbolos, el individuo aprende a utilizar y desarrollar códigos interindividuales al nivel más inmediato, y códigos sociales y culturales a niveles más amplios. En el caso de los servicios mencionados, podríamos inferir que estos "símbolos" corresponderían a la forma en que se entablan las relaciones comunicativas entre los diferentes actores involucrados dentro del proceson de abordaje de las diversas necesidades que presentan los estudiantes con discapacidad en cada contexto universitario.

Por otro lado, el factor Modelo Estructural basado en la prevención (relacionado con el modelo social de la discapacidad expuesto en la parte teórica) se encontraría a la base de los procesos de madurez evolutiva que presentan los servicios estudiados, el cual es posible de reconocer en tres de las cuatro universidades participantes (abordados anteriormente en la sustentación de los factores), donde –en cuanto a la forma en que las instituciones abordan la provisión de servicios a estudiantes con discapacidad–, solo la Universidad de la Frontera se encontraría en la actualidad funcionando en base a un modelo de reacción, lo cual es posible de observar en la siguiente afirmación:

- P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:11 (7:7) por lo tanto el trabajo que te puedo decir desde el punto de vista de la universidad ha sido de reacción, mientras no tuvimos, aquí habían escaleras, cuando en febrero nos dimos cuenta que en marzo llegaba un alumno con discapacidad y que venía en silla de ruedas, nos dimos la tarea de empezar a hacer un circuito, era alumno de contador auditor, para que él pudiera transitar dentro de la universidad, que tuviera un par de accesos a los edificios donde generalmente iba a tener sus clases, hablar con

[165] Características extraídas de H. Blumer (1981), *El Interaccionismo simbólico*, Barcelona: Hora; y de T. Parsons, Interacción social, en D. Sills (ed): *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, 1975, p.171.

los profesores que tenían su ficha hecha y bajarlos del segundo piso al primer piso. Se hizo en ese minuto un trabajo de logística como te digo de reacción, por un solo alumno, el primero, xxxx, y después ya estando la infra, fuimos adaptándonos a medida que se fueran creando las necesidades y eso significó el ingreso después a biblioteca, que la biblioteca considerara dentro de la construcción de las infraestructuras universitarias espacios para discapacitados.

De la misma manera, y considerando el énfasis que pone el autor G.H. Mead (1934) respecto al condicionamiento social de la interacción y la orientación necesaria de los roles comunicativos dentro de los procesos de interacción, tanto hacia otros individuos como al mismo tiempo hacia uno mismo, podríamos inferir que –en el funcionamiento de los servicios– las personas que conforman, influyen y/o tienen relación con los factores constitutivos del servicio van aprendiendo a relacionarse (términos de interacciones comunicativas) con el tema discapacidad en función de la convivencia o presencia de estudiantes en situación de discapacidad, fenómeno que va influyendo en los ajustes y mejoras de los servicios, así como en las decisiones político-administrativas dentro de las instituciones. Aquí, podríamos corroborar lo expuesto en la teoría al respecto, donde se señala que en la medida en que aumenten las interacciones entre los estudiantes con discapacidad y las demás personas dentro de la comunidad universitaria, aumentarían también las actitudes positivas tanto de los actores con funciones académicas como no académicas donde se insertan los mismos (Barr y Bachitta, 2008; Hunt y Hunt, 2000; Barr y Bachitta, 2012). Lo anterior, se encuentra intrínsecamente relacionado con las actitudes tanto individuales como institucionales, donde encontramos comentarios como los siguientes:

- P 2: Entrevista Directiva/técnico del servicio UD. Ext. – 2:99 (22:22) Incluso tuvimos un problema con una estudiante de psicología, que tenía el examen final con el tribunal y justo estaba ingresada. Y porque la gente es solidaria, se le hizo el examen en el hospital, en cruces, EL tribunal fue al hospital, y aprobó, es una buena adaptación, y eso que el tribunal al final son gente ajena a la universidad. Entendieron el caso, se explicó, se valoró y lo hicieron en el hospital!. P 3: Entrevista técnico del servicio UFRO. Ext. – 3:21 (9:9) siempre a los discapacitados se les pide el doble, pero si es capaz de mostrar y ser ejemplo para sus compañeros, como lo hemos tenido aquí, el valor agregado es mayor. Ext. – 3:40 (18:18) siempre a los discapacitados se les pide el doble, pero si es

capaz de mostrar y ser ejemplo para sus compañeros, como lo hemos tenido aquí, el valor agregado es mayor. Ext. – 3:49 (20:20) yo mismo me recuerdo que con una estudiante alguna vez me di cuenta que yo me acostumbraba a ir delante en mis primeros paseos como abriendo puertas, no, después me di cuenta de que yo tenía que ir al lado de ella, como pasa con las sillas, uno tiende a ir atrás y no vas al lado, entonces el discapacitado te habla, pero habla a la nada porque, no te está viendo. Me acostumbré con una estudiante usuaria de silla de ruedas a ir al lado de ella y solamente adelantarme o atrasarme cuando sea necesario, pero no ir atrás. Ese tipo de cosas sin duda que mejoran las relaciones. P5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:55 (12:12) Y tenemos en marcha un sistema de que cada alumno tenga asignado un tutor como apoyo para los primeros cursos en relación a temas burocráticos, asuntos de departamento, etc… Y también tenemos un servicio de asesoramiento para los tutores y la facultad en cómo poner en práctica asuntos en relación con discapacidad. P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:13 (13:13) la propia universidad ha decidido hacer la capacitación de todos los servicios y es cuando ofrece la posibilidad de entrar y nosotros nos presentamos y nos aceptaron y estamos trabajando en ello. P 11. Grupo Focal ICL. Ext. 11.20 (93:93) Además de ser amigable, realmente sientes que ella entiende. Cuando fui, yo no estaba seguro de si quería persuadirme, y ella solo me dejó hablar.

2.3.2.1. Descripción general de los servicios estudiados en base a los factores emergentes en función de la madurez institucional de los mismos

Continuando con el análisis, en este apartado abordaremos de forma general, una descripción de los servicios estudiados en relación con los factores emergentes derivados del análisis de contenido, sin adentrarnos en especificidades ni detalles que se alejan de los objetivos de la presente investigación. Esta aproximación se realiza a través de una narración respecto a la incidencia de dichos factores en la composición y funcionamiento de los servicios, posibilitando así la observación del grado de madurez de los mismos, realizando comentarios, inferencias y comparaciones entre los servicios estudiados[166].

1. Servicio de Acción social e inclusión, Universidad de Deusto.

El Servicio de Acción Social e Inclusión, pese a poseer casi 20 años de existencia, corresponde a un servicio institucional pequeño en cuanto a su estructura organizacional, compuesto –como se ha mencionado con anterioridad– por una sola persona quien realiza una doble función, a saber: a) función directiva; y, b) función técnica. El servicio se inserta en la estructura de la organización dentro del departamento de atención a estudiantes, el cual –a su vez– depende directamente del vicerrector de relaciones internacionales y alumnado, persona a quien se le dirigen las inquietudes –de diversos tipos– surgidas del servicio. El vicerrector mencionado posteriormente eleva al Consejo de Gobierno para intentar dar solución o aprobar iniciativas y/o soluciones requeridas, sugeridas por la directora del servicio. En este sentido, podríamos decir que es un servicio "atomizado", donde no existe un equipo estructural en el cual la responsable pueda delegar funciones, concentrándose todas las responsabilidades y gestiones del servicio exclusivamente en la directora/técnico del mismo. Lo anterior se acentúa, además, en que el servicio solo funciona en uno de los dos campus que posee la universidad (campus Bilbao), dejando al campus Donosti-San Sebastián absolutamente apartado del servicio. Por otro lado, en términos de

[166] Los comentarios, inferencias y comparaciones entre los servicios estudiados aquí expuestos, son realizados en base al análisis de contenido de las entrevistas realizadas, permitiéndonos diferenciar cada uno de ellos en relación a la madurez institucional en la provisión de servicios de atención para estudiantes con discapacidad.

accesibilidad de las instalaciones, la UD campus Bilbao ha realizado grandes esfuerzos durante los últimos años en este ámbito, encontrándose hoy grandes avances en infraestructura y accesibilidad física a los distinto espacios del campus, aunque solo han sido implementados para el campus Bilbao donde físicamente se encuentra emplazado el servicio, dejando al campus Donosti en condiciones desmejoradas, tanto en la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad como en acondicionamiento en accesibilidad de las instalaciones institucionales. La responsable del servicio está consciente de las carencias que posee el mismo. Sin embargo, al trabajar sola, podríamos inferir que esta situación corresponde a una debilidad del servicio, en cuanto a la consideración de otros puntos de vista –internos y externos– que le permitan detectar y/o abarcar más soluciones a necesidades del estudiantado con discapacidad. Ejemplo de lo anterior, es la consideración de que el servicio "está bien" en términos de accesibilidad, y que le faltan muy pocas cosas para estar completo y transformar la institución en una universidad "accesible". El ejemplo mecionado puede observarse en la siguiente afirmación: P 2. Entrevista Directora/técnico UD. Ext – 2:31 (30:30) "lo único que nos falla ahora mismo es que tenemos ciertos carteles que no están en braile. Es lo único". En cuanto a la formación profesional, observamos que la responsable del servicio proviene del área del trabajo social, lo cual se corresponde con las tendencias expuestas en la parte teórica respecto al perfil profesional de quienes componen este tipo de servicio. Al encontrarse inmerso dentro de una universidad privada, obtiene financiamiento principalmente desde un presupuesto interno destinado por la institución, complementando su dotación presupuestaria para la obtención y gestión de recursos en base a una serie de convenios con diversas organizaciones, empresas e instituciones tanto de carácter público como privado, desde donde se obtiene, por ejemplo, préstamo de ayudas técnicas específicas para algún estudiante que así lo requiera. De lo anterior, se deduce que –en términos de funcionamiento– el servicio utiliza un modelo de funcionamiento colaborativo relacionado con el factor Articulación de los servicios, a través de la permanente articulación con otros servicios institucionales e inter-institucionales (recordemos que el servicio cuenta con una red de contactos de servicios símiles de distintas universidades españolas –Red Sadpu–, con los que comparte experiencias y dudas con el fin de ayudar lo mejor posible), los cuales apoyan las labores desarrolladas por el mismo. Todo lo anterior se relaciona con la evolución que ha tenido el servicio en cuanto al Modelo Estructural de base en su accionar, el cual ha ido evolucionando desde la reacción a la prevención, lo cual

podemos observar en la siguiente afirmación: P 2: Entrevista Directiva/Calidad UD. Ext. – 2:103 (26:26) Porque ahora siempre dejamos un fondo para estas cosas, y, luego, en cuanto a productos de apoyo, tenemos un convenio firmado con la fundación Universia, entonces, todos lo que necesiten en cuanto a tecnología y tics nos los prestan ellos y es gratuito para el estudiante. Lo anterior, se relaciona –por un lado– con actitudes positivas tanto personales como institucionales en cuanto al abordaje de la discapacidad, como por ejemplo, la actitud positiva en cuanto a la flexibilidad del servicio frente al alumnado con discapacidad, debido a que hay alumnos con NEE que precisan de apoyo pero que la normativa española respecto a los tipos de discapacidad reconocidos legalmente no consideran, como las dificultades de aprendizaje (tales como dislexia o afasia), o trastornos complejos del desarrollo como el Síndrome de Asperger, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 2. Entrevista Directiva/técnico. Ext. – 2:96 (15:15) nosotros incluimos personas con o sin certificado oficial, porque nosotros tenemos ahora mismo en las aulas, gente con dislexia, con TGD (trastornos generales del desarrollo), con síndrome de Asperger que sí tienen un certificados médicos que justifican eso, pero no tienen un certificado oficial, entonces en la guía de adaptaciones está puesta, este apartado está incluido y tiene sus adaptaciones específicas, porque una cosa es una persona que tenga una discapacidad intelectual a que luego por ejemplo tenga algún tipo de afasia o dislexia, entonces está todo recogido. Otra actitud positiva observada, es actitud institucional hacia el financiamiento respecto a necesidades de sus estudiantes con discapacidad, donde –por ejemplo– frente a la necesidad de un estudiante con discapacidad auditiva hacia la utilización de un intérprete en lengua de signos, el costo de este apoyo lo financia la universidad, que, al ser privada, no recibe subvenciones estatales. En cuanto al tema calidad, la presencia de protocolos de registro y sistematización de procesos, guías para el profesorado y alumnado, protocolos de actuación, etc., denotan la existencia de mecanismos de aseguramiento interno de la calidad del servicio, lo que a su vez se relaciona con que tanto el servicio como la institución poseen marcos normativos y protocolos (políticas) que estructuran y facilitan su funcionamiento, además de aportar calidad a los mismos a través de un sistema de autoevaluación interna del servicio. Lo anterior es posible de observar en la siguiente afirmación: P 2: Entrevista Directiva/técnico UD. Ext. – 21:115 (58:58) Sí, nosotros tenemos obligación de presentar mensualmente unos indicadores. Esos indicadores cada servicio los tiene diferentes. Yo, por ejemplo, tengo que presentar, en apoyo de estudiantes con discapacidad, de cada programa tenemos

indicadores. Yo dentro del programa de apoyo a estudiantes con discapacidad, tengo que presentar siempre, cuántos estudiantes tengo apuntados, qué tipo de adaptaciones se ha hecho: tantas en curricular, tantas en mobiliario, y luego, siempre se mira el nivel de egresados. Cuántos han aprobado, cuántos han repetido, y la evolución. De los que han aprobado, qué han hecho, se han matriculado en un master, están haciendo un doctorado, o han dejado totalmente la universidad. Y luego también lo que intentamos hacer es el seguimiento de los que se incorporan al mercado laboral. Ext. – 2:108 (32:32) "La guía la redacté yo, pero con el apoyo de todas las asociaciones que existen a favor de las personas con discapacidad de Euskal-Herria. Porque claro, por ejemplo, aquí tienes ciertas asociaciones que igual no encuentras en Álava, pero igual en Álava te encuentras con algunas que no encuentras en Vizcaya**.** Entonces, basándonos en una guía que teníamos que no era oficial, se redactaron. Cogimos todas las normativas que existen del Gobierno Vasco, de normativa estatal y nacional, se leyó, se redactó y se fue pasando a todas las asociaciones, a cada uno su parte, claro, les echaron un vistazo, algunas cosas les modificaron, otras no y a partir de ahí, se aprobó. Entonces aparece todo. Entonces nosotros hacemos diferencias entre, a ver, están las adaptaciones de mobiliario, que esas son muy claras, están las adaptaciones de aprendizaje, estás las adaptaciones curriculares significativas y no significativas, es decir, que alguien que tenga que hacer un examen escrito, que lo tenga que hacer en el oral o ampliar la letra a un estudiante en concreto y luego están las adaptaciones significativas. Ext. – 2:62 (53:53) Actúan las universidades que tienen que ser inclusivas por ley. El Servi nos obliga a tener un plan de actuación, plan de inclusión, cada uno lo lleva de una manera. Entonces nosotros tenemos el nuestro, aquel plan es revisado de forma anual". De lo anterior, es posible observar que las políticas institucionales también son mediadas por normativas nacionales respecto al abordaje del tema inclusión, lo cual es válido para todas las universidades españolas, lo que se corresponde con lo expuesto en la parte teórica. Sin embargo, se detectan ciertas dificultades en los procesos de mejora del servicio, como la dificultad de contactar con los ex-estudiantes para ver si han conseguido incorporarse al mercado laboral en relación con sus estudios o si han tenido alguna dificultad para ello, lo cual –a su vez– se relaciona con el factor Desafíos del servicio. En este sentido, el servicio plantea claramente como uno de sus desafíos la Movilidad internacional de sus estudiantes, que puede observarse en la siguiente afirmación: P 2: Entrevista Directivo/técnico UD. Ext. – 2:117 (60:60) "Totalmente, ¡sólo ha habido una chica que se me ha ido a Canadá... una!, desde el 2005. Así como

extranjeros, me vienen un montón, porque tenemos más o menos el 10% de los que tengo apuntados en el servicio, son extranjeros. Pero que los nacionales se vayan... No quieren". Aquí, como se señala en la revisión teórica, existe un bajísimo índice de estudiantes con discapacidad españoles que realizan movilidad internacional, en contraste del elevado índice de estudiantes con discapacidad extranjeros que acceden a las instituciones de educación superior españolas.

Luego de haber revisado de forma general el Servicio de Acción Social e Inclusión de la UD, podríamos afirmar que éste posee un nivel medio-bajo de madurez institucional en la prestación de servicios para sus estudiantes con discapacidad, principalmente debido a la poca (o nula) cobertura en los demás campus universitarios, así como en lo reducido del personal constitutivo del servicio, la inexistencia de procesos asociacionistas entre el colectivo de estudiantes con discapacidad, entre otras. Sin embargo, la Universidad de Deusto se proyecta en una dirección positiva respecto a la actualización de sus servicios y ampliación de los mismos, considerando como puntos fuertes las actuales Actitudes individuales e institucionales presentes, la existencia de políticas internas y marcos normativos que regulen el accionar del servicio en base un Modelo Estructural de prevención, así como la existencia y funcionamiento de sistemas de garantía interna de calidad. No obstante, cabe señalar que no existen políticas respecto a la implementación formal de sistemas de garantía interna de la calidad para los servicios, así como tampoco se considera la evaluación de los mismos en los procesos de acreditación institucional realizados por la ANECA[167], con lo cual, la garantía de calidad de los servicios y su evaluación dependen de la voluntad institucional de realizar este tipo de procesos.

2. Servicio de Atención a Personas con Discapacidades. Universidad del País Vasco UPV-EHU.

La realidad del Servicio de Atención a Personas con Discapacidades de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) es completamente diferente a la del servicio presente en la UD. Lo anterior se debe principalmente a que la UPV-EHU es una universidad pública, a diferencia de la Universidad de Deusto, que es privada. Como

[167] Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación del sistema de educación superior español.

universidad pública, la UPV-EHU debe cumplir ciertos requisitos normativos estatales y autonómicos que la UD no tiene el imperativo legal de realizar.

Comenzaremos comentando que el servicio de atención a personas con discapacidades de la UPV-EHU, es ampliamente superior en tamaño, estructura organizacional, prestación de servicios, cobertura del mismo, financiamiento, entre otros, considerando que corresponde a un servicio más joven que el presente en la UD, creándose el servicio a partir del diseño e implementación del Primer Plan de Inclusión el año 2001. Aquel año, como hemos abordado en la parte teórica, las disposiciones normativas españolas se adecuan con las tendencias europeas en cuanto a estrategias para combatir la exclusión social, donde el Estado español dispone la creación en todas las instituciones de educación superior de carácter público, de planes de inclusión que aseguren el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad, acordes con la incorporación del sistema de educación superior español a la convención de Bolonia y el EEES. Considerando este contexto, la Universidad del País Vasco elaboró un primer plan de integración, el cual no poseía una disposición de servicio específico para estudiantes con discapacidad, lo cual fue evolucionando hasta la consideración institucional de la necesidad de establecer una unidad específica de servicio para este colectivo universitario, creándose el año 2003 el servicio como tal, desarrollando una amplia diversidad de programas dentro del mencionado servicio. Aquí, queda de manifiesto que el diseño, desarrollo e implementación de servicios institucionales de atención específica para estudiantes con discapacidad, depende directamente de la voluntad política de la institución, lo cual sustenta de forma empírica lo mencionado en la literatura en este sentido a través de la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:65 (6:6) “el 2001 se elaboró el plan anterior al actual que se llamó Plan de Integración de la población universitaria con discapacidad o algo así. Sí que fue un primer plan que cuando se detectó un colectivo que había que hacer algo con él, que hay que darle una atención especial. Eso fue por el 2001. El consejo de gobierno de entonces aprobó ese plan y se empezó a trabajar. Pero todavía no había servicio diferenciado. Entonces el plan y la propia extensión que de ahí derivase empezaron a hacer desde el servicio de apoyo universitario. Enseguida se vio que daba para más y que era importante hacer un servicio específico para este tema, para esta atención. Entonces el 2003 efectivamente fue cuando se creó el servicio como tal y se empezó a desarrollar la atención y los programas que estaban planteados en ese primer plan, pero ya como un servicio propio”.

En cuanto a la estructura orgánica del mismo, respecto a la formación profesional, de forma similar al servicio de la UD, tanto el técnico de discapacidad como la vicerrectora de alumnado entrevistada pertenecen al área de las ciencias sociales y humanidades, específicamente en este caso, provenientes del área de la psicología. El servicio depende directamente del vicerrectorado de alumnado, donde la vicerrectora de alumnado de la UPV-EHU fue la impulsora de la evolución para la mejora del servicio en relación al plan de inclusión que poseía la institución a su llegada. Lo anterior, da muestras de que en esta institución también fue –y continúa siendo– clave la voluntad política de la institución de avanzar en temas de inclusión. Esto se hace posible gracias al interés en abordar temas relativos a la discapacidad por parte de altos cargos de jerarquía universitaria, fortaleciendo nuevamente la necesidad de contar con un aliado estratégico dentro del gobierno universitario en relación a la discapacidad, lo que podemos observar en la siguiente afirmación; P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:7 (8:8) "la planificación ha costado bastante tiempo ya cuando decidimos que lo íbamos a hacer, primero había que decidir que sí, que lo íbamos a hacer, obtener el compromiso por su parte, porque ellas lo querían hacer, lo que pasa es que ocurre que si tú estás haciendo algo y de repente vine algo que afuera que te... y entonces hay que dejarlo, todas estas cosas que a lo mejor no parecen tan importantes y hay que atender lo urgente, bueno pues como intentando ayudarle , bueno y yo fui sobretodo la que las reunió y les decía venga a ver cómo está esto y vamos corrigiendo los documentos". El servicio también depende de un director de alumnado, quien –a su vez– depende del vicerrector de alumnado, principal responsable del servicio. Este servicio se compone en la actualidad por un equipo de cuatro técnicos, donde tres de los cuales realizan funciones de orientación y uno específicamente especializado en el abordaje de las distintas discapacidades, quien a su vez cumple funciones directivas dentro del servicio. Por otro lado, se cuenta con personal de apoyo a los estudiantes en base a las necesidades específicas emergentes, quienes son contratados por la universidad. Asimismo, el servicio cuenta con presencia física en los tres campus que posee, a saber: a) campus Gipuzkoa, ubicado en la ciudad de Donosti-San Sebastián; b) campus Bizkaia, ubicado en la ciudad de Leioa (Gran Bilbao); y, c) campus Álava, ubicado en la ciudad de Vitoria-Gasteiz.

Pese a que la cantidad de alumnos con discapacidad en la UPV-EHU era en 2001 reducida, y considerando en España en ese momento no existía obligación legal de crear un servicio de atención para estudiantes con discapacidad en educación superior,

vemos que esta institución tomó la iniciativa de implementar este servicio en base a una voluntad política autónoma y no forzada por normativas externas, siendo una de las universidades pioneras en generar política de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior español. Además, vemos que el servicio se ha ido adaptando a las necesidades que han ido surgiendo a lo largo de los años con el incremento de los estudiantes con discapacidad que han ido ingresando a la institución, donde la crisis económica y los recortes del Estado en el ámbito de la educación superior no han influido en este servicio, el cual continúa aumentando en recursos. Lo anterior denota que la UPV-EHU considera el servicio importante y que mantiene una actitud institucional positiva hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El hecho de que las políticas vayan evolucionando de forma paralela a las necesidades y retos que el servicio se encuentra, además denota una preocupación institucional en la mejora continua de la calidad de los servicios ofertados a este colectivo de estudiantes, aún cuando no se haya establecido un sistema de garantía interna de la calidad formal para el servicio, el cual se encuentra actualmente en desarrollo. Podemos reconocer, por otro lado, la presencia de un modelo en base a la prevención (relacionado al modelo social de la discapacidad abordado en la parte teórica) al observar –por ejemplo– la proactividad institucional de crear un servicio destinado a la atención de estudiantes con discapacidad cuando aún el número de estudiantes con discapacidad era muy reducido. Lo anterior es posible de observar en base a la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Exp. – 8:7 (10:10) “El inicio del servicio fue por una apuesta de la propia universidad, de la dirección de la universidad que entiende que hacía falta dar una atención ahí. Entonces a través del servicio de orientación al principio y con la creación de un servicio específico, empieza a dar esa atención específica al alumnado con discapacidades, entonces, posteriormente, es verdad que luego se ha ido incrementando el compromiso de tal manera que luego en sucesivos planes estratégicos, planes de actividades y demás de la universidad en general sí que se ha ido recogiendo no sólo nuestra asistencia sino nuestras necesidades y retos que hemos ido teniendo, entonces sí que los han ido asumiendo. Por otra parte, el compromiso con el servicio ha sido, que hace un momento al explicarte la historia, el fundamental que es en cuanto a la educación del personal. Ha habido un incremento, una apuesta por cimentar y por aumentar la atención del servicio, es verdad que además ha crecido muchísimo desde el principio, pues claro cuando se hizo aquel primer plan, desde el diagnóstico de la situación de entonces, no recuerdo las cifras exactas, los

alumnos con que contábamos entonces que censamos y que empezamos a trabajar con él eran muy pocos, no sé si llegarían una docena, eran muy pocos. Ahora tenemos casi trecientos, ha aumentado muchísimos. El compromiso ha sido fundamental en la propia educación del personal del servicio, que hemos pasado de tener esos dos técnicos que había en Donosti y un auxiliar, a tener otros dos técnicos más en los otros campus, y a contar con más personal específico de apoyo educativo, porque, a pesar de la crisis, se ha mantenido y se sigue satisfaciendo las necesidades que tiene el alumnado. Se contrata el personal necesario para que esté en el aula con esa persona con movilidad reducida o cuando no es un caso de sordera que necesita de un intérprete de signos, el compromiso en ese sentido de ofrendar recursos sigue existiendo".

Por otro lado, la Universidad del País Vasco incluye en su Plan de Inclusión, políticas para la adaptación del acceso a la universidad y la inserción laboral. Lo anterior es considerado como indispensable para ofrecer una atención integral y efectiva a los alumnos con discapacidad. Por una parte, si el alumno no cuenta con los apoyos y adaptaciones necesarias en la educación secundaria pre-universitaria, no podrá acceder a la educación superior, por lo que por muy desarrolladas que estén las políticas universitarias internas en la universidad, el alumno no conseguirá acceder a ellas. Por otra parte, si una vez terminada la educación superior el alumnado con discapacidad no puede integrarse al mercado laboral, lo cual es el objetivo de una gran parte de los estudiantes, las políticas universitarias aplicadas en su período de formación serán ineficientes ya que la persona no podrá integrarse en la sociedad. Además, las aptitudes y habilidades obtenidas en su formación serán desaprovechadas. Lo anteriormente mencionado, nos muestra inequívocamente que el Modelo Estructural basado en la prevención se encuentra incrustado de forma transversal en la institución, sustentado en actitudes institucionales positivas, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Exp. – 8:68 (12:12) "Hacemos una pequeña labor de trabajo en este mundo de inserción laboral fundamentalmente porque otras herramientas de que dispone la universidad o que dispone la sociedad vasca, que no es solamente la universidad, digamos, entendemos que no tienen herramientas para hacer una diferenciación, para hacer una atención especializada a las personas con discapacidad, al alumnado con discapacidad, pues asumimos una parte de ese trabajo de nosotros ya que sí contamos con herramientas, al tener sus datos, para tenerlos en el censo, hacemos una pequeña labor ahí, fundamentalmente coincidiendo dos cosas, en darle cuando se titula, información de recursos que tienen ellos, fundaciones, asociaciones, bases de datos, tal,

para poder encontrar empleo, siempre teniendo en cuenta, empleo para personas con discapacidad, específica, les damos esa información y luego hacemos también mediación de ofertas laborales, ofertas de práctica, tal que nos llegan".

El servicio de la UPV-EHU ya se encuentra implementando el II Plan de Inclusión en base a los procesos de evolución y mejora que posee el servicio, los cuales se plantean como desafíos. Ejemplo de aqullo es la educación del personal institucional, académico o no, en temas referentes a la discapacidad, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:69 (13:13) "luego lo que más nos preocupa ahora y en lo que nos estamos empezando a meter un poco más es en la formación del PDI (personal docente/investigador), nos parece fundamental. Ellos son los que están en contacto continuamente con el alumnado, todos los días hay clases y tal, y mientras más conozcan de la discapacidad, más conozcan las características, las necesidades, estrategias, y sobretodo estrategias docentes, cómo hacer que la metodología tiene que hacerse inclusiva, lo más inclusiva posible. Hay mucho desconocimiento y por desgracia cuando uno se forma para ser profesor no se enseña, hay un gran reto ahí y vamos a intentar poco a poco pues ir poniendo lo que podamos para ir realizando en la medida que podamos, pero sí que nos parece un aspecto importante y estamos trabajando en ello".

En cuanto al factor Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos, el servicio de la UPV-EHU lo relaciona desde la base con el aseguramiento de la calidad, en el sentido de buscar auditorías externas para realizar mejoras en los aspectos mencionados, donde todo lo anterior incide en el buen funcionamiento de dicho servicio. Lo anterior es posible de observar en la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:24 (14:14) "Ahora desde hace dos o tres años, la universidad con un convenio que hizo con la fundación ONCE, nos hicieron un diagnóstico completo de los tres campus de problemas de accesibilidad, nos hicieron la fotografía, algunas cosas han mejorado desde entonces, muchas otras hay que mejorarlas todavía, nos hicieron un diagnóstico, una evaluación externa muy completa de los tres campus, de todos los edificios y todos los entornos de los campus, digamos de cómo está la accesibilidad, de qué cosas están bien, qué déficit hay, y no solo eso, sino que con mucho detalle, de cuales son más apremiantes, está categorizado, está presupuestado, está bastante completo". Además, la institución marca una fuerte tendencia en el modelo estructural basado en la prevención, donde la UPV-EHU trata de desarrollar una estrategia preventiva en cuanto a la accesibilidad, sin tener que esperar a que un alumno demande

la adaptación necesaria y anticipándose a ese tipo de situaciones. Ejemplo de ello es el diagnóstico solicitado a la ONCE en cuanto a accesibilidad, pudiendo observar lo anterior con más detalle en la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:25 (14:14) "Una herramienta que contamos para hacer actuaciones no solo a demanda, sino que para ir mejorando los entornos de todos los edificios, para no tener que hacerlos a demanda, sino que para solucionarlo para todo el mundo".

En cuanto al tema calidad en específico, relacionado con los factores Existencia del sistema de calidad del servicio y Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio, observamos que la UPV-EHU posee un sistema de aseguramiento interno de la calidad de sus servicios destinados a estudiantes con discapacidad bastante potente, pese a que no se exigen este tipo de evaluaciones en las normativas de evaluación de la calidad ni acreditación institucional. Aquí, el sistema se compone por tres niveles, a través de indicadores evaluables dentro del plan de inclusión institucional, con autoevaluaciones anuales. Otro enfocado a la gestión del servicio en base a la evaluación de su cartera se servicios, y finalmente lo que cabe dentro del sistema de evaluación de calidad institucional, donde existen evaluaciones internas, y auditorías externas –recientemente instauradas, año 2015–, todas las cuales se encuentran sistematizadas en documentos y protocolos, siguiendo las recomendaciones de mejoras en las metodologías de aseguramiento de la calidad realizadas por el diagnóstico de accesibilidad mencionado anteriormente. Sin embargo, la sistematización de las acciones y procedimientos de gestión del servicio, ya se realizaban con anterioridad al diagnóstico recién mencionado.

De lo anterior, es posible sustentar desde la experiencia empírica lo expuesto en la revisión teórica respecto a la pertinencia de la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad para los servicios como factor favorecedor de mejoras significativas en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior. Lo anterior es fácilmente observable en las siguientes afirmaciones: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:73 (41:50) "Tenemos tres cosas. Por una parte, en el propio plan que habrás visto, hay unos objetivos y hay también unos indicadores que se establecen para ver si estamos cumpliendo con esos objetivos. Aquí hay un compromiso, se hace una evaluación anual y de hacer una evaluación final cuando acabe el período. Es autoevaluación, esa es interna. Esa es, digamos, una herramienta de evaluación. Luego, otra de gestión, ahí lo que hace la evaluación es la carta de servicio. Nosotros tenemos una carta de servicios aprobada

desde enero del 2014, una carta de servicios en la que, en una parte, en la parte pública, donde se recogen derechos, deberes de nuestra clientela, de los usuarios, de alumnado con discapacidades, y también de compromisos, aparte de datos y deberes hay compromisos nuestros nos comprometemos a una serie de cosas y también tenemos un sistema de evaluación, y ese es doble, ese es interno y externo. Es primer año hora tenemos que hacer la primera, una agencia externa nos hace una auditoría para hacer esa evaluación. Lo que te decía, esa carta de servicio tiene esa parte pública de compromisos y tiene una parte de gestión interna, tenemos una aplicación informática para tener un montón de datos y de procedimiento y formatos y tal para trabajar, tiene esa parte de gestión interna y la parte externa y luego el proceso de evaluación que es la parte más importante quizás, la evaluación y el compromiso. El tener que hacer una evaluación que no solo es interna, es una auditoría externa, este año haremos lo del 2013 y 2014, que todavía no la hemos hecho porque se han dilatado los casos de los que lo llevan. Nosotros lo que tenemos es otro sistema de gestión que es cuando nos hicieron el diagnóstico de accesibilidad también nos pusieron y aceptamos e implantamos un sistema de gestión de accesibilidad universal, de cómo tenemos que hacerlo, la documentación y tal. Esto también lo tenemos en cuenta y también lo seguimos. En cuanto a lo que me decías, nosotros incluso antes de establecer estos procedimientos más formales, llevamos entonces casi desde el principio funcionamos con una doble manera que nos hace acreditar incluso los sistemas de gestión, que es tener todo protocolizado, o sea, tenemos todo establecido, procedimentado, todos los ejes los trabajamos, todos los programas de acceso, todo protocolizado, cuándo, cómo, cuál, quién, eso está todo establecido. En lo del contacto con el alumnado, casi todo tenemos establecido un procedimiento concreto y luego tenemos registro de todo. Ahora la mayoría del registro para mayor garantía a través de la aplicación informática de "Gau" ahora tiene mayor garantía. Siempre hemos tenido registro de todo lo que vamos haciendo y todo procedimentado, lo que nos ha facilitado que luego van a establecer sistemas de gestión y tenemos trabajo más adelantado, y luego es más fácil llevarlo a cabo. La carta de servicios sí, porque contamos con la auditoría externa y contamos con la asesoría de servicio de Calidad de la universidad. Ahí funcionamos con la carta de servicios, que son con los que hemos implantado con su colaboración y con su formación, o sea, con la formación nos han asesorado, y lo hemos implantado con ellos y luego las revisiones y evaluaciones las hacemos con ellos, y luego con una auditoría externa que ellos nos proponen. Ellos tendrán un convenio con Euskalide, pero sí,

tenemos contamos con asesoramiento del servicio de Calidad de la Universidad". Asimismo, la elaboración de los planes de inclusión anteriormente mencionados, pueden ser considerados como herramientas de aseguramiento de la calidad institucional, debido a que los planes de inclusión involucran una serie de sistematización de procesos de gestión que elevan significativamente la calidad institucional, donde en la UPV-EHU –por ejemplo– ha llegado a ser internacionalmente reconocida debido a la incorporación de estos procesos de aseguramiento de la calidad en inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad, inclusive reforzando la partida presupuestaria que ya posee. Lo anterior es observable a través de la siguiente afirmación: P 9: Entrevista Directiva UPV. Ext. – 9:11 (16:16) "Sí, y lo estamos haciendo ya. Esto, la universidad recibe por el campo de excelencia internacional unas ayudas que viene de una asociación que ahora no me acuerdo como se llama y se establece con ello exactamente, esto del procedimiento, no sé exactamente, sé que llegamos políticamente a esta cuestión porque la universidad tiene que presentar una serie de programas que están bien, que me parece que tienen... de calidad y entonces se presenta este servicio y se inicia la inquietud de ofrecer ese servicio y también la propia universidad ha decidido hacer la capacitación de todos los servicios y es cuando ofrece la posibilidad de entrar y nosotros nos presentamos y nos aceptaron y estamos trabajando en ello".

Una vez mencionado lo anterior, en cuanto al financiamiento, podemos decir que, al ser una universidad pública, el servicio y sus requerimientos, son absoluta y completamente financiados directamente por el Gobierno Vasco, aunque para algunos casos presentan convenios con algunas entidades públicas o privadas, como, por ejemplo –al igual que la UD– poseen un convenio con Fundación Universia, tal como observamos en esta afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:17 (12:12) "Tenemos un convenio con la fundación Universia que ellos tienen un banco de productos de apoyo bastante majo, pues, a través de eso canalizamos un montón de demandas del alumnado, sin tener que dedicar fondos propio, y luego también hay otros que no cubre y nosotros también disponemos de mobiliario, sobretodo, tenemos también aparatos de CN (comunicación normalizada), tenemos algún software, tenemos también cuestiones o productos específicos de la propia universidad que también los prestamos el tiempo que hace falta al alumnado". Asimismo, a diferencia de la UD privada, la UPV-EHU es susceptible de postular a fondos públicos, donde –además–

proactivamente buscan otras becas y formas de financiamiento alternativo[168], como podremos observar en la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:34 (21:21) el año pasado el Gobierno Vasco sacó las becas, no sé si oíste, las Lenaukera, pues conseguimos que una parte se reservara para personas con discapacidad. Eso quiere decir que pudimos hacer unos cuantos y que acogieron a esas personas. Y este año hemos hecho lo mismo con unas becas que saca el banco Santander, el tema es que saca un montón de ellas y la parte que le correspondieron al País Vasco, decidió que un porcentaje se reservara para personas con discapacidad, y luego algún convenio en concreto que hemos firmado con Lantegi-Batuak, efectivamente este año hemos tenido una beca para una persona que está haciendo prácticas ahí, en una de sus empresas. Son pequeñas actuaciones que tenemos ahí en la mente y en el plan de trabajo". No obstante, también poseen ciertas dificultades, las cuales son reconocidas como transversales a todos los servicios estudiados, que tienen relación con cierta dificultad en la comunicación con el profesorado y la formación de los mismos, vistos como desafíos en base a los sólidos objetivos que posee el servicio. Aquí, la formación del profesorado es un tema central que debe necesariamente considerase para el avance en inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en educación superior. Esto es posible de observar en las siguiente afirmaciónes: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:35 (23:23) "la relación con el profesorado, no la relación, sino que cómo transmitir adecuadamente toda la información que necesita saber un profesor, pero a la vez guardando ... del alumnado, pero a la vez que sea eficaz, que sirva para algo, o que sirva para que ellos o ellas, los profesores sepan cómo hacer con ellos mismos, a veces es complicado, es complicado... y no solamente por cómo somos ellos y nosotros, sino por cómo hacerles llegar la información justa, precisa y adecuada que les sea útil realmente. Ahí es un reto suyo y un reto nuestro. Cómo coordinarnos mejor. También tiene que ver la formación que estén bien formados, que conozcan bien el mundo de la discapacidad, que estén bien informados". P 9: Entrevista Diredtiva UPV. Ext. – 9:41 (32:32) "una cosa que sí tenemos que trabajar y es la formación del profesorado. Lo que pasa es que la formación del profesorado de nuestra universidad la lleva un vicerrectorado concretamente y a veces de sus propuestas podemos avisar desde nosotros, desde el servicio, pues no sé, a lo mejor interés en los ítems importantes como para llevar a cabo. Entonces finalmente

[168] En las instituciones públicas de educación superior españolas, no existen las becas institucionales para estudiantes con discapacidad. Todas son canalizadas y centralizadas a nivel Estatal. Si es posible postular a becas de entidades privadas o de carácter autonómico.

sí te puedes encontrar con algún tipo de dificultad, pues ahí tendrías que pensar, pues, qué tipos, cuáles son las formas de llegar más al profesorado". Asimismo, las carencias del servicio son reconocidas y el personal del mismo es consciente de las mismas, donde –por ejemplo– teóricamente el servicio se encuentra abierto a recibir y/o apoyar a personal institucional, lo que en la práctica no se realiza, pero principalmente porque el servicio posee dentro de su funcionamiento la articulación con otros servicios incorporado de manera natural, donde en casos puntuales –al igual que en la UD– el servicio asesora a PDI o PAS institucional respecto a sus necesidades derivadas de la situación de discapacidad que éstos pudiesen presentar. La estrecha relación que mantienen con otros servicios institucionales puede observarse en la siguiente afirmación: P 8: Entrevista técnico UPV. Ext. – 8:45 (33:33) "De la propia universidad, ahí la coordinación es directa con los servicios que necesitamos, por ejemplo, con la oficina de orientación, hay coordinación porque hay actividades en la que estamos en común, entonces tenemos comunicación directa. Estos organizan las ferias de orientación y nosotros tenemos participación porque también tenemos que contar lo nuestro al alumnado que quiere venir, participamos con ellos, tenemos colaboración directa. Y con los otros servicios, depende de las necesidades, por ejemplo, cuando necesitamos con relaciones internacionales, pues hace poco hemos establecido un protocolo, hemos hecho una para que repartan a todos los centros, tanto al alumnado que va a programas de postgrado con otras universidades como el que viene, el que va precisa que aquí le informemos de lo que aquí tiene y de lo que ahí necesita para que así también y el que viene tiene más necesidades que nosotros también tenemos que intentar cubrir. En otros, lo mismo, con servicios informáticos tenemos colaboración directa para los casos que es necesario para implantar lo que nosotros necesitamos, en cuanto a las necesidades, sí, tenemos coordinación con todos los servicios. Necesitamos tener coordinación con los centros de empleo, tenemos un pequeño papel de inserción laboral, pero claro, existe un centro de empleo desde Lanbide que están dentro de la propia universidad son las cosas que se me ocurre, cuando su actividad y la nuestra tiene… tenemos relación directa". En este sentido, al igual que la UD, el servicio de la UPV-EHU es parte de la red inter-universitaria de servicios a la discapacidad (abordada en la parte teórica 1.7 relacionada con los servicios), donde para este servicio es muy importante la comunicación entre las distintas universidades de España en cuanto al acuerdo de criterios, normas, formas de actuación, etc., además de compartir experiencias, ya que de este modo tanto el proceso de aprendizaje de los profesionales

como la práctica de inclusión universitaria se verán mucho más reforzados y se podrán aplicar más eficazmente en un futuro próximo.

Como hemos podido apreciar en lo anteriormente expuesto, el Servicio de Atención a Personas con Discapacidades de la Universidad del País Vasco posee un buen grado de madurez institucional en cuanto a la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad, demostrado en una potente estructura metodológico-procedimental en su funcionamiento, relacionada con el aseguramiento de la calidad del servicio, con procedimientos de evaluación y auditorías externas, articulación del servicio con el departamento de calidad general de la universidad, comprometidos con actitudes individuales e institucionales hacia la mejora continua, presentando políticas institucionales específicas para abordar el tema inclusión de personas con discapacidad, donde el modelo estructural en base a la prevención se encuentra presente de forma transversal en todo su accionar, así como las actitudes positivas frente a los desafíos y ajustes a realizar para mejorar el servicio. Por otro lado, en términos de accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos, se encuentra bien dotada al presentar espacios físicos en los tres campus universitarios que la constituyen, difiriendo diametralmente con el Servicio de Acción Social e Inclusión de la Universidad de Deusto.

3. Disability Advisory Service, Imperial College London.

El Disability Advisory Service del Imperial College London, posee una enorme diferencia en relación a los servicios en educación superior española mencionados, debido a que –como es posible de observar en la parte teórica– se encuentra inmerso dentro de uno de los sistemas educativos más innovadores, antiguos y prestigiosos del mundo, donde el Imperial College London es considerada una de las mejores universidades del planeta. Tomando en cuenta lo anterior, los servicios institucionales han de estar y permanecer a la altura del prestigio mundial de esta casa de estudios, con lo cual todos los servicios poseen –y deben mantener– elevados estándares de calidad a través de sólidos y sistemáticos procesos de mejora continua y evaluación de la misma, presentes en todos los niveles organizacionales y acciones de funcionamiento institucional, incluyendo al servicio de asesoría a la discapacidad estudiado en la presente investigación.

En términos de estructura organizacional, la historia del servicio de atención a personas con discapacidad del ICL es reciente, donde la actual Directora Ejecutiva entró

a ocupar el puesto de una mujer mayor que –al jubilarse– dejó una vacante, conformándose el DAS como tal el año 2008, donde cabe señalar que la actual Directora Ejecutiva del servicio de atención para estudiantes con discapacidad del Imperial College London, luego de haber pasado por tres instituciones de educación superior en Londres, llegó a construir y consolidar el servicio dentro del ICL. La incorporación de profesionales fue paulatina y dependió de la partida presupuestaria otorgada por la institución. En el momento de realizada la pasantía de investigación (2011), el DAS prestaba servicios a 870 estudiantes con discapacidad. Por otro lado, al igual que las universidades españolas participantes, el servicio posee un miembro directivo interno que depende directamente del Decano de Asuntos Estudiantiles (símil a vicerrector de asuntos estudiantiles), quien forma parte del gobierno universitario institucional. Al momento de la pasantía de investigación realizada, en cuanto a su estructura orgánica, el DAS contaba con la presencia de una Directora Ejecutiva, una persona encargada en exclusiva a labores administrativas, un técnico en discapacidad y un técnico especialista en dificultades de aprendizaje[169]. En términos de política institucional, el servicio cuenta –desde el año 2010 gracias a la promulgación de la Ley de Igualdad– con una serie de garantías debido a la existencia de normativas nacionales que, como revisamos en la parte teórica, obligan a las instituciones del Reino Unido a seguir ciertas directrices establecidas en protocolos estandarizados, los cuales corresponden a una guía con indicadores específicos que se deben cumplir, a través de la cual la institución desarrolla sus propias normativas y mecanismos que garanticen el cumplimiento de los imperativos legales a nivel nacional, auditados por la Agencia de Aseguramiento de la Calidad (QAA), encargada de evaluar las instituciones de educación superior británicas. De esta manera, la legislación institucional con la cual se rige el DAS, en términos de la existencia y funcionamiento del sistema de garantía interna de la calidad, dispone como requerimiento para su funcionar la incorporación de mecanismos de retroalimentación por parte de sus estudiantes, con el objetivo de detectar problemas e implementar acciones de mejora directamente en la praxis.

[169] Cabe señalar que en la actualidad (2015), el servicio ha incrementado significativamente su personal, compuesto por la Directora Ejecutiva del mismo (que continúa siendo la misma persona entrevistada en 2011); un director de asesores en discapacidad, más dos asesores bajo su responsabilidad; una encargada del área administrativa, quien posee bajo su responsabilidad a una asistente de administración; un tutor y asesor especializado en Dislexia; un tutor especializado para estudiantes internacionales y una mentora de estudios respecto a temas relacionados con discapacidad. (Fuente: http://www.imperial.ac.uk/disabilityadvisoryservice).

Consecuentemente, en cuanto a la calidad del servicio, éste es evaluado por pares externos del QAA británico cada cinco años, donde se realiza una exhaustiva revisión respecto al accionar del servicio, incluso en mayor profundidad que en otro tipo de servicio institucional. Lo anterior genera una cultura de la calidad dentro de la institución, donde transversalmente –como hemos mencionado anteriormente– se realizan acciones de evaluación tanto desde los comités institucionales relacionados, como a través de la supervisión interna en las reuniones semanales del equipo del servicio, reuniones individuales de seguimiento semanales con cada uno de los técnicos del servicio realizadas por la Directora Ejecutiva, más una reunión mensual de todo el equipo del servicio con el Decano de Asuntos Estudiantiles, máximo responsable del accionar del servicio. Estas medidas del aseguramiento de la calidad, representan el sistema de aseguramiento de la calidad de este servicio institucional, aunque no cuenta con un SGIC establecido en base a procesos de mejora continua como otros servicios similares en universidades españolas. Gran cantidad de estem tipo de servicios poseen sus propios sistemas de evaluación, lo cual es posible de observar en la siguiente afirmación: P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:42 (59:59) “Hemos estado realizando grupos focales para agregar lo que los estudiantes piensan. La manera en la apoyamos a nuestros alumnos académicamente desde el punto de la asistencia social, es objeto de revisiones periódicas por el gobierno. Cada 5 años realizan las revisiones. A nosotros nos revisaron el año pasado, y nuestro sistema de apoyo al estudiante fue una de las aéreas que revisaron. Estos grupos están formados por gente externa a la academia, pero con mucha experiencia en gestiones de calidad”. Lo anteriormente expuesto se corresponde con lo revisado en la parte teórica respecto a cómo se evalúan los servicios institucionales en el sistema de educación superior británico. Pese a lo mencionado anteriormente, el Decano de Asuntos Estudiantiles considera que las auditorías externas respecto a la calidad del servicio debieran ser realizadas con más frecuencia. Adicionalmente, es destacable que las actuaciones del departamento de calidad del ICL se preocupe de abordar temas relacionados con la sexualidad y la discapacidad, entre otros temas, acciones observadas en la siguiente afirmación: P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:64 (76:76) “Tenemos un departamento de calidad. También tenemos un comité de calidad, que ayuda con temas en sexualidad, diversidad”. Por otro lado, y relacionado con el factor Accesibilidad de las instalaciones, se denota la importancia de que los servicios de atención para estudiantes con discapacidad dispongan de espacios adecuados dentro de las instalaciones

institucionales. En el ICL, al momento de la entrevista se valoró como importante este aspecto, el cual iría en directo beneficio de la mejora en la calidad la prestación de este tipo de servicios institucionales, pudiendo observar esta tendencia en la siguiente afirmación: P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:80 (52:52) "También queremos nuestra propia área, espacio, pasar por la puerta y que estés en los Servicios de Asesoramiento para la Discapacidad, que subiría nuestro estatus ya que ahora estamos muy esparcidos". Actualmente, en el seno del servicio continúan desarrollando una agenda de políticas oficiales en conjunto con el Decano de Asuntos Estudiantiles, superior directo de la Directora Ejecutiva del servicio. Aquí, es posible observar que existe una alianza estratégica entre el Decano de Asuntos Estudiantiles y la Directora Ejecutiva del servicio, quienes se interesan mediante una actitud proactiva en la generación y el establecimiento de mejoras en los marcos normativos institucionales. Esta situación explica –en gran medida– el alcance del éxito y la evolución positiva que el DAS ha tenido. Lo anterior puede ser observado en la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:50 (9:9) "Estamos progresivamente haciendo políticas oficiales porque el Decano de Estudiantes, de la Delegación de Alumnos y yo misma estamos desarrollando formas oficiales para apoyar a los estudiantes, paulatinamente". De lo anterior podríamos inferir, entonces, que el éxito que tenga la implementación de un buen servicio de atención para estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior, depende –en gran medida– de la conjunción de esfuerzos y voluntades entre quienes dirigen el servicio y los responsables a nivel de altos cargos dentro del Gobierno Universitario, consiguiendo –a través de la voluntad política– que se establezcan los espacios para lograr desarrollar un proyecto como lo es un servicio especializado en la atención de estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la planificación estratégica del servicio, no es responsabilidad del Director/a del mismo, sino que las inquietudes al respeto se plantean con el Decano de Asuntos Estudiantiles, quien, a su vez, se dirige a la instancia superior del Gobierno Universitario, canalizando a través del Decano de Asuntos Estudiantiles los procesos de planificación estratégica del servicio. Por otro lado, se llevan a cabo reuniones con los directores de otros servicios y departamentos, las cuales se dan por supuestas, lo que incide en que sea trabajo extra no remunerado por la institución al no ser reconocidos estos tiempos en términos económicos. Pese a lo anterior, se intentan de juntar tres veces por año. De lo anterior se desprende que, pese a la existencia de políticas y

normativas claras relacionadas con la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad, en el ámbito de gestión institucional habría cierta despreocupación respecto a cómo se llevan a cabo las acciones de aseguramiento de los procesos de gestión, lo cual es sustentable en la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:62 (26:26) "Si, yo hablo con el decano de estudiantes que a su vez habla con el departamento. Las reuniones con los directores es algo que está dado por supuesto. No es algo que esté reconocido en términos económicos o de tiempo, así que se podría decir que es un trabajo extra. Tratamos de juntarnos tres veces al año, es mucho trabajo de asesoramiento, pero lo esperamos con ganas". Consecuentemente, dentro del funcionamiento interno del equipo, como hemos mencionado anteriormente, tienen reuniones personales una vez a la semana con cada uno de los miembros en términos de apoyo, principalmente debido a que el trabajo realizado contiene una gran carga emocional. Aun cuando estas acciones no se encuentran escitas en un reglamento ni sistematizadas en un protocolo, el cumplimiento a cabalidad de las mismas en base a la responsabilidad y compriomiso funciona como una forma de mecanismo de aseguramiento interno de la calidad del servicio, debido a la permanente supervisión y el potente interés por mejorar las acciones del mismo. Lo anterior puede observarse en la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:64 (30:30) "Sí, y también tenemos reuniones personales con cada miembro del grupo. Queremos estar seguros de que todos tenemos apoyo porque todo esto puede llegar a ser muy emocional, así que necesitas apoyo continuado para que las cosas se hagan bien". Asimismo, en cuanto a la gestión interna del servicio, se ha dispuesto de mecanismos de funcionamiento en base a reuniones fijas una vez por semana entre el Director/a y los técnicos por separado, y una vez a la semana todo el equipo. También, existe un protocolo que indica reuniones una vez al mes con el equipo completo, incluyendo al Decano de Asuntos Estudiantiles, con quien se trabaja de forma cercana. Esta situación indica que el funcionamiento interno del servicio se encuentra bien constituido y gestionado, lo cual se corresponde en términos de gestión institucional, siendo posible la sustentación empírica de lo anterior a través de la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:63 (28:28) "Con el personal de Asesoramiento en Discapacidad tenemos reuniones una vez a la semana con la responsable de administración, el técnico de discapacidades de aprendizaje y l técnico asesora en discapacidad, los jueves por la mañana tenemos 45 minutos de reunión y una vez al mes nos juntamos el grupo entero con el Decano de Estudiantes, trabajamos codo

con codo". Cabe señalar, que la directora actual del servicio también fue gestora de las primeras políticas institucionales respecto a discapacidad considerando que llegó el año 2008, y que la Ley de Igualdad se implementó el año 2010. La institución tardó varios años en asimilar las normativas propuestas, pero –posterior a la Ley de Igualdad de 2010– por ley tuvo que incorporar, donde –debido a la presencia institucionalizada del Modelo Estructural en base a la prevención– el servicio ya había realizado un acercamiento en este aspecto antes de que llegara a implementarse la normativa nacional, lo que podemos sustentar en la siguiente afirmación: P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:49 (9:9) "Decir que cuando llegue no había políticas formales así que a la Universidad le ha llevado un buen tiempo sacarlas adelante". Volviendo a la estructura orgánica del servicio, cabe destacar que la Directora Ejecutiva no solamente debe responsabilizarse de la gestión interna del mismo. Así, este cargo directivo posee implicaciones estratégicas en vinculación y presencia dentro de organismos institucionales de importancia en la toma de decisiones respecto del funcionar institucional, específicamente en aquellas instancias de gestión no relacionadas con el ámbito estrictamente académnico pero que son de fundamental importancia para el funcionamiento institucional. De esta manera, la Directora Ejecutiva del servicio pertenece y participa activamente de comités y unidades de importancia central para la provisión de servicios institucionales primarios, es decir, aquellos que son de uso cotidiano por parte de los estudiantes, cumpliendo funciones de asesoría en temas relacionados con la discapacidad, el aseguramiento de derechos y la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, sus responsabilidades se limitan a la asesoría en servicios a estudiantes, no teniendo ninguna responsabilidad frente a las asesorías dirigidas hacia los trabajadores con discapacidad dentro de la institución. Lo anterior, nos da claras referencias respecto a la práctica institucionalizada del factor Articulación con otros servicios, en este caso, incluso desde el nivel directivo de toma de decisiones, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:58 (16:17) "Estoy dentro del comité de Bienestar de los Estudiantes, que mira por que el apoyo no académico a los estudiantes, y también formo parte del comité de alojamientos. Y formo parte de un pequeño grupo que no es un comité oficial pero que se encarga de hacer recomendaciones. Así que la mayoría de las cosas están relacionadas con el asesoramiento en servicios primarios. Ah! Y el

comité que me estaba olvidando es el Comité de Acción para la Discapacidad, en el que tu estuviste[170], y que se comunica directamente con la dirección de la facultad. Tengo una fuerte relación con el Sindicato de Estudiantes y con la Oficina de Igualdad. No tengo responsabilidad en trabajadores con discapacidad, nada más que servicios generales". Ext. – 5:73 (40:40) "También trabajamos codo con codo con el Centro de Salud que nos mandan estudiantes pero que más frecuentemente les enviamos nosotros estudiantes y ahora estamos preparando un trabajo para presentar como podemos trabajar juntos. También trabajamos muy cerca de ayuda externa de psicólogos educativos, haciendo evaluaciones para los estudiantes. El técnico de discapacidades de aprendizaje a veces también hace este trabajo, pero para alumnos que son más complejos a veces necesitamos ayuda externa de un profesional". Aquí, cabe destacar que –a diferencia de las universidades españolas participantes de esta investigación– el servicio del ICL no incorpora dentro de sus usuarios a PDI y/o PAS de la institución, quienes poseen sus propias instancias institucionales de apoyo, tal y como fue abordado en la parte teórica.

En cuanto al factor Desafíos del servicio, podemos observar que el personal del DAS es consciente de la necesidad de formación respecto a la discapacidad dentro de la comunidad universitaria, lo que podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 1. Entrevista técnico ICL. Etc. – 1:182 (90:93) "Yo pienso que siempre estamos tratando de educar, a todos acerca de las implicaciones de las discapacidades. Como universidad, esperamos que todos tengan un entendimiento y compresión sobre las discapacidades. Sin embargo, creo que fuera de la organización, siempre hay individuos que no entienden. El proceso de educación sobre discapacidad es un proceso en camino y creo que un lugar como la universidad siempre hay gente que no piensa de la misma manera y eso requiere más educación para convertirnos más amigables con la discapacidad. Esta es una de las razonas porque las que te digo, que no es sólo nuestro equipo, por ejemplo, la "Unidad de desarrollo de la educación" es responsable por entrenar tutores personales, y una de las unidades que ven es conciencia sobre la discapacidad y la salud mental, les enseñan a saber cómo interactuar con nuestro servicio". Por otro lado, las NEE y apoyos derivados de estudiantes que presentan discapacidades complejas, son abordadas por el servicio de igual manera que cualquier otro perfil en cuanto a la

[170] La entrevistada hace alusióna una reunión del Comité de Acción para la Discapacidad del ICL, actividad enmarcada dentro de la pasantía de investigación realizada en la mencionada institución británica de educación superior (Londres, 2011).

situación de discapacidad del estudiante. Sin embargo, continúa siendo difícil el poder solucionar todas las problemáticas asociada, debiendo apoyarse en la articulación con otros servicios para poder dar solución a problemáticas variables de carácter múltiple, principalmente derivadas de los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad compleja. Lo anterior es posible de apreciar en la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:76 (47:47) "Alumnos con necesidades complejas como Asperger, aconsejamos que nos lo digan antes de que vengan. Después les aconsejamos que soliciten apoyo a los Servicios de Asesoramiento en Discapacidad ya que allí están los apoyos económicos. También les derivamos a acomodación ya que de este modo están todos juntos y en las zonas adaptadas para ellos desde el punto de vista de la domótica. Buscamos un tutor que trabaje con ellos una o dos veces a la semana, muchos alumnos encuentran esto muy útil para gestionar el estrés. Nosotros no facilitamos servicio de cocina, lavado personal… contrataríamos a una asistente personal pero no es nuestro cometido. A veces las madres encuentran esto un poco duro. Otra de las cosas para los alumnos con síndrome de Asperger es el apoyo en los exámenes". De la misma manera, podemos observar que, pese a que el servicio de atención se encuentra mejor equipado en algunos aspectos al de las demás universidades participantes, la institución expone que su trabajo –en situaciones puntuales– no es suficiente para cubrir por completo las necesidades de los alumnos. Mejorar el servicio es, a la vez, un desafío para el futuro y el reflejo de una actitud institucional positiva, que le concede importancia al servicio y demuestra la existencia de una cultura de a calidad al interior de la institución. Esta actitud de deseo continuo de mejora combinado con unas políticas que lo favorecen, probablemente sean la causa de la efectividad del servicio de atención para estudiantes con discapacidad del ICL, así podemos observarlo en las siguientes afirmaciones: P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:3 (7:7) "es un área en la que somos conscientes que no estamos haciendo lo suficiente". Ext. – 6:38 (51:51) "Son menos los casos que tenemos del personal, lo cual es un poco razonable, pero tenemos que alentar al personal con discapacidades. Estamos tratando de averiguar porque no se acercan". En relación con lo anterior, dentro del factor Actitudes Individuales e Institucionales, se observa como fundamental la actitud proactiva –en base al interés en la mejora continua– y la implicación por parte de la directora del servicio en incorporar mejoras, luego de haber detectado algunas necesidades en la práctica cotidiana del funcionar del servicio. De lo anterior podríamos inferir, que dentro de las características principales para la definición del perfil que debe tener quien

dirija la gestión de un servicio de este tipo, debieran estar presentes: a) el compromiso u grado de implicación con el servicio; b) el interés intrínseco en la mejora continua de sus procesos (calidad); c) la proactividad en detección de necesidades y actuaciones efectivas para encontrar soluciones; y, d) contar con experiencia en materia de servicios de atención a personas con discapacidad. Lo anterior es posible de sustentarse conforme a la siguiente afirmación: P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:51 (10:10) "La Universidad tiene bastante políticas en lo relativo a alojamiento y hacer exámenes, sabes que a veces necesitas tiempo extra, soporte… o sea lo que sea lo que necesites. Esto va a través de un tribunal. Esto lo que quiero mejorar y hacer más sencillo". De la misma manera, es posible observar actitudes institucionales positivas en cuanto a la flexibilización de normativas nacionales rígidamente establecidas, donde –por ejemplo– la existencia de políticas que permitan a los estudiantes con discapacidad que así lo requieran, vivir en alojamientos institucionales por períodos más largos de tiempo que el establecido, denota una actitud institucional positiva en cuanto a la provisión de este servicio para sus estudiantes[171], lo que es posible de observar en la siguiente afirmación: P 5. Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:54 (12:12) "Ahora tenemos políticas formales para permitir a los alumnos permanecer más de tiempo en los alojamientos institucionales, tres, cuatro años en alojamientos, lo que ellos necesiten, no únicamente el primer año". Aun cuando el ICL es una institución muy buena y de prestigio, existen barreras actitudinales frente a la discapacidad, la cual muchas veces continúa siendo visto como un problema. Lo anterior se corresponde con lo encontrado en la revisión teórica, donde es posible observar que este tipo de barreras siguen incrustadas y presentes en la mayoría de los sistemas educativos en todos sus niveles, fácilmente reconocible en la la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva ICL. Ext. – 5:68 (36:36) "En realidad la mayoría de los desafíos son en relación a la actitud. Imperial College es una facultad muy prestigiosa, es muy buena académicamente hablado, pero la gente a veces ve la discapacidad como un problema en vez de como alguien que solo necesita acomodación y puede hacer lo mismo que cualquier otro. Hay un problema de actitud. Por suerte esto está cambiando cada día".

---

[171] Recordemos que la normativa para los alojamientos institucionales en la educación superior británica depende de cada institución, donde generalmente los estudiantes después del primer año deben dejar los alojamientos institucionales para buscar otras alternativas de alojamiento, generalmente también gestionadas o concertadas por la universidad, y, de esta manera, dejar cupos a los nuevos estudiantes que ingresen en el curso por venir.

Respecto al factor Financiamiento, la gestión de los recursos económicos con los que dispone el servicio[172], depende directamente del Decano de asuntos Estudiantiles, quien destina parte de los recursos correspondientes al área de Asuntos Estudiantiles hacia el DAS. Esta situación incide en el funcionamiento del servicio, en cuanto a que dependerá de la voluntad política de la institución y sus prioridades de actuación, el presupuesto que el decano de asuntos estudiantiles disponga para el servicio de atención a estudiantes con discapacidad, pudiendo ocurrir que estos fondos sean insuficientes para cubrir todas las necesidades que presenta el mismo debido al escaso porcentaje de dineros estatales recibidos por la institución, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 5: Entrevista Directora Ejecutiva. Ex.- 5:6 (24:24) "Tengo un pequeño presupuesto que es justo para la gente de nuestro departamento y que es parte del adjudicado al Decano de Estudiantes. Así que es el decano de estudiantes quien pide dinero si lo necesitamos. A veces incluso teniendo que ahorrar para poder apoyarnos". Sin embargo, como hemos revisado en el apartado teórico y correspondiéndose con lo expuesto en el mismo, el financiamiento del servicio se complementa a través de una subvención estatal dirigida a cada estudiante con discapacidad individualmente (Disability Students' Allowence), donde el monto de dicha subvención depende del diagnóstico respecto a la discapacidad que posea y los tipos de apoyo que presenten, en función de las NEE del mismo. Dicho diagnóstico y los apoyos requeridos por los estudiantes, son gestionados a través de la asesoría del servicio, representando un pilar fundamental en la provisión de apoyos y ayudas técnicas, tal y como podemos observar en la siguiente afirmación: P 1: Entrevista técnico ICL. Ext. – 1:166 (42:49) "Una vez que el estudiante tiene evidencias de la discapacidad, ya sea un problema de aprendizaje o una discapacidad física, los estudiantes del Reino Unido pueden pedirle al gobierno dinero, se llama "Subvención para Estudiantes con Discapacidad" (Disability Students' Allawance). Esta subvención viene del gobierno y es para estudiantes que se encuentran

[172] Recordamos aquí lo expuesto en el punto 7.1 de la parte teórica, relacionado con que la Ley de Igualdad (2010) obliga a las instituciones de educación superior a tomar las "medidas que sean razonables" para evitar poner a las personas con discapacidad en situación de desventaja sustancial en comparación con personas sin discapacidad, lo cual –en términos de financiamiento del servicio– obliga a las instituciones de educación superior británicas, tanto públicas como estatales, a asumir los costos de estas "medidas razonables", lo que se traduce en la partida presupuestaria que la institución otorga al servicio para su funcionamiento y el aseguramiento de la calidad del mismo. Lo anterior es complementado en gran medida por la subvención estatal individual a cada estudiante (Disability Students Allowences).

en la universidad y tienen una discapacidad. para poder acceder a dicha subvención, los estudiantes tienen que llenar un formulario y presentar las evidencias que corroboren la veracidad de los datos otorgados. Puede ser cualquier tiempo de discapacidad: enfermedad, fatiga, problemas visuales o de audición, y todo tipo de problemas de aprendizaje. Una vez que el estudiante llenó el formulario y presentó la evidencia de su situación de discapacidad, es llamado a una cita en la que se habla del impacto de su discapacidad. Es probable que les recomienden algún tipo de ayuda, por ejemplo, les pueden decir: este programa de computadora puede ayudarte, esto se lo dirían a estudiantes con problemas de aprendizaje. Por ejemplo, a algún estudiante con problemas en las muñecas, le pueden recomendar un programa informático para que la computadora escriba lo que el estudiante va diciendo. Para un estudiante con algún problema visual, como al que vi esta mañana, pueden recomendar "ayuda humana" como lo llamamos. Por ejemplo, si el estudiante se cansa mucho al leer, se le ofrece alguien que le lea en voz alta. El gobierno pagaría todas estas recomendaciones". P 6: Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:77 (62:62) "Como te comentaba, todo el dinero que recibimos se va en asesores externos. Por eso necesitamos asesores que trabajan con nosotros. Sobre todo para los estudiantes que no reciben ayuda del gobierno[173]". Relacionado con lo anterior, y enlazando este aspecto con el factor Modelo Estructural en base a la prevención que, como hemos podido observar, se encuentra incrustado dentro de Imperial College London, cabe señalar que el Decano de Asuntos Estudiantiles del ICL tenía muy claro –ya el año 2011– el panorama que actualmente –2015– enfrentan las instituciones de educación superior británicas mencionadas en el apartado 1.7 del marco teórico, relacionadas con la implementación de reformas al sistema de educación superior y recortes a la provisión presupuestaria desde el Gobierno Británico, la cuales comenzarán a implementarse durante el curso 2016-2017. Esta situación es destacable debido a la preocupación institucional previsora de la situación, donde el Decano de Asuntos Estudiantiles manifiesta acciones de ahorro para prepararse a los recortes presupuestarios, los que –recordamos– se han hecho efectivos cuatro años después de la realización de la entrevista, tal y como podemos observar en la siguiente afirmación: P 6. Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:79 (62:62) "Hay muchos. A medio término es dinero y no solo para UK, a causa al plan

[173] Recordamos lo expuesto en la parte teórica, respecto a que la subvención "Disability Students' Allowens" solo se encuentra disponible para estudiantes británicos, quedando sin opción a optar a esta subvención todoas aquellos estudiantes extranjeros, con excepción de estudiantes estadounidenses.

financiero en 2008 tuvimos muchos recortes. Debido a la deflación que estamos sufriendo, no como la de Portugal o Grecia, pero si como la de España, el dinero que está llegando a la universidad se está reduciendo. Fuimos muy afortunados este año ya que tuvimos un ligero aumento en el dinero que conseguimos por parte del gobierno. Era algo como el 0,2%, pero cuando le añades la inflación tenemos un 3-4%. El costo de la universidad de estudiantes de la Unión Europea y británicos llegará a ser de 9.000£ el próximo octubre, actualmente es de 4.000£, y esto porque estamos recibiendo menos dinero por parte de los Gobiernos. Lo que es justo en cierto modo, porque los impuestos pagan el dinero que va del gobierno central a la universidad, y ahora habrá menos impuestos, entonces los estudiantes van a tener que pagar más. El hecho es que el año pasado me pidieron que el presupuesto fuera un 5% más bajo en términos reales, o sea, incluyendo inflación, los salarios aumentan. Así que tendré que ahorrar y hacer recortes". Lo anterior, como hemos mencionado, demuestra la existencia del modelo estructural basado en la prevención como eje central del funcionamiento institucional, así como las siguientes afirmaciones: P 6. Entrevista Decano Director ICL. Ext. – 6:48 (64:64) "nosotros lo que queremos es mejorar, especialmente importante en discapacidad, estoy buscando que el dinero para los tutores en dislexia, tutores para la salud mental, venga de dinero de becas que los estudiantes puedan solicitar". Ext. – 6:62 (62:63) "Seguramente tendré que hacer recortes en el servicio de Sistema de Alerta, que es sistema muy muy bueno, 2 y hasta 3 veces mejor que el de otras Universidades británicas, el Imperial College de Londres tiene un sistema de alerta cada 84 estudiantes. Es gente voluntaria que no viene pagada, pero tienen habitaciones o casas gratis, entonces mis costos dependen de lo que aumenten el precio de esas habitaciones o casas, que aumenta cada año".

Como hemos podido apreciar en este acercamiento general al funcionamiento del Disablity Advisory Service presente en el Imperial College London, el servicio mencionado posee una base estructural otorgada per sé por el contexto social donde se emplaza tanto la institución como el mismo servicio. Lo anterior nos permite inferir que la institución posee un alto nivel de madurez en cuanto al abordaje en la oferta de apoyos institucionales hacia el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad que se adscriben al ICL, pese a que su implementación fue relativamente tardía en relación a las universidades españolas estudiadas. No obstante, el establecimiento de políticas nacionales respecto al aseguramiento de los derechos de las personas con

discapacidad dentro de todos los ámbitos del funcionamiento social del Reino Unido, pareciera ser el punto fundamental desde donde se explica la rápida implementación y evolución del mismo, siempre considerando la presencia de los demás factores que inciden en la composición y funcionamiento del servicio surgido del análisis de contenido.

4. Servicios estudiantiles Dirección de Desarrollo Estudiantil, Universidad de La Frontera (Chile).

A diferencia de los casos anteriormente mencionados, y considerando lo expuesto en la parte teórica respecto al contexto político, social, económico y administrativo en el cual se encuentra emplazada la Universidad de La Frontera, la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad desarrollada a través de la Dirección de Desarrollo Estudiantil (DDE) se encuentra en una evidente situación de precariedad respecto a la provisión de servicios adecuados al colectivo de estudiantes con discapacidad, principalmente debido a la inexistencia y/o funcionamiento aislado de los factores que, a lo largo de la presente investigación, han sido reconocidos y sistematizados, considerando la profunda incidencia de los mismos en la falta de constitución y funcionamiento de un servicio dirigido específicamente para la atención de estudiantes con discapacidad que sea capaz de abordar –de manera sistemática y organizada– las NEE derivadas de la situación de discapacidad que poseen algunos de sus estudiantes. Pese a lo anterior, hemos podido acercarnos a cómo la DDE aborda la presente temática.

Considerando lo revisado en la parte teórica respecto a la estructura orgánica y funcionamiento en la provisión de servicios estudiantiles de la DDE como de la universidad en general, en primer lugar, encontramos diametrales diferencias con los demás servicios estudiados respecto a cómo se emplaza la DDE dentro de la institución. Esta unidad depende directamente de vicerrectoría académica, la cual –además de las funciones propias del área académica– debe responsabilizarse de aspectos no académicos presentes en la institución, como lo es la provisión de servicios estudiantiles, lo cual podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:1 (2:2) “la Dirección de Desarrollo Estudiantil es una entidad, una dirección, una unidad que colabora la vicerrectoría académica y tiene por finalidad apoyar al pregrado esencialmente. Fue estructurado, diseñado en sus orígenes

como una unidad más de la vicerrectoría académica de la universidad. La vicerrectoría académica la componen cuatro grandes áreas, la primera y más importante es la Dirección Académica de Pregrado que tiene que ver con todo lo que es el reglamento, la formación profesional de nuestros estudiantes, la malla curricular. Una segunda gran unidad que es la unidad de Dirección Bibliotecas y Recursos de la Información. Una tercera gran unidad que es la Dirección de Extensión y Formación Continua, y una cuarta unidad, que no es el orden de importancia, pero es la Dirección de Desarrollo Estudiantil. Estas cuatro unidades concurren, son de otra manera el organigrama que alimentan a la vicerrectoría académica". Es posible inferir de lo anterior, que la concentración de responsabilidades institucionales en el vicerrector académico y en la vicerrectoría académia de la UFRO, incidiría de manera importante en la posibilidad de que temas institucionales específicos relacionados con aspectos necesarios –como lo es la atención especializada dirigida a estudiantes con discapacidad– sean desplazados hacia posiciones inferiores respecto a la prioridad dentro de los procesos de planificación y acciones estratégicas que vicerrectoría académica debe gestionar en función de las necesidades generales de la institución, o, directamente no son consideradas, situación que va en desmedro de los procesos formativos y de inclusión de estudiantes con discapacidad. Consecuentemente con lo anterior, encontramos que –respecto a la provisión de servicios estudiantiles hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad– tanto a nivel institucional general como específico de la DDE, el factor Modelo Estructural se basa en la reacción, a diferencia de todos los demás servicios estudiados, los cuales funcionan en base a modelos de prevención. Aquí, es claramente reconocible el modelo presente en la UFRO en cuanto a la disposición de servicios estudiantiles en general (con y sin discapacidad), el cual –como hemos mencionado anteriormente– opera en función de la reacción desplegada frente a necesidades emergentes de los estudiantes con discapacidad ya presentes dentro de la universidad o que se incorporan a la institución, procesos principalmente improvisados en cuanto a su diseño, gestión, ejecución y disposición de recursos, tanto humanos como institucionales. La existencia de este modelo de funcionamiento, es reconocido por los entrevistados pertenecientes a la DDE, modelo que es considerado abierta y explícitamente como "asistencial" por los entrevistados, incluso cayendo en actitudes de "lástima" hacia los estudiantes en situación de discapacidad. Lo anterior, sugiere que dentro de la institución aún existen profundos prejuicios implícitos negativos (traducidos en actitudes negativas) respeto al colectivo de estudiantes con discapacidad,

lo que –en la praxis– incluso podría estar incidiendo en la consideración institucional de la prestación de este tipo de servicios como un favor o una ayuda en base a la "buena voluntad" de "ayudar" o directamente como lástima, en vez de ser considerados como un derecho y un deber institucional (como hemos podido observar que ocurre en las demás universidades participantes). Lo anterior se sustenta en base a las siguientes afirmaciones: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:11 (7:7) "por lo tanto el trabajo, que te puedo decir, desde el punto de vista de la universidad ha sido de reacción. Mientras no tuvimos, aquí habían escaleras, cuando en febrero nos dimos cuenta que en marzo llegaba un alumno con discapacidad y que venía en silla de ruedas[174], nos dimos la tarea de empezar a hacer un circuito, era alumno de contador auditor, para que él pudiera transitar dentro de la universidad, que tuviera un par de accesos a los edificios donde generalmente iba a tener sus clases, hablar con los profesores que tenían su ficha hecha y bajarlos del segundo piso al primer piso. Se hizo en ese minuto un trabajo de logística como te digo de reacción, por un solo alumno, el primero, xxxx, y después ya estando la "infra", fuimos adaptándonos a medida que se fueran creando las necesidades, y eso significó el ingreso después a biblioteca, que la biblioteca considerara dentro de la construcción de las infraestructuras universitarias espacios para discapacitados". P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:73 (32:32) "olvidarnos de este modelo histórico que hemos empleado, asistencial, que cae incluso en una suerte de lastimería y decir: ¿sabís qué más?, olvídate de la joda, los cabros[175] funcionan bastante bien con todas las limitaciones que tenemos en los países como los nuestros, no cabe duda". La presencia de un modelo estructural en base a la reacción, el cual se relaciona con el modelo médico de aproximación a la discapacidad abordado en la parte teórica, respondería –entonces– a un estancamiento evolutivo de la provisión institucional de servicios estudiantiles, derivado de los procesos histórico-sociales chilenos ocurridos en las últimas décadas revisados en el marco teórico, donde –dentro de de las instituciones de educación superior chilenas– es posible reconocer un factor cultural respecto al desarrollo de las Direcciones de Desarrollo Estudiantil[176], las cuales, como hemos

[174] Recordamos aquí que el año académico en Chile comienza en el mes de marzo de cada año.

[175] En el uso coloquial de la jerga del castellano chileno, se le llama "cabros/as" a los jóvenes en general, donde en este caso particular, se refiere a los estudiantes.

[176] El factor cultural aquí mencionado referente al estancamiento evolutivo de las direcciones de bienestar estudiantil dentro de las universidades chilenas, junto con los lineamientos teóricos respecto a creación y presencia de una cultura de la calidad dentro de las instituciones de educación superior comentadas en el

mencionado, continúan evocando antiguos modelos asistencialistas arcaicos y aproximaciones paradigmáticas desactualizadas respecto al abordaje de la temática discapacidad presentes en las instituciones de educación superior chilenas, principalmente de carácter público, situación que se corresponde directamente con la violenta y radical imposición de políticas de desmantelamiento de la educación superior público-estatal, impuesta y ejecutada por la dictadura militar chilena mencionadas en el marco teórico, lo cual es sustentado desde la siguiente afirmación: P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:53 (11:11) “Yo creo que el primer elemento es cultural, en tanto estas unidades, estas direcciones de desarrollo estudiantil evocan un modelo de atención que data de hace treinta o cuarenta años atrás cuando nosotros éramos sede de la Universidad de Chile, cuando se generaron los servicios de Bienestar Estudiantil, la temática de la discapacidad era un tema invisible en la lógica que se seguía en ese entonces. Se concebían como servicios muy compactos que tenían que solucionar, básicamente eran organismos muy asistencialistas basados en modelos médicos. Ext. – 10:54 (13:13) Estamos hablando de hace treinta o cuarenta años. Entonces los servicios de Direcciones Estudiantiles, o Direcciones de Asuntos Estudiantiles o Direcciones Generales Estudiantiles, evocan un concepto de "bienestar" que está asociado a un modelo que impera en nuestro país en la década ellos sesenta, setenta, que era fundir básicamente el tema de la comida, la salud, algo de alojamiento y la ayuda económica de emergencia, por lo tanto, ese modelo sigue permeando las universidades chilenas. Si tú haces un cuadro comparativo de las direcciones de asuntos estudiantiles, te vas a dar cuenta que evocan el mismo modelo estructural. Son unidades donde todavía cuesta desprenderse del sesgo de que aquí llegan sólo estudiantes a manifestar problemas, estoy viviendo un problema, por lo tanto toda la estructura universitaria deriva, manda al estudiante que tiene los más diversos problemas; y aquí entra de todo, es decir, el director de carrera o el profesor que tiene buena llegada con el estudiante, no hace otra cosa que al escuchar una problemática sea psicológica, social, cultural, afectiva, vocacional, de salud, de crédito, lo deriva a esta unidad. Ext. – 10:56 (17:17) se han hecho maquillajes importantes, pero la impronta sigue manteniéndose, es decir, si tú haces un pequeño estudio sondeo con otras direcciones, te vas a dar cuenta que han sido de una u otra manera desmanteladas. En el pasado aquí había dentistas, farmacéuticos,

---

marco teórico, corresponden al germen basal desde donde posteriormente se constituye la categoría de primer orden “Cultura de la calidad inclusiva”, la cual será revisada en detalle en un apartado ulterior.

médicos, químicos, pero te vas dando cuenta que no era necesario tener este modelo tan grande de salud, que se fue achicando a tener un médico y una enfermera y un par de otros profesionales, es como una continuidad que tú ves en todos los servicios estudiantiles, y en algunas universidades privadas derechamente las han suprimido, no hay médicos, no hay nada de eso, se atienden por fuera. Por lo tanto, universidad estatal es igual o sinónimo a direcciones de desarrollo estudiantiles que evocan un modelo de bienestar estudiantil que justamente primó en la década del setenta". No obstante, encontramos una tendencia positiva respecto a la necesidad de evolución del modelo estructural en base a la reacción, el cual necesariamente debería de ser reemplazado en algún momento por modelos basados en la prevención, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:63 (24:24) "Y yo creo, insisto, se ha ido avanzando en la medida que llega el estudiante y sabemos qué es lo que estudia. Hace poco tuvimos un, a propósito de un incidente estudiantil, tuvimos un corte de luz en el edificio D en el segundo piso, al cual una estudiante usuaria de silla de ruedas accede por el ascensor y se cortó la luz, y la estudiante estaba arriba, y de noche, en una silla eléctrica que pesa noventa kilos. Hubo que juntar cuatro, cinco auxiliares que a oscuras la bajaran por la escalera ya que el ascensor no funcionaba, bueno, nos pilló ahí ya, eso había que solucionarlo. Eso va a suceder más de alguna vez en Temuco, bueno, son tareas que uno enfrenta. El desafío sí, hay un desafío institucional, debemos estar organizados. Si hemos sido capaces de organizar esto otras veces, debemos ser capaces de proyectar esto también, creo que los alumnos discapacitados, con esta apertura que ha habido ahora y esta mayor competitividad entre universidades va a hacer que los estudiantes, que haya más acceso de estudiantes discapacitados". En la afirmación anterior, también es posible de reconocer que, respecto al factor Accesibilidad de las instalaciones y obtención de apoyos, la UFRO ha ido paulatinamente incorporando modificaciones relacionadas con este ámbito, al poseer un ascensor en el edificio donde la alumna se encontraba en el momento de la incidencia reportada. Además, es posible de reconocer lo mencionado anteriormente respecto a la improvisación en la solución de problemáticas emergentes que presentan los estudiantes con discapacidad (en este caso procedimientos de seguridad), donde no existe una sistematización de protocolos de evacuación de emergencia que considere a los estudiantes con discapacidad[177]. Aquí, es posible de observar que la UFRO ha asumido

[177] Cabe señalar que, del total de universidades estudiadas, solo dos de ellas poseen protocolos de

un compromiso en el cumplimiento de las escasas normativas existentes respecto a la accesibilidad de sus instalaciones[178] (relacionadas con el factor Políticas institucionales) tanto como en adaptar espacios antiguos inaccesibles, como considerar la normativa vigente respecto a la accesibilidad en las nuevas instalaciones que se van construyendo, posible de observar en la siguiente afirmación: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:16 (7:7) "hemos tratado en la medida de lo posible (esa frase te debe sonar simpática, a medida de lo posible) de ir adaptando los espacios antiguos a estas nuevas necesidades y obviamente los espacios nuevos sí consideran siempre la normativa para los discapacitados". Lo anterior correspondería a la única política considerada por esta institución en favor de los estudiantes con discapacidad almomento de la entrevista.

Respecto de la estructura orgánica de la DDE, como hemos revisado anteriormente en la parte teórica, esta se compone de dos grandes áreas, las cuales en total cuentan con aproximadamente cuarenta funcionarios distribuidos en las diferentes áreas y sus divisiones de servicio interno de las mismas, a saber: a) División de Bienestar Estudiantil, de la cual se desprenden dos sub-áreas: 1) Coordinación de Ayudas y Apoyos Estudiantiles, y 2) Coordinación de Salud Estudiantil. Esta última es la unidad en la cual posee en la práctica mayor cercanía con el colectivo de estudiantes con discapacidad; y, b) División de Orientación y Desarrollo Estudiantil, de la cual depende una sub área de Coordinación de Deportes y Recreación. En base a lo anterior, es posible apreciar que la DDE carece de un servicio especializado para estudiantes con discapacidad, tal y como podemos observar en la siguiente afirmación: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:4 (2:2) "básicamente nosotros contamos con un equipo de cerca de 39, 40 funcionarios que son los que tienen que cubrir el tema de salud estudiantil, que es básicamente este primer piso que ves acá, que le denominamos el Servicio de Salud Estudiantil. Tenemos otro equipo que es el equipo que tiene que ver con todo lo que es los créditos, las becas y las ayudas gubernamentales, que es el

---

seguridad que incluyan las necesidades de los estudiantes con discapacidad, los cuales permiten conocer la forma de proceder en contextos de emergencia. Estos procedimientos estandarizaos de seguridad existen en el Imperial College London y en la Universidad del País Vasco.

[178] Las normativas aquí mencionadas, corresponden a imperativos legales nacionales en las cuales –como fue mencionado en el marco teórico– las universidades estatales chilenas tienen la obligación de cumplir con estándares mínimos de accesibilidad arquitectónica.

segundo piso, donde están los equipo de asistentes sociales[179]. Tenemos una tercera unidad que tiene que ver con todo lo que es iniciativa estudiantil, los proyectos, agrupaciones, responsabilidad social, que es otra división que tenemos allá con xxxx, y una última unidad que también es importante que es la de Deportes y Recreación, que tiene por finalidad complementar". De lo expuesto anteriormente, es posible inferir que la UFRO no posee un interés institucional –considerado dentro del factor Desafíos del servicio– respecto al apoyo relacionado con la implementación de las adecuaciones necesarias en función de satisfacer las NEE derivadas de la discapacidad que presenta el colectivo de estudiantes con discapacidad, pese a que dentro de las funciones reportadas por los integrantes de la DDE –relacionadas con el factor Objetivos del servicio– se encuentre la satisfacción de todos aquellos elementos extracurriculares que inciden en el desarrollo del proceso de formación de sus estudiantes, así como a tender a proveer de las herramientas necesarias con las cuales los estudiantes puedan enfrentar de la mejor manera posible su paso por la institución.

Sin embargo, pese a lo mencionado en cuanto al modelo estructural imperante dentro de la UFRO, ésta presenta actitudes institucionales positivas en cuanto a solucionar –de la manera que sea posible– la multiplicidad de problemáticas relacionadas con las necesidades de los estudiantes con discapacidad, desde donde podríamos inferir que este tipo de actitudes incidirían positivamente en la incorporación de mejoras respecto a la prevención y el manejo de situaciones como las mencionadas en la afirmación anteriormente expuesta, mejoras las cuales –además– serían más susceptibles de reconocer e incorporar de forma sistemática en función de la existencia de un sistema de garantía interna de la calidad de los servicios, mecanismo de gestión del cual adolece la DDE. Asimismo, y relacionando los factores Accesibilidad de las instalaciones y apoyos, junto con el factor Desafíos del servicio, podemos reconocer que los desafíos reportados desde el área de Bienestar Estudiantil (específicamente desde la sub-área Coordinación de Salud Estudiantil) mencionan la implementación de mejoras en el área de accesibilidad de las instalaciones institucionales, como podemos apreciar

[179] Cabe señalar, que el edificio donde se emplaza la DDE dentro del campus universitario, construido especialmente para esta unidad, no es del todo accesible para estudiantes con movilidad reducida debido a que posee dos niveles sin ascensor, lo que –paradójicamente– no permite a los estudiantes con problemas de movilidad o usuarios de sillas de ruedas, acceder a los despachos (oficinas) desde donde funciona el área de Coordinación de Ayudas y Apoyos Estudiantiles, ubicados en el segundo nivel de la instalación institucional mencionada.

en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:56 (24:24) “Desafíos hay diariamente, yo creo que desafíos de infraestructura, de mantener la voluntad que ha habido de tener una infraestructura acorde y preparada para ello, creo que esa infraestructura estamos al debe en algunos laboratorios. Hoy día es muy fácil acceso al campus y a la gran mayoría de los edificios que son comunes a los estudiantes, a los edificios comunes sí, pero a los edificios, a las unidades departamentales a veces es un poco más complicado”. Sin embargo, en la misma línea, se denota una preocupación dentro de la DDE respecto a las acciones que deberían llevarse a cabo para dar solución o apoyo a otras áreas y/o situaciones que se presenten, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:59 (24:24) “También tenemos que responder a aquellos alumnos nuestros que, siendo alumnos sanos, se discapacitan siendo estudiantes, y también los hay y tenemos que ser capaces de ofertar una continuidad de estudios que permita que a lo menos terminen dignamente sus estudios”.

Respecto al factor Actitudes individuales e institucionales, como ya hemos podido observar en algunas de las afirmaciones anteriormente mencionadas, la UFRO se ha caracterizado por presentar actitudes positivas frente a los desafíos que implica asumir la incorporación de estudiantes con discapacidad, en una institución que ha inclinado sus objetivos estratégicos hacia el logro de la equidad e igualdad de oportunidades (expuestos en el marco teórico), incluyendo –de manera difusa, poco clara y carente de sistematización– acciones de discriminación positiva hacia estudiantes con discapacidad y la accesibilidad a sus instalaciones, como –emergidas de las co-ocurrencias entre categorías expuestas en el apartado anterior– podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:12 (7:7) “nos dimos la tarea de empezar a hacer un circuito, era alumno de contador auditor, para que él pudiera transitar dentro de la universidad, que tuviera un par de accesos a los edificios donde generalmente iba a tener sus clases, hablar con los profesores que tenían su ficha hecha y bajarlos del segundo piso al primer piso”. En la misma línea, observamos que de la convivencia cotidiana entre el personal de la DDE y los estudiantes con discapacidad, en base a una actitud de aprendizaje respecto a el trato y consideraciones sobre las necesidades derivadas de la situación de discapacidad presente en este colectivo de estudiantes y sus repercusiones prácticas en la forma en que se abordan las relaciones sociales dentro de la comunidad universitaria, suele generase –de forma natural– una adaptación de los comportamientos relacionales (en base las interacciones

comunicativas) entre funcionarios y estudiantes, donde observamos que los funcionarios aprenden que, con pequeños detalles de comprensión respeto a la discapacidad y sus incidencias prácticas, las barreras sociales en cuanto a relaciones comunicativas mejoran y se incorporan en el funcionamiento tanto del personal como del servicio así como en los propios estudiantes[180], lo que –además– se corresponde con lo mencionado en el marco teórico respecto a que la experiencia de contacto con estudiantes en situación de discapacidad, incide en la mejora de las actitudes respecto a las personas con discapacidad en general. Lo anterior, es posible de sustentar en base a la siguiente afirmación: P 3. Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:49 (20:20) "yo mismo me recuerdo que con una estudiante alguna vez me di cuenta que yo me acostumbraba a ir delante en mis primero paseos como abriendo puertas, ¿no?. Después me di cuenta de que yo tenía que ir al lado de ella, como pasa con las sillas, uno tiende a ir atrás y no vas al lado, entonces el discapacitado te habla, pero habla a la nada poh, no te está viendo. Me acostumbré con una estudiante usuaria de silla de ruedas a ir al lado de ella y solamente adelantarme o atrasarme cuando sea necesario, pero no ir atrás. Ese tipo de cosas sin duda que mejoran las relaciones". De lo anterior, y basado en los postulados de Piñuel (1997) respecto a la importancia de las interacciones comunicativas en la construcción de soluciones organizacionales en cuanto al abordaje de problemáticas relacionadas con la influencia de variables no comunicativas (condicionamientos sociales y psicológicos) inevitablemente presentes, en este caso, en las relaciones entre el personal institucional involucrado en la prestación de servicios estudiantiles y los propios estudiantes, podríamos inferir que las actitudes que presenta tanto la DDE como la universidad en cuanto a la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad, así como el abordaje de la temática en si misma, podría encontrarse mediada en función de las experiencias de contacto que vayan ocurriendo dentro del funcionar universitario, tanto en el ámbito académico como no académico, el cual es prácticamente invisible debido a la baja densidad de la población estudiantil con discapacidad presente en la institución[181], lo cual podría estar incidiendo en las carencias que presenta la institución y la DDE.

---

[180] Lo mencionado en este párrafo se relaciona con la detección de la importancia respecto a los comportamientos medidos a través de las teorías de interaccionismo simbólico mencionados en apartados anteriores (Piñuel, 2002).

[181] Recordamos que los índices de ingreso y el número de estudiantes con discapacidad presentes en la UFRO, son posibles de revisar en el apartado 1.6.3. del marco teórico.

Consecuentemente, respecto al factor Carencias del servicio, desde la sección directiva de la DDE, éstas son relacionadas con la falta de presión que el colectivo de estudiantes con discapacidad debiera realizar dirigidas hacia el gobierno universitario respecto a la implementación de políticas institucionales pro inclusión, responsabilizando directamente a los estudiantes con discapacidad respecto a la falta de servicios de atención específicos respecto a sus necesidades, lo que –por un lado– refuerza la profundidad patente de la presencia del modelo estructural ya comentado incrustado dentro de la institución, y –por otro lado– vendría a sustentar la precariedad organizacional existente respecto a la implementación y provisión de este tipo de servicios. Lo anterior es posible de sustentar en base a la siguiente afirmación: P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:21 (20.20) "Yo creo que parte importante de los temas que se instalan en la agenda programática de trabajo de toda organización, y ésta no escapa a esta lógica, forma parte de la organización y la presión que ejercen esos grupos organizados de sujetos al aparato central, y acá, por ejemplo, en universidades como las nuestras que son más accesibles, que son más permeables a acceder a la autoridad, ha faltado desde mi punto de vista, una orgánica, una organización de estudiantes discapacitados que de otra manera ejerza las válvulas necesarias como para instalar este tema, más bien ya como una política de largo aliento". Desde lo anterior, es posible relacionar el factor Carencias del servicio con la inexistencia del factor Políticas institucionales, donde queda patentemente demostrado que la institución adolece de políticas favorecedoras de procesos de inclusión para estudiantes con discapacidad (con excepción del tema de la supresión de barreras arquitectónicas en la edificación de nuevas instalaciones institucionales recién mencionada), tal como podemos observar en las siguientes afirmaciones: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. 10:23 (20:20) "política de atención integral de la discapacidad en el hábitat universitario. Eso no está instalado. Lo que ha habido es que dos o tres profesoras sensibles al tema han hechos esfuerzos en un área, otras en otras áreas, esfuerzos en determinados segmentos que me parece importante como primer inicio de sensibilización al tema. Pero eso no está estructurado en la política estudiantil, menos en el presupuesto. Ext. – 10:24 (22:22) en este momento en materia de discapacidad no lo tenemos incorporado como un tema, como una línea de trabajo. Lo que hay es que el servicio de salud estudiantil tiene, digamos entre comillas, algún intento por atender preferencialmente a estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, pero ahí hay que agregar un tema, ver si eso está muy bien interiorizado como parte de la política de servicio o como parte también de

ciertas sensibilidades propias de la gente que históricamente ha trabajado acá. Ext. – 10:83 (11:11) yo siento que han habido intentos, algunos sistemáticos, otros, más bien diríamos iniciativas de tipo docente, de pequeños grupos de estudiantes por instalar el tema del tratamiento a la discapacidad de forma integral. No obstante, eso a mi juicio no se ha logrado. Aquí hay múltiples razones digamos que un poco habría que analizar por qué no se instala el tema como parte de la política integral no tan sólo de esta universidad o de muchas otras, digamos. Ext. – 10:82 (22:22) Pero si tú en este momento me dices: muéstrame los objetivos de la política de la universidad en torno a discapacidad, más allá de señalarte que hemos hecho estos esfuerzos aislados, no te podría decir: mira... tenemos una política, una unidad especializada en esto, tengo dos o tres profesionales abocados al tema, tengo un pequeño presupuesto para esto y como objetivo para próximo año académico me he planteado tres grandes ejes, por ponerte un ejemplo...mejorar los accesos a la discapacidad en el plano de la discapacidad motora, NO TENGO". En la misma línea, es posible observar la falta de conocimientos respecto al tema discapacidad en la persona responsable de la unidad DDE, lo cual se corresponde con lo mencionado en el marco teórico respecto a la necesidad de capacitación en temas relativos a la discapacidad (especialmente del profesorado y de quienes trabajan en el área de servicios estudiantiles), y respecto al perfil que deseablemente han de tener los funcionarios de los servicios estudiantiles, lo cual es observable en la siguiente afirmación: P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:66 (28:28) "De que los estudiantes se visibilicen, porque hay razones personales y médicas que optan por no querer eso, que es diferente a un grupo étnico, que es diferente a un grupo de estudiante con una condición social o cultural. Creo que ahí hay un elemento. Ahora, no sé si ese fenómeno, desconozco ese antecedente, es un fenómeno que se da para algún tipo de investigación, quizás es sólo aplicable a sujetos con discapacidad en contexto universitario, porque teóricamente, uno debiera pensar, teóricamente, hipotéticamente, que a mayor juventud, mayor... no hay inhibición para mostrar tus emociones, tus potencialidades y tus debilidades, ¿me entiendes tú?, por lo tanto, teóricamente, uno debería suponer, hipotéticamente, que debería ser en las universidades donde se visibilice, se muestre, se genere toda la creatividad, la orgánica de las y los estudiantes con discapacidad, ¿te das cuenta?, debiera ser, teóricamente... Da para darle vuelta, más analítico y pensar qué tema puede haber ahí". Asimismo, es posible reconocer la necesidad de la institución respecto a profundizar en el área investigación sobre discapacidad y universidad, específicamente en relación a las

diferentes categorías o tipos de discapacidad, lo que podría contribuir a las patentes necesidades de mejora respecto a la temática abordada en cuanto a los procesos de formación y capacitación del PDI y PAS, con el fin de generar espacios que permitan planificar adecuadamente los apoyos que se requieren de forma individual por los estudiantes con discapacidad presentes en esta casa de estudios, observable en las siguientes afirmaciones: P 10: 10.35 (30:30) "Aquí hay que darle una vuelta más analítica, o sea de porqué aquí no sucede, hay que darle una vuelta. En este momento yo tampoco he estudiado el tema, pero como te digo habría que darle una reflexión más analítica, que es un viaje en el fondo. O probablemente haya también un tema de trabajar más analíticamente las categorías, no es lo mismo pienso yo, parece ser, una discapacidad motora a una discapacidad menor, parece ser que no se producen los mismos... hay mucho relativismo. Alguna persona que tuviera alguna discapacidad visual parece ser que no tiene el mismo peso en términos si hablamos en términos de maniobrabilidad con otra persona que tiene otro tipo de discapacidad, no sé, estoy… hipotéticamente hablando. Ext. – 10:71 (32:32) Ahora probablemente al no ser un experto en este tema desconozco la multiplicidad de necesidades que pudieran estar asociados a la discapacidad y, por ejemplo, desconozco totalmente el ámbito del mundo de la psicología, donde probablemente pudiéramos hacer un fuerte aporte, si es que efectivamente una línea de diagnóstico que señale qué problema de autoestima, qué problema de proyecto vital". Lo anterior refuerza claramente la situación de desconocimiento, tanto en referencia con la discapacidad en si mima así como a la manera de abordar las necesidades derivadas de la situación de discapacidad de los estudiantes, lo cual –en este caso en particular– es especialmente grave debido a que quien presenta esta confusión y desconocimiento es precisamente el responsable de tomar las decisiones respecto a la elevación de propuestas hacia instancias de alto nivel del Gobierno Universitario frente a las acciones institucionales prioritarias en relación a la cobertura de servicios que se prestan a los estudiantes, incluyendo a quienes se encuentran en situación de discapacidad, como lo es la figura del director responsable de la unidad de Dirección de Desarrollo Estudiantil de la UFRO[182]. Lo anterior, también refuerza la necesidad de implementación de políticas inclusivas institucionales que consideren variable "formación en discapacidad" dentro de los protocolos normativos al

[182] La entrevista al director de la unidad Dirección de Desarrollo Estudiantil fue realizada el año 2013, donde en la actualidad (2015) la persona entrevistada aún se mantiene en el mismo cargo directivo dentro de la DDE de la Universidad de La Frontera.

interior de la institución. En la misma línea, desde la sub-área de Coordinación de Salud Estudiantil, se reconocen carencias relacionadas con la provisión de servicios de atención en salud mental dirigida a estudiantes con discapacidad, la cual podemos observar en las siguientes afirmaciones: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:39 (18:18) "Yo siento que a los estudiantes discapacitados les falta hoy un poco más de apoyo en el área psicológica, pero no estoy hablando del apoyo psicológico en función de un trato patológico, muy por el contrario, siento que esa lucha eterna por integrarse hace que la forma de relacionarse entre ellos o con el mundo académico de repente tenga ciertas aristas que eventualmente no son tratadas o solucionadas por una simple reunión familiar, es un mundo distinto el universitario, es un mundo competitivo desde un punto de vista intelectual, y yo creo que sería necesario ahora de manejo terapéutico en función de la integración del desarrollo personal. Ext. – 3:45 (18:18) pero siento que hace falta también más horas. Los chicos tienen acceso a las horas psicológicas individualmente, pero creo que debería haber una instancia que permitiera que, que estuviera siempre abierta para ellos". Por otro lado, también se reconocen carencias en cuanto a las actividades dependientes de la sub-área de Coordinación de Deportes y Recreación a través de la siguiente afirmación: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:61 (26:26) "Fíjate que siento que también estamos al debe en actividades físicas, recreativas para los discapacitados, porque no se trata de: ah! es que no pueden jugar futbol, no pueden jugar basquetball, no!; tenemos y debemos ser capaces de crear en el departamento de Educación Física actividades físicas propias inducidas para que mantengan nuestros estudiantes actividades físicas que les permitan recrear, pero al mismo tiempo tener un mejor funcionamiento psico-orgánico". Lo anterior nos da luces de que –al menos por parte del coordinador de la sub-área Coordinación de Salud Estudiantil, quien en relación al factor Formación profesional pertenece al área de la Kinesiología (fisioterapia)– existe una notable preocupación respecto al bienestar integral (tanto físico, como recreativo e intelectual) del colectivo de estudiantes con discapacidad. Además, nos es posible detectar una preocupación por parte del área coordinación de salud respecto a los procesos asociacionistas en este colectivo estudiantil, el cual conecta con el factor Financiamiento debido a los mecanismos que ofrece el Estado para la obtención individual de ayudas técnicas, entre otros tipos de apoyos para las personas con discapacidad en general, incluyendo a los estudiantes en situación de discapacidad en el nivel de educación superior, lo cual podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:51 (26:26) "Bueno, en

algún minuto, la asistente social (trabajadora social) que estaba a cargo de la agrupación o que acompañaba a la agrupación[183], tenía contactos con FONADIS, que es el fondo nacional de la discapacidad, que ahora cambió de nombre, no recuerdo la sigla (SENADIS) y de hecho fue la directora hasta hace poco, ahí había una vinculación que nos gustaría retomar, mantener, rescatar". Continuando con las carencias del servicio, una de las que posee principal interés dentro de la presente investigación tiene relación con la inexistencia de un SGIC dentro de la DDE, el cual posee ciertos procedimientos no estructurados ni sistematizados en cuanto a la detección de necesidades e implementación de mejoras. Estas son incorporadas dentro de las planificaciones que la DDE realiza en base a sus objetivos y el alcance de los mismos, donde existe un formulario estándar para todas las instancias y unidades universitarias de servicio, lo cual podemos observar en la siguiente afirmación: P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:48 (8:8) "Es una planificación simple, la verdad es que nos planteamos que cada unidad estructure cuáles son sus principales objetivos que pretenden alcanzar, lo funcionamos a partir de un formulario estándar que tiene la universidad y nosotros lo transmitimos para arriba**,** se revisa y se le hacen los acomodos y ajustes que sean necesarios, pero ese proyecto, ese plan de trabajo de la unidad de desarrollo estudiantil tiene que estar de una manera unida con cierta sinergia con los otros tres planes, con la dirección académica de pregrado, con la dirección de biblioteca y recursos de la información y la dirección de extensión". De la afirmación anterior, podemos nuevamente observar la concentración de requerimientos que la vicerrectoría académica debe gestionar, donde esta concentración podría estar mermando las posibilidades reales de la evolución de la DDE y la demora en la implementación de mejoras al mismo.

Respecto al factor Financiamiento[184], se señala que siempre han sido escasos, y se mencionan aquí principalmente al área de provisión de servicios sanitarios en el área coordinación de salud, donde se detecta una evolución en cuanto al modelo de

---

[183] Como podremos observar en el próximo apartado de análisis de los grupos focales, en la UFRO existía una agrupación de estudiantes con discapacidad llamada AEDIS-UFRO, la cual al momento de la entrevista (2013) había dejado de funcionar como tal, volviendo a reactivarse el año 2014.

[184] Cabe señalar que el factor Financiamiento en el caso de la Universidad de La Frontera posee un matiz en cuanto a la definición conceptual del mismo, debido a que en esta institución no existe un servicio de atención para estudiantes con discapacidad. Con lo cual, al referirnos al ámbito de financiamiento del servicio, nos referimos a la unidad de DDE en general, y al área Coordinación de Salud Estudiantil en específico.

financiamiento el cual se inserta dentro del sistema nacional de previsión de salud chileno[185], desde donde se obtiene el financiamiento para la provisión de salud de los estudiantes, incluyendo a quienes se encuentran en situación de discapacidad. Entonces, la financiación de las prestaciones de salud que se realizaban a los estudiantes –en un principio– eran asumidas por la propia universidad, las que se encontraban reguladas por el sistema de Isapres, sin control de las prestaciones por parte de la institución. Posteriormente, se crea un sistema de co-pago que realiza el alumno, donde la institución crea la figura de Centro Médico Universitario al interior de la DDE, con el objetivo de controlar económicamente las prestaciones de salud que se realizan a los estudiantes. Aquí, en el sistema actual, el servicio de salud estudiantil realiza un cobro 'simbólico' para quienes puedan pagarlo, de muy bajo costo (4-5 €), como podemos observar en la presente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:6 (5:5) "A poco andar, de asumir yo, traté de invertir esta situación, pero no en el sentido que querer cobrarles a los estudiantes porque sí. Todos nuestros estudiantes, la gran mayoría de ellos, tienen previsión, porque son cargas de sus padres, la gran mayoría, y lo que nosotros estábamos haciendo al dar salud y no cobrar era, en cierta medida, subvencionar a las isapres, subvencionarlas, y creo que son entidades que no están necesitadas que nadie las subsidie, entonces lo que hicimos fue crear la figura del Centro Médico Universitario para poder a través de las prestaciones que nosotros sí hacíamos, tenían atención médica, atención kinésica (fisioterapéutica), etc., atención profesional, el estudiante pudiera poner a servicio nuestro su isapre o su fonasa, y nosotros cobrarnos de aquello, porque pasado un año, el sistema recoge el dinero que hay y hace, como decimos nosotros 'topón pa dentro', no devuelve, no es que vaya haciendo un pozo. Entonces las isapres se sentían muy bien que nosotros atenderíamos a

[185] El modelo de previsión de salud en Chile, único en el mundo, es producto de un experimento socio-político enmarcado dentro del proceso de privatización de la salud en Chile impuesto por el régimen de la dictadura militar, el cual –lamentablemente– aún se mantiene en plena vigencia y funcionamiento en la actualidad. En dicho sistema, todos los ciudadanos (con excepción de aquellos pertenecientes a las fuerzas armadas y de orden que poseen un sistema propio) pagan sus servicios de salud a través de las llamadas "Instituciones de Salud Previsional" (Isapres), las cuales corresponden a entidades privadas encargadas de financiar las atenciones y beneficios de salud, así como las actividades afines o complementarias a ese fin, a las personas afiliadas, y sus cargas, que cotizan el valor del plan pactado. Dentro de las Isapres, existe una administrada por el Estado chileno llamada FONASA. (Fuente: www.supersalud.gob.cl).

los estudiantes gratis porque ellos no hacían gastos". Por otro lado, los estudiantes con discapacidad de la UFRO obtienen sus ayudas técnicas de forma individual a través de fondos concursables del SENADIS, mecanismo el cual fue abordado en el marco teórico. Este proceso ha sido muchas veces facilitado debido al asociacionismo de los estudiantes con discapacidad a través de la Agrupación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de La Frontera (AEDIS-UFRO). Aun cuando existe una agrupación estudiantil que conglomera a este colectivo de estudiantes, la institución no posee una instancia formal de apoyo institucional en la gestión para los procesos de postulación y obtención de ayudas técnicas requeridas por los estudiantes con discapacidad para el apoyo respecto a sus NEE, situación que podría interpretarse como un carencia del servicio debido al funcionamiento diferencial respecto a la desigualdad de condiciones entre el mencionado colectivo de estudiante y sus pares sin discapacidad dentro de los procesos de formación, ya que muchas veces los estudiantes con discapacidad no realizan las gestiones para la obtención de estos recursos de apoyo –muchas veces por desconocimiento y/o falta de información–, lo cual en su momento fue facilitado debido a la existencia y funcionamiento de AEDIS-UFRO, tal como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:35 (15:15) "formó y está, una agrupación de alumnos discapacitados y ellos han participado abiertamente de fondos de desarrollo institucional de buena forma y han obtenido a través de esos fondos, infraestructura y elementos que les ha permitido tener una mejor accesibilidad a los estudios, estamos hablando de aparatos electrónicos, de notebooks, cámaras fotográficas, etcéteras y algunos accesorios también, algunas férulas o sistemas de órtesis que han tenido que cambiar". De esta manera, en la actualidad, los estudiantes con discapacidad en deben buscar por si mismos la vinculación con entes financiadores estatales (SENADIS) para la obtención de ayudas técnicas o apoyos de otro tipo, de manera individual, sin el apoyo en la gestión, tanto de vínculos como de asesoramiento, para realizar las solicitudes requeridas por SENADIS para la obtención de tan necesarias ayudas técnicas, como observamos en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:35 (15:15) "P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:54 (22:22) "pero como te digo esa vinculación yo sé que existe en forma individual, y ellos han postulado o han seguido postulando, creo que con la firma de la universidad".

Refiriéndonos al factor Evolución y mejoras, desde la coordinación de salud estudiantil, se reconoce una evolución del área de Bienestar Estudiantil en cuanto al abordaje de incidencias dentro del área de atención en salud desde un modelo médico-

asistencial hacia uno más preventivo, dirigido a la población sana de la comunidad universitaria. Esto se ha hecho –por ejemplo– a través del establecimiento de programas de promoción, prevención y autocuidado en salud, como observamos en la siguiente afirmación: Entrevista técnico UFRO: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:13 (5:5) "Como te decía en ese tiempo estaba todo muy inclinado hacia la clínica y respetando o poniéndonos al día con los tiempos, empezamos a avanzar hacia todo el resto de la población que estaba sana, y a potenciar los programas de promoción y prevención y autocuidado en salud. Ext. – 3:10 (5:5) Ahora, dejar un poco de lado lo que es la clínica y bajar las horas clínicas y aumentar las horas de prevención y promoción".

En cuanto al factor Desafíos del servicio, desde el área de coordinación de salud, la DDE ve como primordial la mejor coordinación y vinculación entre agrupaciones estudiantiles y servicios institucionales (desafío relacionado también con el factor Articulación con otros servicios), especialmente enfocados hacia el desarrollo personal integral de este colectivo de estudiantes dentro de la comunidad universitaria y de acciones institucionales frente a la mejora en las instalaciones institucionales, el financiamiento y acciones institucionales de apoyo hacia este colectivo de estudiantes, como podremos observar en las siguientes afirmaciones: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:62 (27:27) "Yo lo veo como un nodo de integración de redes profesionales que vayan al servicio, porque si no es así, a lo mejor hay algún alumno que tiene habilidades musicales, artísticas, pero mientras nadie sepa, porque estudia otra cosa, no lo voy a ofrecer, y a lo mejor puede integrarse a un grupo de música, o puede integrarse a una actividad teatral, y que sea bueno para su desarrollo, pero que nazca también de la integración de los grupos ya existentes. Ext. – 3:59 (24:24) También tenemos que responder a aquellos alumnos nuestros que siendo alumnos sanos se discapacidad siendo estudiantes, y también los hay y tenemos que ser capaces de ofertar una continuidad de estudios que permita que a lo menos terminen dignamente sus estudios. Ext. – 3:58 (24:24) El desafío sí, hay un desafío institucional, debemos estar organizados, si hemos sido capaces de organizar esto otras veces, debemos ser capaces de proyectar esto también. Ext. – 3:56 (24:24) Desafíos hay diariamente, yo creo que desafíos de infraestructura, de mantener la voluntad que ha habido de tener una infraestructura acorde y preparada para ello, creo que esa infraestructura estamos al debe en algunos laboratorios. Hoy día es muy fácil acceso al campus y a la gran mayoría de los edificios que son comunes a los estudiantes, a los edificios comunes sí, pero a los edificios, a las unidades departamentales a veces es un poco más complicado.

Ext. – 3:52 (22:22) pero tiene que nacer de parte nuestra un compromiso, y esto te lo digo para que se pueda trabajar a futuro algo concreto y permanente. Ext. - creo que es importante retomarlo, sin duda, por una cuestión de proyección, creo que, si se están dando las cosas afuera, si hay un fondo que durante al menos cuatro o cinco años tuvo una muy buena conexión con nosotros y nuestros estudiantes tuvieron una muy buena y potente participación y apoyo de parte de ese fondo, creo que eso hay que reactivarlo. Ahora, nuestros estudiantes por sí solos han continuado, yo lo sé, en vinculación con el SENADIS. Ext. – 3:46 (18:18) Pero no intentando hacer con ellos una discriminación positiva, no sé si me entiendes, que la accesibilidad profesional, integradora en ese sentido también fuera especial, porque tenemos pocas horas en general y siento que deberíamos tener unos horarios protegidos que permitieran que los estudiantes poder focalizar ese trabajo y poder organizarnos mejor". Aquí, surge un desafío que sustenta la idea de incorporar un servicio de atención para estudiantes con discapacidad dentro de la DDE, donde se manifiesta la necesidad de generar una unidad integradora que sea capaz de coordinar de manera centralizada los servicios para la atención de estudiantes con discapacidad. Por otro lado, también una vez más se manifiesta que es necesaria la capacitación de los profesionales que interactúan con el alumnado con discapacidad, principalmente debido al desconocimiento del PDI como del PAS sobre la temática discapacidad y sus matices en el apoyo a cada estudiante con discapacidad, observado en la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:47 (20:20) "como coordinador del servicio me gustaría que hubiera una unidad de integración, por decirlo así, una unidad de integración conformada por un par de profesionales que permitiesen integrar a los otros en tareas comunes, en hacer un programa común que permita que los estudiantes desde su discapacidad se integren, porque, insisto, porque a lo mejor desde el punto de vista de la capacidad intelectual podemos estar a un nivel, pero las discapacidades físicas son muchas veces desconocidas por los profesionales y decimos, bueno, está en silla de ruedas, no, pero está en silla de ruedas y además tiene una escara, o además tiene un problema digestivo justamente por eso, o además tiene un problema postural o tiene mucho dolor de cuello o mucho dolor de espalda, pero un profesional, un profesor, no tiene porqué saber eso. Un psicólogo a lo mejor no tiene porqué saber eso tampoco, o sea, mientras está hablando conmigo, yo lo veo que está bien, está sentado, pero no, creo que detrás de eso, como te digo hay muchas otras situaciones orgánicas y también intelectuales que muchas veces el estudiante, por no buscar esa discriminación ya sea positiva o negativa, no las hace evidentes y patentes". De lo

anterior, además podemos identificar la actitud de encubrimiento de la discapacidad por parte de algunos estudiantes en función de evitar situaciones de discriminación, desde donde podríamos inferir que, dentro del funcionamiento universitario en todas sus áreas, podrían estar ocurriendo –de forma transversal– situaciones discriminatorias para con los estudiantes en situación de discapacidad.

El tema de los Desafíos del servicio dentro de la sección directiva de la DDE, encontramos que –refiriéndose a la comunidad universitaria– aún no logran instaurar dentro de la comunidad universitaria el rol y las funciones que cumple la DDE dentro de la institución, observado en la siguiente afirmación: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10.13 (13:13) “todavía cuesta desprenderse del sesgo de que aquí llegan sólo estudiantes a manifestar problemas”. Por otro lado, respecto a la temática discapacidad, se manifiestan acciones realizar relacionadas con la inexistencia de políticas institucionales al respecto, observados en la siguiente afirmación: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10.20 (18:18) “en el tema de la discapacidad ha habido importantes esfuerzos yo los veo más bien esfuerzos aislados de docentes con cierta sensibilidad al tema por un lado, pero que al no tener... hay también un peso político”; así como también respecto a mecanismos de articulación con otros servicios: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10.28 (22:22) “primer esfuerzo que nosotros tenemos que hacer como unidad, como comunidad universitaria a mi juicio, es poder fusionar dos o tres iniciativas aisladas que están en esta universidad que ellos por mero autoaprendizaje, autogestión, lo hacen”. Asimismo, se reconocen las necesidades de formación y capacitación del personal, así como la reactivación de la agrupación estudiantil de estudiantes con discapacidad, vistos desde la perspectiva de la autogestión de los mismos en cuanto a realizar acciones hacia la comunidad universitaria, cuando –a diferencia de los demás servicios estudiados dentro de esta investigación– es la institución quien idealmente debería fomentar este tipo de acciones. Lo anteriormente comentado es posible de observar en la siguiente afirmación: P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10.30 (22:22) ”el primer esfuerzo que nosotros deberíamos hacer como comunidad, es llamar a estos cuatro, cinco actores, dos o tres de la academia que están haciendo cursos sobre discapacidad y educación superior, nuestros equipos de infraestructura, que también se dedican a estos temas de accesibilidad los accesos, nuestros equipos de salud -que converjan- diciendo oye, mira esto es lo que tenemos, y a partir de esta línea de base nosotros deberíamos ir estructurando metas mínimas. El próximo año deberíamos tener una orgánica estudiantil muy importante de alumnos que

se auto-refiera con discapacidad y que tengan, qué sé yo, un pequeño plan de trabajo que contemple campañas de difusión, de sensibilización, un seminario, una pasantía, etcétera, etcétera. Yo creo que no hemos hecho eso… no hemos hecho eso”. Por otro lado, muchas veces sucede que existen actitudes de resistencia frente al apoyo institucional por parte de algunos estudiantes con discapacidad, donde el personal intenta apoyar, pero no lo logra debido al rechazo por parte del estudiante. Lo anterior podría relacionarse con el orgullo que algunos estudiantes presentan frente a los apoyos existentes. Por ejemplo, cuando algún estudiante con discapacidad, dice que no necesita ayuda debido a que "él puede". Lo anterior se detecta –además– como una necesidad para incorporar dentro del funcionamiento del servicio en términos de adquisición de competencias comunicacionales dirigidas a fomentar la apertura hacia la recepción de apoyo por parte de los estudiantes con discapacidad, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10.64 (26:26) “Yo creo que en orgánicas como las nuestras sin lugar a dudas los elementos de presión política que ejercen los eventuales beneficiarios es un elemento importante y eso no lo he visto en materia de organización estudiantil por alumnos con discapacidad. Hay una apatía, una inercia, una.... no sé o probablemente tampoco sabemos la cantidad exacta... yo creo que da para darle una vuelta en términos de auto-adscripción a la discapacidad, es decir, probablemente podemos hacer un catastro y decir, tenemos doscientos estudiantes con discapacidad”. Además, podemos detectar que en la DDE existe una preocupación respecto al desarrollo de políticas institucionales de apoyo en inserción laboral para sus estudiantes con discapacidad, como podemos observar en las siguientes afirmaciones: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10.77 (32:32) “otra reflexión que de otra manera yo pienso que hay que hacer y quizás el hábitat, la burbuja de los cinco años de universidad en universidades como las nuestras en materia de discapacidad, consciente de las dificultades de infraestructuras y otras cosas que tenemos, podría ser una lectura equivocada. Nosotros tenemos que empezar a mirar y a pensar ese otro paso... en aquellas personas que se autor refieren con discapacidad y que les llega el momento de salir para afuera, qué estamos haciendo nosotros como universidad para la empleabilidad. Ext. – 10.74 (32:32) pero prácticamente lo que requieren estos futuros profesionales es empleabilidad, o sea, nosotros como una universidad, como unidad, deberíamos dedicar una política, no tan solo de cubrir el eterno problema del acceso y que el maestro en dos semanas más me haga un terraplén, y nosotros tenemos que estar pensando, no. Lo que nosotros tenemos que tener es cursos, módulos intensivos a estos

estudiantes que nosotros vamos a denominar para el óptimo egreso, donde tengamos equipos de psicólogos, equipos de gente profesional qua apunta a la empleabilidad, pero bueno, tú te titulas de ingeniero tanto...mira, éstos son los que tenemos, estos son los hitos que hemos logrado en esta materia, y tenemos empresas que realmente son muy amigables con todo lo que significa el mundo de la discapacidad, irlos preparando, qué sé yo, para un óptimo egreso, ¿te das cuenta?. Ext. – 10:76 (32:32) entonces quizás la lectura de la política, nunca hayamos hecho una política porque probablemente la política no debe ser el modelo clásico y tradicional de arreglar papeles y eso sino que el modelo clásico o el modelo que tiene que imperar tiene que decir: ¿sabís qué más?, nosotros tenemos que trabajar la empleabilidad, hablar con el CIP[186], con xxxx, con esa gente, y decir: ¿sabís que más? todo por igual, y aquí estos cabros ¿se titularon?, y sobre este profesional vamos a tener que ver que va a otro mundo, va al mundo de la pega[187] y aquí no van a haber cuarenta cabros, cuarenta amigos de carrete que te van a acompañar en la fiesta ni en la prueba, sino que estás tú solo con cuatro, cinco tipos y te dicen que tienes que hacer un puente y... has el puente! y los tipos te van a tratar igual, te van a pasar un computador, te van a sentar y has el puente".

Desde la presente exposición respecto a la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera en relación con los factores que inciden en la composición y funcionamiento de un servicio de la atención para estudiantes con discapacidad, podríamos inferir que la UFRO posee un muy bajo nivel de madurez en cuanto al abordaje en la oferta de apoyos institucionales hacia el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad que se adscriben a esta casa de estudios. Lo anterior se debería, principalmente, a la inexistencia tanto de políticas institucionales relacionadas con la provisión de servicios especializados hacia este colectivo de estudiantes, así como a la inexistencia del servicio en sí mismo dentro la DDE, entre otros.

---

[186] El CIP corresponde al "Centro de Innovación Profesional" de la UFRO, el cual cumple la función de apoyar la formación integral permanente de estudiantes y titulados/as de esta casa de estudios, además del fortalecimiento los procesos de enseñanza con un enfoque innovador, centrado en el aprendizaje y el desarrollo de las competencias genéricas, para un mejor desempeño profesional. (Fuente: www.cip.ufro.cl).

[187] En jerga coloquial del castellano utilizado en Chile, el término "pega" o "la pega" se refiere al trabajo.

Finalmente, y debido a la situación anteriormente mencionada respecto al bajo nivel de madurez institucional que presenta la UFRO, en cuanto a la opinión de la DDE y las consideraciones respecto a proponer –a través de la generación de un sistema de aseguramiento interno de la calidad del servicio– la incorporación de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad (como los existentes en las otras universidades participantes de la presente investigación), desde la sub-área de Coordinación de Salud Estudiantil[188], destacamos la siguiente afirmación: P 3: Entrevista técnico UFRO. Ext. – 3:60 (26:26) "creo que tiene que ser una oficina que tenga un profesional del área de la salud, puede ser un profesional psicólogo o un profesional asistente social que esté a cargo de la parte integración, de la coordinación de eso, creo que no es necesario que haya un solo profesional en función, de que sea unipersonal, sino que permita que otros profesionales del área tecnológica, del área de la salud, de las áreas humanísticas se acerquen y puedan poner -de forma orgánica- exacto, y que acudan a la oficina o que se coordinen a través de la oficina para prestar atención a alumnos discapacitados como un nodo de red que permita distribuir y realizar, no solamente como reacción, sino que también como acción en forma propositiva y planificada permita llegar a una integración". Podemos apreciar que, en términos de metodologías de funcionamiento, se pone cierto énfasis en la coordinación o articulación entre los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo y gestión del mismo, en cuanto a acudir al servicio con el fin de generar sinergias que permitan abordar de forma adecuada las necesidades o situaciones emergentes relacionadas con la presencia de estudiantes en situación de discapacidad dentro de la institución y sus procesos. Asimismo, podemos observar el perfil profesional sugerido en este caso, se corresponde con la formación profesional tanto de los otros servicios estudiados, como lo revisado en el marco teórico respecto al área de formación profesional desde donde provienen los funcionarios de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en educación superior. Además, podemos apreciar una clara tendencia frente a la necesidad de evolución respecto al modelo estructural en base a la reacción presente en la UFRO en cuanto a la prestación de servicios para este colectivo de estudiantes.

[188] Recordamos aquí, que la sub-área de Coordinación de Salud Estudiantil forma parte del área Bienestar Estudiantil de la DDE.

2.3.2.2. Análisis de la satisfacción y recomendaciones de los estudiantes con discapacidad respecto de los servicios: Grupo Focal Imperial College London

Con el fin de complementar la información recolectada mediante entrevistas respecto a qué factores se encontrarían incidiendo en la composición y el funcionamiento de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en las universidades estudiadas, y, con la intención de conocer la opinión de los beneficiarios directos de los servicios mencionados, es decir, los propios estudiantes con discapacidad usuarios de dichos servicios, se utilizó una técnica de recolección de datos que permitiera recoger de forma simultánea la opinión de los estudiantes con discapacidad, por lo cual se realizaron dos grupos focales. El primero, con estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes al Imperial College London (ICL), y, el segundo, con estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes a la Universidad de La Frontera (UFRO). La realización de los grupos focales en solo dos de las universidades participantes, responde a la decisión metodológica por parte del investigador conforme a conocer las opiniones del colectivo de estudiantes con discapacidad de las universidades que se encontrarían en ambos extremos en función del grado de madurez institucional respecto a la provisión de los servicios mencionados, elección basada y justificada a través de la propia experiencia del investigador –ex estudiante con discapacidad titulado en la Universidad de La Frontera– como por lo recogido en la revisión de literatura y posterior pasantía de investigación realizada por el mismo en el Disability Advisory Service (DAS) del Imperial College London. Cabe mencionar, que el Imperial College London no solo presenta un alto nivel de madurez institucional respecto a la provisión de servicios para sus estudiantes con discapacidad –que como pudimos observar en los resultados del apartado anterior, corresponde al nivel más alto entre las universidades participantes de la presente investigación–, sino que fue considerada, en este caso en particular, como universidad de contraste respecto a la Universidad de La Frontera, la cual carece de un servicio institucional especializado en la atención de estudiantes con discapacidad.

En el siguiente apartado, se exponen los resultados obtenidos en el proceso de análisis de contenido del grupo focal realizado en el Imperial College London, realizando al final de cada revisión particular, inferencias respecto al grado de

satisfacción del colectivo de estudiantes con discapacidad en relación a los servicios institucionales prestados por las universidades mencionadas.

Ambos grupos focales siguieron el mismo procedimiento, ejecutado en base a la elaboración de un Plan operativo estandarizado para grupos focales[189], en el cual se especifica la dinámica funcional en el desarrollo de los mismos.

Los resultados son expuestos a través de seis dimensiones establecidas para el abordaje de las temáticas de interés relacionadas con los objetivos de investigación, a saber:

1) Arribo, acceso e ingreso.
2) Satisfacción con los servicios.
3) Docencia y aprendizaje.
4) Puntos de apoyo en situaciones problemáticas.
   *Dependencias de alojamiento universitario[190].
5) Participación en la comunidad universitaria.
6) Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a estudiantes con discapacidad.

Las recomendaciones y sugerencias en cuanto a mejoras que deseablemente habrían de implementarse en los servicios institucionales de ambas universidades participantes, son expuestas al final cada una de las dimensiones analizadas, las cuales

[189] El documento "Plan operativo estandarizado para los grupos focales" elaborado para esta investigación, puede ser revisado en el Anexo 9.

[190] De las dos universidades donde se realizó grupo focal, solo una de ellas posee instalaciones residenciales adaptadas y disponibles para estudiantes con discapacidad (ICL), sean éstas institucionales o concertadas por la misma institución. Debido a lo anteriormente mencionado, como los grupos focales fueron realizados en las dos universidades mencionadas (ICL y UFRO), solo se obtuvo respuestas relacionadas con alojamiento universitario en una de ellas (ICL), con lo cual no se consideró el apartado de "Alojamiento Institucional" como una dimensión a abordar dentro del protocolo estandarizado para elaborado para el desarrollo de la recolección de datos. Sin embargo, a petición del Disability Advisory Service del ICL, se realizó una pregunta dirigida a aquellos participantes que residían en alojamientos institucionales pertenecientes a dicha casa de estudios, respecto a la percepción en el trato y desempeño de los vigilantes/supervisores de los alojamientos, los cuales se incluyeron en el informe de Focus Group entregado a la Directora Ejecutiva del DAS como producto de la pasantía de investigación realizada en el Reino Unido. El documento original entregado a la Directora Ejecutiva del Disability Advisory Service el 25 de mayo de 2011, puede ser revisado en la parte final del Anexo 10.

fueron realizadas por los participantes de ambos grupos focales durante el desarrollo de cada uno de los mismos.

Al igual que en apartado anterior, a través de la exposición de los resultados, se realizan inferencias, comentarios y/o comparaciones entre los servicios participantes de esta actividad.

1) Dimensión: Arribo, acceso e ingreso.

Una vez comenzada la actividad, desde el inicio de la discusión con los estudiantes participantes, fue posible detectar una actitud proactiva por parte de los mismos, donde aquellos que ya eran conscientes de su discapacidad con anterioridad al ingreso a la institución, actuaron de forma preventiva respecto a investigar la oferta en la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad disponibles en el ICL, quienes reportaron haber encontrado útil la información contenida dentro del sitio web del Disability Advisory Service (DAS) , situación que podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:1 (53:53) "Yo me aseguré de saber qué tipo de asistencia a la discapacidad existía... No utilicé sus servicios durante los primeros seis meses, pero sabía dónde estaban a través de la observación de su página web". Lo anterior nos permite inferir que la existencia de un servicio de atención especializada en estudiantes con discapacidad y la información respecto a los servicios ofrecidos por éste disponibles en su sitio web, podrían fomentar las actitudes positivas en este colectivo de estudiantes respecto al acceso e ingreso a la institución, otorgando mayor seguridad y confianza a los estudiantes con discapacidad al enfrentarse al proceso de incorporación al sistema de educación superior. Por otro lado, un departamento del ICL, la Escuela de Negocios, mostró flexibilidad a través de reunirse con una estudiante con discapacidad antes de que ella misma presentara su solicitud de ajustes, y, luego, también al realizar cambios que permitieran a la estudiante incorporarse al departamento, a pesar de que ella se encontraba –por disposiciones normativas – en la obligación de esperar un año completo para que estos cambios fueran implementados, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:3 (55:55) "Me reuní con mi facultad antes de elevar mi solicitud y esperar un año completo; mientras, ellos ya estaban preparándose para mí". De lo anterior, podemos detectar la existencia de una actitud institucional positiva en cuanto a

la provisión de servicios a sus nuevos estudiantes con discapacidad, incluso adelantándose los tiempos formales dentro de los marcos normativos con el objeto de integrar lo antes posible a estos nuevos estudiantes, realizando los ajustes razonables necesarios –establecidos legalmente dentro de los derechos de los estudiantes con discapacidad en el Reino Unido– en función de otorgar una inclusión pertinente, efectiva, eficiente y eficaz para con este colectivo de estudiantes. Aquí, se hace patente la potencia y el alcance que posee tanto la legislación nacional británica como la normativa interna institucional, en la incorporación de mecanismos de acceso inclusivos institucionales, garantizando de esta manera los derechos de los estudiantes a la equidad, igualdad de oportunidades, asegurando la calidad de estos mecanismos en función del imperativo legal de realizar estos ajustes, los cuales –como hemos revisado en el marco teórico– posteriormente serán objeto de auditorías externas. En este sentido, podríamos inferir que la existencia y el establecimiento de normativas formales en cuanto a garantizar el respeto por los derechos de las personas con discapacidad, sumado al aseguramiento de la calidad de los servicios entregados por la institución, fortalecen y aseguran la provisión de un contexto educativo amigable, donde los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar –en igualdad de condiciones y con los apoyos necesarios– todo el potencial que poseen, situación que favorecería el desarrollo integral y el empoderamiento de los estudiantes en situación de discapacidad, quienes posteriormente, podrían acceder a trabajos bien remunerados al haber contado con una formación de excelencia en contextos educativos no discriminatorios. En contraste con lo anterior, encontramos que una universidad anterior desde donde provenía una estudiante con discapacidad participante del grupo focal, ésta no la remitió directamente al DAS, tal como podemos apreciar en las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:5 (59:51) “Tengo dos discapacidades, dislexia y síndrome de Irlen[191]. El técnico de discapacidad de allá diagnosticó el Síndrome de Irlen en mi última universidad. Ellos no me remitieron al servicio de aquí, lo comenté por mí misma

[191] El síndrome de Meares-Irlen o Síndrome de sensibilidad escotópica, más conocido como “síndrome de Irlen”, corresponde a una discapacidad en el aprendizaje que se manifiesta principalmente en dificultades al leer y al deletrear, lo que puede corregirse con el uso de vidrios de color o revestimientos. La enfermedad afecta aproximadamente al 50% de las personas con dislexia, así como con epilepsia, migraña, etc. No tiene cura, pero con el tratamiento se pueden lograr mejoras importantes. (Fuente: http://ec.europa.eu/health/opinions/es/lamparas-bajo-consumo/glosario/pqrs/sindrome-de-meares-irlen.htm).

cuando fui a ver al técnico de aquí. No creo que los técnicos de aquí lo habrían detectado, y sugiero que comprueben a todos los estudiantes que son disléxicos respecto al síndrome de Irlen y otros problemas relacionados con el estrés visual". Aquí, podríamos inferir que es de fundamental importancia la publicidad que el servicio realice respecto a la información que será recibida tanto por los estudiantes como por otras instituciones de educación superior respecto al DAS, apuntando esta entrega adecuada de información a todos los estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado. Desde otra perspectiva, algunos de los estudiantes participantes del grupo revelaron cierto temor en relación a que su discapacidad pudiera perjudicar su solicitud de ingreso a la universidad, donde la mayoría ignoraba que –al momento de presentar dicha solicitud– las declaraciones de discapacidad de los postulantes son separadas de los formularios de solicitud durante el proceso de admisión, tal como revisamos en el marco teórico; esta situación los desalentó a realizar la declaración de discapacidad antes de su arribo. Lo anteriormente mencionado puede ser observado en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:16 (65:65) "Mi discapacidad fue diagnosticada al venir aquí, y una de las razones que tuve de no mirar la dislexia fue porque pensé que existiría prejuicios en contra [Otros dos dijeron "yo también"]". El procedimiento institucional respecto a la confidencialidad de las declaraciones de discapacidad de los estudiantes en el proceso de admisión y lo manifestado por los participantes del grupo, nos permitiría inferir que las instituciones de educación superior deben procurar ser muy claras al momento de diseñar los protocolos de admisión, en cuanto a clarificar de forma adecuada la confidencialidad de la información respecto a la discapacidad que declaran los estudiantes, con el objetivo de evitar que la falta de claridad en la información para los postulantes provoque miedo y/o temor a la discriminación debido a la situación de discapacidad que presenten los estudiantes aspirantes a ingresar al sistema de educación superior. La práctica de separar la declaración de discapacidad de los estudiantes de los demás documentos con información académica del mismo durante el proceso de admisión, nos permite detectar que, además de existir políticas institucionales específicas establecidas para el tratamiento de los datos de admisión de los estudiantes en situación de discapacidad, en el ICL se respetan los derechos de las personas con discapacidad en cuanto a la equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Por otro lado, encontramos que los estudiantes valoraron positivamente la disposición del DAS respecto a esta dimensión debido a que el servicio se hizo accesible por sí mismo hacia

los estudiantes, a través de hacer visible su presencia en el día de inducción, y, realizando un seguimiento –a través del envío de un recordatorio vía correo electrónico– invitando a los estudiantes a hacer contacto con el servicio, lo que se corresponde con lo revisado en el marco teórico, siendo posible de observar lo anterior en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:7 (67:67) "En nuestro primer día, alguien vino y habló acerca de los servicios de discapacidad y luego se siguió con un correo electrónico, lo que hizo tener menos temor de acercarme a ella con mis preocupaciones. Me sorprendió lo mucho que la universidad ofrece por mi discapacidad". Aquí, es observable que el DAS posee mecanismos de funcionamiento que consideran la acogida de los nuevos estudiantes en base a protocolos de acercamiento, visibilización y entrega de información desde el momento en que los mismos comienzan a interesarse por la institución. De aquí, se deduce la importancia que tienen las buenas prácticas mencionadas en cuanto a la posibilidad de otorgar confianza y disminuir los temores de los nuevos estudiantes para dirigirse a los servicios de atención a estudiantes con discapacidad dentro de la institución. Seguidamente, los estudiantes participantes que presentan problemas de ansiedad, manifestaron que fue muy importante para ellos que el personal del DAS fuese "agradable, amable y accesible" al momento de declarar dentro del servicio su situación de discapacidad, quienes indicaron que el personal actuó de manera organizada y que respondieron a los correos electrónicos rápidamente, donde lo anterior es reconocido por el investigador como puntos fuertes que posee el servicio. Aquí además, podríamos inferir que la presencia y buena disposición del personal de los servicios de atención a estudiantes con discapacidad pueden llegar a tener un profundo alcance en una variedad enorme de condiciones personales de los nuevo estudiantes, donde –por ejemplo– los estudiantes participantes quienes sufren de problemas de ansiedad, manifestaron como significativamente importante la actitud amable, accesible y agradable del funcionario del servicio, lo cual les alentó a declarar su discapacidad con mayor facilidad y cercanía. Asimismo, observamos una valoración positiva en cuanto al funcionamiento organizativo del servicio y protocolos efectivos de seguimiento a los estudiantes con discapacidad. Lo anteriormente comentado puede ser observado en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:9 (71:71) "[Es muy bueno] lo amable que son. Cuando fui yo todavía estaba muy ansiosa porque -usted sabe- que podría ser diagnosticado con algo que podría apartarme de todos los demás. Después de una reunión, ella (la técnico en discapacidad) siempre le sigue a uno con un correo electrónico que resume lo que hemos discutido y lo que se hará al respecto". De

lo anterior –además– es posible inferir que es de suma importancia que los funcionarios que integren el equipo del servicio de atención a estudiantes con discapacidad, mantengan actitudes abiertas y serviciales, basando su accionar en el seguimiento de protocolos de actuación establecidos, los cuales son detectados por los estudiantes con discapacidad, quienes valoran y –de esta manera– se abren a depositar confianza en los técnicos del servicio, lo cual incidiría en una importancia significativa para poder posteriormente abordar de manera adecuada los apoyos requeridos por los estudiantes a través de la apertura de los mismos a entregar información pertinente respecto a sus necesidades. En otro ámbito, se reconoce como una fortaleza de ciertos Departamentos el alentar a los estudiantes respecto a la obtención de su diagnóstico. La ansiedad acerca de los prejuicios provocó que algunos estudiantes fueran reacios a explorar "el ser etiquetado" con una discapacidad, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:11 (73:73) “Me diagnosticaron una vez que llegué aquí y mi departamento me empujó a ir a buscar el diagnóstico. Ellos lanzaban su ayuda sobe mí. Yo estaba muy sorprendido”. Aquí, podríamos decir que existe, por un lado, una actitud positiva respecto a la colaboración intra-universitaria, la cual va en directo beneficio del colectivo de estudiantes con discapacidad, al asumir responsabilidades compartidas entre los servicios a estudiantes con discapacidad institucionales y aquellos desarrollados de forma interna por las diferentes facultades. Sin embargo, muchos de los estudiantes participantes no vieron la provisión de servicios hacia su discapacidad como un derecho. Más bien, ellos vieron a los servicios como “agradables”, lo que parecía implicar que el ICL les estaba haciendo un favor. En este sentido, es recomendable que el servicio de atención a la discapacidad debe dejar claro explícitamente que todo se hace por los estudiantes corresponden a prestaciones las cuales tienen derecho a recibir, y no representan simplemente una mera forma de generosidad por parte de la institución. De esta manera, respecto a la afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:11 (75:75) “Mi departamento ha construido accesos completamente nuevos para un nuevo estudiante en silla de ruedas, por lo que realmente se notó que querían hacer un esfuerzo adicional”, podríamos inferir que la aclaración respecto a que las actuaciones tanto de la institución como de las facultades, departamentos y del servicio propiamente tal, corresponden a un derecho que poseen los estudiantes con discapacidad, da cuenta de la potente estructura legislativa que sustenta las acciones institucionales en favor de este colectivo de estudiantes. Por lo tanto, además, podríamos afirmar que la existencia de políticas, normativas, reglamentos y protocolos de actuación representan las bases

sobre las cuales se hace posible llegar a ofrecer servicios de calidad para el colectivo de estudiantes con discapacidad en cualquier sistema de educación superior. Asimismo, de lo anterior es posible señalar que detrás de todas las actuaciones en favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior, se encuentra –de manera transversal– la existencia de un modelo estructural en base a la prevención, el cual permite anticiparse a las problemáticas comúnmente asociadas a la situación de discapacidad de los estudiantes. En este sentido, modelo estructural en base a la prevención incidiría en la creación y diseño de normativas, reglamentos y protocolos de actuación que protegen a los estudiantes con discapacidad asegurando así sus derechos, como también le es funcional a la institución para la toma de decisiones estratégicas de mejora en la oferta y provisión de servicios institucionales, pudiendo tener claridad respecto a la planificación presupuestaria necesaria para cubrir las necesidades institucionales derivadas de la prestación de servicios para estudiantes con discapacidad. En otro ámbito dentro de la misma dimensión, un estudiante con una discapacidad física señaló que su departamento había hecho el cambio necesario para que éste se encuentre plenamente accesible para ella. Sin embargo, esto no se extendió a las otras áreas del campus que necesitaba utilizar, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:12 (79:79) “Para mí, no hubo problemas con las barreras estructurales en mi departamento, pero tan pronto como salí de ahí y traté de acceder a la federación o la cafetería, tuve dificultades. Necesitaba guardias de seguridad para abrir las puertas por mí, ya que son muy pesadas. Decidí no ir a la sala común de alto nivel a menos que tuviera amigos conmigo. La escuela de negocios tiene botones que puedo presionar para abrir las puertas, así que puedo ir al baño. Un baño para discapacitados que utilicé en el campus Sherfield era demasiado pequeño y no podía dar la vuelta, así que terminé volviendo a escuela de negocios a usar el baño”. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de que los servicios de atención para los estudiantes con discapacidad deberían involucrarse plenamente en el diseño de la provisión de accesibilidad en todas las áreas del campus universitario. Incluso, si un Departamento o unidad institucional toma la iniciativa, como lo hizo la Escuela de Negocios del ICL, el servicio central debe procurar realizar acciones colaborativas relativas a la articulación con otros departamentos o unidades académicas que ofrezcan servicios internos adicionales para sus estudiantes con discapacidad, lo que incidiría en la mejora de la calidad de los servicios institucionales en general. Lo

anterior daría lugar a que la universidad tenga una visión amplia respecto a los requerimientos de los estudiantes, en vez de limitarse a una mera visión departamental.

En cuanto a las recomendaciones realizadas por los estudiantes en esta dimensión, en primer lugar, podemos encontrar recomendaciones respecto a la accesibilidad de ciertos espacios institucionales y la canalización de soluciones, donde los estudiantes comentaron que la señalética necesitaba ser mejorada ya que los baños y servicios para quienes presentan movilidad reducida se encuentran en existencia pero no se anuncian con claridad tal como podemos observar en las siguientes afirmaciones: P 11:. Grupo Focal ICL. Ext. – 11:13 (81:81) "Los estudiantes en silla de ruedas deberían tener prioridad para los baños adaptados para discapacitados. A menudo he tenido que esperar para usar el baño adaptado para discapacitados debido a que una persona sin discapacidad lo estaba utilizando porque no quería caminar 15 metros para usar los baños regulares. Quizás también pase porque las señaléticas no se encuentran muy visibles. P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:16 (83:83) El acceso físico en toda la universidad tiene que ser mejorado, además de la tienda en Sherfield, las puertas de la habitación común para mayores necesitan ser mejoradas implementando botones para la apertura automática". De lo anterior podríamos inferir que pese a los enormes avances en cuanto a accesibilidad de las instalaciones institucionales dirigidas hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad, los testimonios de los participantes dejan de manifiesto que aún existen ciertas barreras arquitectónicas que deben de ser abordadas y solucionadas por la institución, donde el servicio de atención a estudiantes con discapacidad debiera ser quien asuma la responsabilidad de reunir las inquietudes de los estudiantes y canalizar las mismas hacia niveles superiores, desde donde se puedan tomar decisiones presupuestarias para la solución en adaptación de los puntos detectados. En cuanto a acciones y recomendaciones respeto al abordaje de apoyos para estudiantes con dificultades de salud mental, encontramos que una estudiante con un problema de salud mental indicó que ella luchaba por admitirse a sí misma que ella no estaba bien, aunque recibió tratamiento antes de su llegada. La estudiante no declaró su discapacidad porque esperaba que su condición "desapareciera", tal como podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:18 (85:85) "Durante los primeros 6 meses no admitía a mí mismo que yo no lo estaba enfrentando. En algún momento a lo largo del camino, lo etiqueté y lo puse en la caja, como una forma de decir que no lo estaba enfrentando, pero nadie hizo un seguimiento de esto. Deberían contar con un correo electrónico o un contacto para comprobar si yo estaba

bien". De lo anterior, podríamos inferir que los servicios de atención a estudiantes con discapacidad debieran considerar medidas para dejar en claro a los nuevos estudiantes lo que se ofrece para aquellos que recibieron tratamiento psiquiátrico y los beneficios que supone para ellos la declaración de su discapacidad, realizando estas acciones cuando los estudiantes estén pasando por un buen momento y se sientan bien, evitando hacer recomendaciones de este tipo en momentos de crisis. De la misma manera, para estos estudiantes, quienes se enfrentan a estigmas y aislamientos adicionales, parece ser necesaria la realización de esfuerzos adicionales con el fin de poder llegar a ellos y ofrecerles el apoyo que necesiten, ya sea directamente a través de los técnicos del servicio o derivando al estudiante a un servicio donde se puedan atender sus necesidades específicas de apoyo. Cabe señalar, que sólo un estudiante con problemas de salud mental participara de este grupo focal, teniendo en cuenta –como revisamos en el marco teórico– que este tipo de condición es una de los tipos más comunes de discapacidad a nivel mundial. En otro ámbito dentro de la misma dimensión, en relación a recomendaciones realizadas por estudiantes disléxicos y carencias del servicio en la detección y coordinación con el profesorado en cuanto a la implementación de las adecuaciones pertinentes para estudiantes con NEE, encontramos que los estudiantes con discapacidades de aprendizaje se perciben en situación de desventaja respecto a sus pares debido a que no se han considerado sus NEE en las exigencias que se realizan al general de los estudiantes, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:19 (87:87) "Los estudiantes con dislexia han solicitado una instalación para poder depositar las pruebas de lectura, o que no se les exija completar sus plazos con tanta antelación como a los demás estudiantes". Aquí, es posible observar que los estudiantes presentan una actitud proactiva al señalar recomendaciones de posibles soluciones para abordar situaciones específicas, como lo son la implementación de instalaciones donde puedan depositar sus exámenes –los cuales debieran considerar tiempo extra– liberando a los docentes de la espera que le significa la extensión del tiempo de realización de pruebas de lecturas. Pese a lo anterior, el servicio de atención para estudiantes con discapacidad debería asumir la responsabilidad de gestionar las adecuaciones necesarias para aquellos estudiantes con NEE, coordinándose con el cuerpo docente respecto a la incorporación de las mismas dentro de los estándares de exigencia dispuestos para los estudiantes en general, puntualizando de manera específica a los estudiantes que requieren de apoyos o consideraciones

especiales en pro de la implementación de adecuaciones necesarias que permitan la igualdad de oportunidades y equidad en sus prácticas pedagógicas.

2) Dimensión: Satisfacción con los servicios.

Desde la discusión, se ha logrado detectar que los estudiantes con discapacidad valoran de forma positiva las actuaciones del servicio realizadas a través de los profesionales del mismo, especialmente en cuanto a las actitudes positivas que manifiestan en su discurso, relativas a la amabilidad, escucha activa y comprensión al momento de plantear sus necesidades a los profesionales del servicio. Lo anterior podemos observarlo en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:20 (93:93) "Además de ser amigable, realmente sientes que ella entiende. Cuando fui, yo no estaba seguro de si quería persuadirme, y ella solo me dejó hablar". De lo anterior, es posible inferir que el personal del servicio de atención a estudiantes con discapacidad, además de realizar acciones de apoyo y asesoramiento en temas relacionados con la discapacidad y el abordaje de las NEE de los estudiantes que acuden al mismo, desarrollan de forma implícita en su accionar una forma de apoyo social, en donde –debido a los vínculos de confianza establecidos entre los profesionales y los usuarios del servicio– se generan y fortalecen competencias sociales, las cuales incidirían en el desarrollo de conductas adaptativas de los estudiantes frente a contextos sociales donde deben desenvolverse en el funcionamiento de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera del campus universitario. Sin embargo, es posible detectar cierta inconformidad respecto al cese abrupto en la provisión de servicios de apoyo una vez que los estudiantes completan su ciclo de formación profesional, quienes manifiestan una inconformidad respecto al trato que se tiene con aquellos estudiantes, los cuales –una vez terminada su etapa formativa dentro de la institución– son alejados del servicio de atención a estudiantes con discapacidad, donde consideran injusto que se les corte la provisión de apoyo y asesoría de forma abrupta una vez concluido su ciclo formativo dentro de la institución. Aquí, recomiendan que no se corten los servicios de apoyo al momento de completen su carrera, lo que podemos observar en las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:21 (97:97) "Mi amigo el año pasado se estaba viendo en el DAS, pero debido a que estaba a punto de graduarse, las puertas se le cerraron a penas se fue, así que tal vez podría haber una extensión de un año después de graduarse. Tengo claro que uno ya no está pagando, pero me parece injusto que se

corte así a las personas". P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:29 (126:126) "Si sólo acudiste a ellos con tu problema el último año de carrera y se acaba de entrar en él (DAS), es muy difícil que te corten el servicio inmediatamente después de que terminas tu grado. ¿Puede ser beneficioso para los alumnos completar su asesoramiento, si comenzaste a verlos como estudiante? Así uno puede terminar lo que empezaste, especialmente si estás pasando por la dura etapa de búsqueda de empleo y un estresante proceso de graduación. Es un cambio tan drástico cuando dejas la universidad…". De las afirmaciones anteriormente expuestas, podríamos sugerir que esta situación pudiera ser tema de discusión en cuanto a la consideración de implementar un sistema de apoyo post-universitario a través de la articulación con los servicios o unidades destinadas a apoyar a los nuevos profesionales en su proceso de inserción al mundo laboral, como lo es el Centro de Innovación Profesional que existe en la UFRO. Por otro lado, algunos estudiantes expresaron la inquietud de que la evaluación de su dislexia fuera realizada en la casa del examinador en vez de realizarlas en una oficina del campus, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:23 (105:105) "Tuve que ir a la casa de un tipo al azar para poder evaluar mi dislexia en el medio de la nada. Sería mejor si la revisión fuera en la universidad. Él es muy agradable, pero estás en Brixton en tu primer año en Londres y es un hombre elegido al azar y son tres o cuatro horas, realmente no se puede llevar un amigo y esperar que acceda a que te espere allí". En la línea de lo anterior, se detecta la necesidad imperativa de fomentar en el PAS actitudes positivas basadas en la comprensión y el respeto hacia las personas con discapacidad, lo que es posible de observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:24 (107:107) "Cuando yo estaba rellenando formularios para obtener un reembolso para la evaluación, la mujer que me los había dado, que no era miembro habitual del personal, fue muy grosera. Yo no estaba seguro de si lo había rellenado bien y necesitaba a alguien para comprobarlo, y me dijo: 'Hay una lista en la parte posterior, ¿acaso no puedes leerla?' y me sentí como diciendo: '¡No puedo!'. De lo anterior, podríamos inferir que la institución de educación superior debe asegurarse de que todo el personal que trabaja con estudiantes con discapacidad (en este caso en el área de Registro) en temas relacionados con la discapacidad, sin importar si están realizando labores para otro miembro del personal, sean conscientes y sensibles respecto a la situación de discapacidad de sus estudiantes. Este representa un tema de central importancia, ya que supone una actitud institucional respecto a la formación del personal que involucra la vulneración de los derechos y la dignidad de los estudiantes

con discapacidad, lo que incluso –como hemos revisado en el marco teórico– en el Reino Unido se encuentra penado por la ley. De esta manera, podemos decir con seguridad, que las instituciones de educación superior deben ser capaces de generar y fomentar actitudes positivas frente a la comprensión de las necesidades de las personas con discapacidad. En la misma línea de lo anterior, en algunos servicios de uso cotidiano por los estudiantes con y sin discapacidad, como lo es una cafetería dentro del campus, las actitudes del personal de aquel servicio dejan mucho que desear. Especialmente en el caso de los estudiantes con discapacidad, muchas veces tienen que explicar reiteradamente cosas obvias, lo cual es considerado como una molestia menor si se contrasta con la actitud de desidia respecto a la prioridad en la atención a este colectivo de estudiantes, lo cual podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:28 (124:124) "A veces, tienes que explicar lo obvio. En su formación, deberían saber que incluso si están muy ocupados debería ser su prioridad ayudar a una persona con discapacidad. Debería ser prioridad para los estudiantes con discapacidad la utilización de baños para discapacitados, si es cerca de la zona de comedor". Del discurso surge la necesidad de incorporar en la formación del personal de servicios como cafeterías –generalmente concertados y gestionados por entidades externas a la institución– información respecto al tema de la discapacidad y los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, es responsabilidad de la institución el asegurar que estas disposiciones normativas se cumplan a través del tiempo. Por otro lado, en relación a ayudas técnicas como herramientas que favorecen el aumento de la autonomía y competencias de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, encontramos la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:30 (130:130) "Durante los primeros meses venía con mi madre y me tomó notas y luego utilicé un dictáfono cuando me lo dieron. Esa fue mi opción preferida. Acabo de escucharla; Nunca tuve que transcribir, con la excepción de mi proyecto". De lo anterior, nos es posible inferir que a través de la incorporación de ayudas técnicas (como un "dictáfono" u otro tipo de herramienta de apoyo), los estudiantes con discapacidad adquieren mayor autonomía relacionadas con estrategias de aprendizaje, y, además requieren menos apoyos de terceras personas, como tomadores de notas. Lo anterior, nos da luces respecto de que la implementación de una ayuda técnica adecuada a las NEE de un estudiante con discapacidad, logra aumentar las capacidades y competencias de aprendizaje del mismo. Asimismo, en algunos casos, el hecho de que exista la disponibilidad de servicios, como por ejemplo un tomador de notas, podría significar

una mayor tranquilidad para el estudiante, lo cual podría traducirse en un mejor desempeño en el ámbito académico, aun cuando no se utilice el servicio, ya que despeja factores de estrés asociados a la falta de recursos de apoyo disponibles. P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:31 (132:132) "Tengo la oferta de un tomador de notas". Abordando otra área de importancia, en relación a actitudes positivas docentes y falta de formación o información respecto al respeto frente a las adecuaciones que se realizan para los estudiantes con discapacidad, específicamente en este caso estudiantes con dislexia, encontramos que los docentes generan estrategias de apoyo para estudiantes con discapacidades de aprendizaje (dislexia) las cuales facilitan la incorporación y accesibilidad a los contenidos de las asignaturas, lo cual muestra actitudes positivas del cuerpo docente hacia la adecuación de la accesibilidad en los materiales de clases. Sin embargo, muchas veces sucede que aquellos estudiantes sin discapacidad exigen a los profesores disponer de los mismos beneficios que sus pares con dificultades de aprendizaje diagnosticadas, pudiendo apreciarse esta situación mediante la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:32 (135:135) "Algunos profesores copian sus apuntes y los hacen disponibles para estudiantes con dislexia o para quienes tienen algún problema con la escritura, pero hay un cierto grado de estudiantes sin dislexia. Ellos presionan a los profesores que también hagan lo mismo para ellos". Lo anterior denota la falta de formación o información respeto al respeto a los apoyos en base al diagnóstico de NEE de algunos estudiantes, situación que debiese ser preocupación del servicio de asistencia para estudiantes con discapacidad para ser abordada, en base a la preparación de información, o, por ejemplo, charlas dirigidas a estudiantes sin discapacidad. Asimismo, pese a que los docentes demuestran actitudes positivas en cuanto a la adaptación en accesibilidad de materiales de clases para estudiantes con discapacidad, la descoordinación entre servicios universitarios a veces va en desmedro del estudiante con discapacidad, situación que debiese ser fiscalizada de alguna manera por el servicio de atención a estudiantes con discapacidad, lo anterior es posible de sustentarse en base a la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:33 (137:138) "Para mi carrera, ellos cargan (suben a internet) los apuntes a una pizarra y era nuestra responsabilidad imprimirlas, pero si había un retraso con el administrador, tu no alcanzabas a tener los apuntes antes de la clase". Desde otro punto de vista, continuando en la misma dimensión, encontramos que algunos estudiantes prefieren ciertos tipos de estrategias de aprendizaje las cuales no se corresponden con las ofrecidas por el personal docente. Sin embargo, como cualquier estudiante, tienen el

deber de asistir a las clases que les corresponden y en las cuales se encuentran inscritos. Aquí, es posible aquí observar una buena práctica en relación al seguimiento de los estudiantes con discapacidad por parte del cuerpo docente, donde si ocurre que el estudiante no asiste a clases, es contactado vía correo electrónico por el docente preguntando el porqué de su ausencia. Lo anterior denota un sistema de control y seguimiento instalado como política institucional enfocada hacia el aseguramiento de la provisión de servicios académicos comprometidos por la institucional. Pese a lo anterior, un estudiante ve esta situación como una falta de apreciación frente a las diferentes formas de aprendizaje que tiene cada persona, lo que es posible de apreciar en la siguiente observación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:35 (140:140) “En lo personal me parece muy difícil aprender de las clases... prefiero gastar mi tiempo yendo a través de las diapositivas por mí mismo, pero tú te has inscrito para esa clase, y si no vas te llega un correo preguntándote por qué no fuiste. Hay una falta de apreciación de que personas diferentes aprenden de maneras diferentes". Por otro lado, los estudiantes con discapacidad perciben una falencia en cuanto a la evaluación de sus NEE por parte de entidades externas (Universidad de Westminster), donde en el caso de poseer más de una discapacidad, la valoración de las NEE se centra más en la que tiene mayores posibilidades de ser abordada en término prácticos. Asimismo, se percibe poca especificidad en las evaluaciones al ser éstas demasiado estandarizadas, donde solo se incorporan algunos cambios mínimos, situación que podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:36 (148:150) “Tengo dos discapacidades, pero la evaluación de necesidades se focaliza mucho más en una sola de ellas, la que tiene necesidades más prácticas. Se sentía que tenían una sola plantilla y que solo se cambiaron algunos detalles. [El grupo estuvo de acuerdo]”.

En cuanto a las recomendaciones realizadas para esta dimensión por parte de los estudiantes participantes del grupo focal, podemos encontrar que los estudiantes usuarios de sillas de ruedas sugieren la realización de cambios estructurales –en términos de accesibilidad a las instalaciones– que les permitan acceder a zonas de su interés, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:22 (99:99) “Deben hacerse cambios estructurales que me permitan ir a la sala común de alto nivel para el almuerzo. No hagan las cosas en espacios tan apretados en la tienda donde no pueda conseguir dar la vuelta en mi silla de ruedas y tener que pedir al asistente ayuda para conseguir todo para mí”. Aquí, dentro del discurso se denota que los problemas de accesibilidad manifestados inciden en la autonomía personal de los

estudiantes con discapacidad. Por lo tanto, podríamos inferir que mientras menos barreras existan y más accesibles sean las instalaciones, los niveles de autonomía personal de los estudiantes con discapacidad podrían incrementarse. Incluso, esta situación podría fortalecer las concepciones actuales en cuanto a la definición conceptual de la discapacidad, las cuales –como abordamos en el marco teórico– hoy generalmente son consensuada y sustentada en base al funcionamiento del individuo y las influencias de factores contextuales y ambientales que inciden en la autonomía personal, considerando una visión más ecológica en la comprensión del concepto para la realización de diseños futuros de sistemas de apoyo a estudiantes con discapacidad en educación superior. En relación al servicio de bibliotecas y tecnologías de la información, los estudiantes con discapacidad detectan falencias en cuanto a la adaptación –por ejemplo– de las fotocopiadoras, donde nuevamente es posible observar que el estudiante tiene que valerse de sus propios medios solicitando ayuda y debiendo explicar la situación personalmente. Asimismo, se detectan aquí falencias en cuanto a la articulación del servicio de atención para estudiantes con discapacidad con otros servicios universitarios, lo que además incide en una falta a la normativa nacional e institucional respecto a los derechos de los estudiantes con discapacidad. También se detectan problemas de seguridad en la accesibilidad a través de una plataforma elevadora poco segura instalada, observando, sin embargo, una actitud positiva por parte de los estudiantes con discapacidad respecto a proponer soluciones constructivas en vez de solo plantear las críticas. Asimismo, podemos observar que existen casos en donde se sobredimensionan las actitudes de protección de los derechos de los estudiantes, por ejemplo, en la situación expuesta de bloqueo de una ayuda técnica informática para el uso exclusivo de un solo estudiante, no permitiendo su utilización por parte de otros que quizás fueran susceptibles a utilizar. Lo anteriormente comentado puede ser observado en las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:25 (114:122) “Las fotocopiadoras son demasiado altas para los usuarios de sillas de ruedas. Cuando traté de pedir a alguien que me ayude tuve que explicar que eran demasiado altas. ¡La escuela de negocios compró un ratón especial para mí que no pude ajustarme a él, y entonces otro estudiante lo robó! Mi discapacidad implica que no puedo presionar las teclas “control + alt + delete” al mismo tiempo, entonces debería haber un Mac disponible”; “Mi departamento tenía un ordenador especial para alguien con discapacidad visual, y se le puso llave para reservarlo solo para él”; “Algunos sitios web tienen un botón para agrandar el texto y esto sería una función de utilidad, también en las formas en que uno

descarga”; ”Personalmente, creo que el ascensor a la primera planta de la biblioteca es peligroso. Es uno de los que tienen una rampa elevadora donde tienes que conducir para entrar o empujarla, aunque este abierta. Creo que necesita una puerta ya que existe el riesgo de que uno puede caerse”. De la misma forma, se realizaron recomendaciones respecto a los procesos de seguimiento respecto a la pertinencia de las evaluaciones externas de NEE de los estudiantes con discapacidad y falta de asesoría por parte del servicio frente a la preparación respecto al proceso de valoración, donde los estudiantes coincidieron en que sería beneficioso si existiera un sistema que comprobara cómo su evaluación de necesidades está funcionando 6 meses después de ser realizada, es decir, existe la necesidad de acciones de seguimiento respecto a la pertinencia de los resultados de las evaluaciones de sus NEE. También indicaron que querían a alguien para poder discutir qué podrías necesitar antes de que tuvieras que ir a la evaluación de necesidades, lo que sugiere una carencia que posee el servicio en cuanto al asesoramiento del servicio la cual es susceptible de mejorar. Lo anterior puede apreciarse en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:37 (152:152) “Si no está en tu evaluación de necesidades, tienes que pasar por un largo proceso para conseguir añadir algo. Yo tengo la mía hecha antes de haber venido a la universidad, pero las cosas cambian, y hay muchos formularios que tengo que llenar para poder hacer eso”.

3) Dimensión: Docencia y aprendizaje.

Dentro de esta dimensión, los estudiantes reportaron situaciones incómodas y falencias en el sistema de gestión y coordinación de tiempos extras, considerando el tiempo extra como un “beneficio mixto”, en el sentido de que algunos de los estudiantes se sentían aislados de sus pares y otros lo encontraron adecuado. Además, dentro de las falencias reportadas por los estudiantes en el sistema de gestión y coordinación de los tiempos extras, incluso se manifestó que algunas veces dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en algunas ocasiones se incurre en situaciones incómodas para los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, la mayoría manifestó su preferencia por rendir los exámenes en aulas o espacios separados para evitar las interrupciones y distracciones. Lo comentado anteriormente es posible de ser observado en las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:39 (163:167) “Me dieron una habitación separada y un tomador de notas. Yo pedí un tiempo de práctica con el

tomador de notas, así que me dieron un examen de prueba. Eso fue un poco estresante, ya que para economía (asignatura) tenía explicar lo que necesitaba que escribiera para mí, para una fórmula. Escribieron un examen separado para mí, ya que sólo podría hacer un examen por día, con tiempo extra, por lo que no podía tener el mismo paper como el resto de los estudiantes"; "Se me informó 24 horas antes de mi examen que tenía que llegar una hora antes para que se hiciera efectivo mi tempo extra. Esto se debía a que querían que todos nosotros termináramos al mismo tiempo para tomar fotografías, pero esto sucede cada año, entonces pudrían haberme dicho antes"; "Hicieron extremadamente obvio quién era el que tuviera el tiempo adicional con su nombre en letras grandes. Podrían haber escrito solo 'reservado'. Se hace público que tienes un problema y luego todo el mundo quiere saber por qué te dan tiempo extra".

Dentro de las recomendaciones recogidas para esta dimensión, los estudiantes manifestaron una falta de sistematización de los acuerdos de apoyo, donde se encontró que ningún estudiante en el grupo poseía un contrato de estudios y apoyo formal en el ámbito de la provisión de servicios académico-institucionales. Debido a lo anterior, hubo consenso en la totalidad de los participantes del grupo respecto a la utilidad en la formalización de dichos en el área académica, lo cual nos permite detectar una despreocupación institucional en cuanto al desarrollo de protocolos formales que sistematicen los acuerdos de apoyo respecto al aprendizaje de los estudiantes con NEE derivadas de su situación de discapacidad, recomendación que es posible de apreciar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:38 (159:159) "Sería bueno si hubiera un acuerdo formal, así todos los que necesitan saber sobre él, saben, y no siempre tendríamos que andar explicándote por ti mismo". Aquí, podríamos inferir que la sistematización de estos acuerdos debería formar parte de los protocolos de recogida de información del servicio, los cuales permitieran una posterior evaluación de los resultados de los mismos en función de la mejora continua de la calidad de los servicios institucionales para este colectivo de estudiantes. Asimismo, se realizaron recomendaciones para la mejora en la toma de exámenes, donde los estudiantes en situación de discapacidad que presentan NEE derivadas de dificultades de aprendizaje – principalmente dislexia– prefieren realizar sus exámenes en aulas o espacios separados del resto del curso, lo cual es posible de apreciar en las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:40 (169:171) "Era mucho mejor cuando nos ponían en una habitación completamente independiente, de esta manea no fuimos interrumpidos"; "Si tenían una habitación especial de examen asignada para circunstancias especiales,

aquella debiera ser mejor. Porque es siempre una habitación diferente y hay un montón de problemas".

4) Dimensión: Apoyo en situaciones problemáticas.

En esta dimensión, desde la discusión surge a las claras que todos los estudiantes con discapacidad del ICL poseen varias opciones disponibles respecto a lugares de referencia o personas a quien acudir en el caso de surgir alguna situación problemática, lo cual podemos observar a través de las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:41 (175:181) "Mi asesor de la discapacidad o el tutor de cabecera (3 estudiantes); Me gustaría ir al equipo administrativo del MBA (1 estudiante); Como estudiante de doctorado me gustaría ir a mi supervisor (2 estudiantes); Realmente no sé dónde me gustaría ir. Creo que acabaría sufriéndolo por mí mismo. (1 Estudiante, con problemas de Salud Mental)". De la misma forma, desde la discusión se observa claramente que los estudiantes tuvieron diversos tipos de experiencias respecto a la provisión de apoyos proporcionados para ellos dentro de sus respectivos departamentos. Aquellos que habían hecho explícita su discapacidad y las necesidades derivadas de su condición, tuvieron experiencias positivas al encontrar apoyo eficaz en el momento de acudir a sus fuentes de referencia (tutores o supervisores). Otros tuvieron una experiencia menos satisfactoria. Lo anterior nos lleva a la reflexión respecto a que el pasar por una experiencia positiva todavía pareciera depender de la "suerte" que tengan los estudiantes en situación de discapacidad con sus supervisores, más que por un tema de diseño o coordinación. Durante la discusión queda de manifiesto la poca formación y capacitación en el abordaje de temáticas relacionadas con la discapacidad por parte de los supervisores. Lo anterior puede observarse en las siguientes afirmaciones: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:42 (183:191) "mi supervisor vino y me dijo que estaba muy preocupado y que no sabía qué hacer con mis necesidades"; "Mi tutor personal no tenía ninguna experiencia o conocimiento, pero pienso que debe haber notado que estaba luchando y quedando atrás. Yo estaba quedando atrás con mi trabajo y dejé de asistir a clases por un bastante tiempo. Yo tenía "citas con el médico" o decía estar "enfermo" para evitar las sesiones tutoriales, el debería haberlo notado. Eventualmente, me dijo explícitamente que no entendía (mi problema de salud mental) pero él me apoyó todo lo que pudo y me puso en la dirección de los técnicos de la discapacidad"; "El mío me llamó y me empujó para obtener mi diagnóstico. Él podía decir que yo estaba luchando

y que él estaba haciendo los contactos con el funcionario de bienestar médico por mí, y me puso en contacto con el servicio de atención a la discapacidad"; "Mi supervisor no me ha hablado de eso en absoluto: Hay menos conocimiento fuera de los servicios de discapacidad. Hablamos de una vez, pero no en gran profundidad, tal vez porque no me afectaba día a día"; "Los departamentos son tan independientes que uno puede ser indiferente y dejar que el resto del sistema se caiga". No obstante, lo mencionado anteriormente podría derivarse de una falta de preocupación en la formación efectiva de los supervisores o personas de referencia que se les asignan a los estudiantes con discapacidad dentro de la institución, por lo cual podríamos inferir que es necesario considerar esta variable como fundamental en los protocolos a seguir por las distintas instancias de apoyo institucional.

De todas las universidades participantes de esta investigación, solo una de ellas no posee instalaciones residenciales institucionales o concertadas adaptadas y disponibles para estudiantes con discapacidad, correspondiente a la Universidad de La Frontera. Como los grupos focales fueron realizados en el Imperial College London y Universidad de la Frontera, solo se obtuvo respuestas de una de ellas, con lo cual no se consideró este apartado como una dimensión a abordar dentro del protocolo estandarizado para los grupos focales. Sin embargo, a petición del Disability Advisory Service del ICL, se realizó una pregunta dirigida a aquellos participantes que residían en alojamientos institucionales, respecto a la percepción de los vigilantes/supervisores de los alojamientos. En este, caso la percepción y valoración respecto al vigilante/supervisor de los espacios residenciales fue valorada de forma positiva, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:43 (198:198) ""Nuestro director encantador, y nos conocimos en las primeras semanas del plazo. Él vino recientemente a ver cómo estamos".

5) Dimensión: Participación en la comunidad universitaria.

En el ICL existe un Sindicato de Estudiantes (Imperial College Union), el cual corresponde a una unidad que forma parte de la estructura orgánica de la universidad[192],

[192] Los sindicatos de estudiantes se establecieron por ley a través de la sección 2 de la Ley de Educación (1994) del Reino Unido (Education Act 1994). La institucionalización del Sindicato de Estudiantes se recoge en el Estatuto Nº 10 del Imperial College London. Para obtener mayor información respecto al

lo cual normalmente no ocurre en las instituciones de educación superior del Reino Unido. Lo anterior demuestra una actitud institucional positiva –basada en el modelo estructural de prevención– frente a la incorporación de las opiniones de los estudiantes en todo ámbito del quehacer universitario, lo cual nos permite inferir que en el ICL la participación de los estudiantes en la comunidad universitaria –además de encontrarse institucionalizada– representa un importante objetivo institucional. A través de esta unidad estudiantil, tal como hemos revisado en el marco teórico, los estudiantes poseen voz y voto dentro de las decisiones que se toman incluso a nivel de gobierno universitario respecto a todas las áreas del funcionar institucional, incluyendo el tema de la provisión de servicios y defensa de los derechos de los estudiantes con discapacidad, con lo cual, existe una participación activa y efectiva de los estudiantes dentro de todas las instancias institucionales. Aquí, el presidente del sindicato de estudiantes asume la responsabilidad de representar democráticamente los intereses todos los estudiantes del ICL. Los estudiantes con discapacidad se acercan a las instalaciones del sindicato de estudiantes para participar de una multiplicidad de actividades y programas existentes, donde encuentran espacios de convivencia, ocio y recreación que les permiten acceder a diversas formas de participación en múltiples áreas, ejemplo a seguir para las instituciones de educación superior tanto del Reino Unido como de otros sistemas de educación superior a nivel internacional. Respecto a lo mencionado en el grupo focal, los estudiantes sueles acudir a las instalaciones institucionales del sindicato de estudiantes, como es posible observar en la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:44 (202:202) “Acabo de ir al sindicato de estudiantes. Mis amigos siempre optan por salir a lugares que tienen un peldaño”. De lo anterior es posible deducir, que para los estudiantes con discapacidad del ICL acuden a las instalaciones del sindicato de estudiantes frecuentemente, el cual es completamente accesible.

6) Dimensión: Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a estudiantes con discapacidad.

El ICL, pese a poseer un servicio especializado para la gestión de la atención de estudiantes con discapacidad, la información respecto a diferentes discapacidades,

---

Sindicato de Estudiantes (Imperial College Union), puede referirse a la siguiente página web: https://www.imperialcollegeunion.org/

concientización de la comunidad universitaria y cómo hacer los espacios más accesibles, es reportada como escasa e insuficiente. Esto nos permite detectar una carencia institucional en cuanto a la promoción, visibilización y entrega de información respecto a temas relacionados con la discapacidad dentro del campus dirigido hacia la comunidad universitaria en general, lo cual es observable a través de la siguiente afirmación: P 11: Grupo Focal ICL. Ext. – 11:46 (206:206) "En el campus No hay mucha información sobre las diferentes discapacidades y la conciencia y la forma de hacer el lugar más accesible para diferentes necesidades".

Luego de haber revisado los resultados de la actividad de grupo focal del Imperial College London –en base a las recomendaciones y comentarios realizados por los estudiantes–, podríamos inferir que los estudiantes en situación de discapacidad participantes manifiestan un buen grado de satisfacción respecto al funcionamiento del Disability Advisory Service. Lo anterior puede inferirse debido a la tendencia hacia la valoración positiva manifestada, donde la gran mayoría de los comentarios en las diferentes dimensiones, no se refieren a grandes falencias respecto al funcionamiento interno del servicio en sí mismo, sino todo lo contrario, aun cuando se hayan manifestado algunos comentarios respecto a mejoras que el servicio podría incorporar.

2.3.2.3. Análisis de la satisfacción y recomendaciones de los estudiantes con discapacidad respecto de los servicios de la Universidad de la Frontera

En el siguiente apartado, se exponen los resultados obtenidos en el proceso de análisis de contenido del grupo focal realizado en la Universidad de La Frontera, realizando al final de cada revisión particular, inferencias respecto al grado de satisfacción del colectivo de estudiantes con discapacidad en relación a los servicios institucionales prestados por Dirección de Desarrollo Estudiantil. Debido a lo mencionado tanto en el marco teórico como en los resultados del apartado anterior respecto a la inexistencia de un servicio especializado en la atención de estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera, los resultados emergentes del grupo focal de la UFRO –además– son considerados en la presente investigación como un primer acercamiento diagnóstico respecto la situación actual de los servicios institucionales hacia este colectivo estudiantil de la recién mencionada casa de estudios.

Antes de comenzar la exposición de resultados derivados de esta actividad, hemos de recordar lo anteriormente expuesto en el apartado de descripción de la muestra respecto a la constitución de los participantes de este grupo focal, en el cual –a diferencia del grupo focal realizado en el ICL– no solo participaron estudiantes con discapacidad, sino que –además– se incorporaron dos integrantes que no eran estudiantes, a saber: a) el Coordinador de la sub-área Salud Estudiantil de la Dirección de Desarrollo Estudiantil; y, b) la madre-cuidadora de uno de los estudiantes participantes, el cual precisa de atención permanente de una tercera persona para realizar sus actividades cotidianas al presentar una situación de discapacidad compleja[193].

1) Dimensión: Arribo, acceso e ingreso.

Una vez constituido el total de los participantes de esta actividad, y, posterior a la fase introductoria y de presentación, comenzó la exposición de opiniones respecto a la dimensión mencionada, donde –en primer lugar– se detectaron acciones contradictorias por parte de los estudiantes respecto a declarar su discapacidad a la institución, donde fue posible observar que pese a que algunos estudiantes no informan a la institución de su discapacidad debido a que pueden desenvolverse con relativa normalidad dentro del funcionamiento universitario, los mismos presentan intereses asociacionistas con otros estudiantes en situación de discapacidad dentro de la comunidad universitaria, como es posible de apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4.20 (30:30) “Luego me di a conocer por la agrupación que se formó, en mi caso no hice sentir mi discapacidad acá en la universidad en forma especial”. Por otro lado, aun cuando en la UFRO se utiliza un formulario de ingreso donde el estudiante declara su discapacidad al momento de realizar el proceso de matrícula, no existen protocolos que utilicen aquella información para una inducción que permita a los estudiantes con discapacidad incorporarse al funcionamiento académico en igualdad de oportunidades que sus pares sin discapacidad, ya que los docentes no poseen información respecto a cómo actuar frente a las NEE derivadas de

[193] La discapacidad compleja a la que se hace referencia en el texto introductorio de la exposición de los presentes resultados, se refiere a secuelas neurológicas derivadas de una parálisis cerebral espástica.

las discapacidades de los nuevos estudiantes, sucediendo que los docentes se enteran de la presencia de estudiantes con discapacidad directamente dentro del aula en la primera clase. Aquí, es el propio estudiante involucrado quien debe obligadamente asumir la incómoda responsabilidad de informar al docente de cada asignatura respecto al tipo de discapacidad que posee, las NEE que presenta y cómo el docente debe abordar aquellas necesidades, tal como podemos observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4.19 (31:31) "El problema es que de ese momento hasta que uno entra a clases, en mi caso, tuve que hablar personalmente con cada profesor, para explicarle mi situación de que… no sé poh, tengo digrafía porque mi letra es mala, hasta que pueda tener un problema de salud más adelante eso no se puede saber. Entonces tuve que hablar con cada profesor y eso fue lo complejo, porque en el fondo no había como un protocolo de que la universidad se acercara al estudiante a decirle cómo vamos a manejar tu situación o cómo lo podemos hacer en tal caso, sino que fue por iniciativa mía y para evitarme un problema a futuro de yo explicarle bien el tema". Lo anterior, además de vulnerar los derechos de equidad e igualdad de oportunidades del estudiante con discapacidad involucrado atentando contra la dignidad del mismo, nos permite inferir que existe una completa falta de interés institucional en cuanto a la provisión de acciones de coordinación entre los servicios estudiantiles y el equipo docente respecto al abordaje de la adecuada incorporación de sus estudiantes con discapacidad al proceso de formación académica, lo cual denota una grave situación de desinformación por parte del cuerpo docente respeto al tema discapacidad y la carencia de herramientas para abordar la diversidad de su alumnado. Contradictoriamente, fue posible detectar incongruencias institucionales respecto a las actitudes inclusivas de la misma, y, el apoyo real y efectivo al estudiante en situación de discapacidad ya incorporado dentro de la institución, donde a pesar de no existir en la UFRO disposiciones normativas formales que establezcan acciones favorecedoras en cuanto al acceso para estudiantes con discapacidad, se observa una actitud positiva al permitir el acceso especial de algunos estudiantes con discapacidad en algunas carreras presentes en la institución. Sin embargo, debido a la inexistencia de protocolos formales respeto al abordaje de las NEE de los mismos estudiantes a quienes se les otorga el beneficio recién mencionado, esta inexistencia de protocolos provoca situaciones de desigualdad entre el estudiante con discapacidad y sus pares sin discapacidad, donde nuevamente se vulneran los derechos de los mismos y no se respeta la premisa valórica de igualdad de oportunidades para el colectivo de estudiantes con discapacidad. No obstante, algunos estudiantes con

discapacidad participantes de la actividad, perciben una muy buena acogida por parte de la institución, aun cuando se le vulneran sistemáticamente sus derechos, como podemos observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:21 (34:34) "Yo ingresé de forma especial. Se demoraron en darme la respuesta para orientar los recursos. Ahora estoy atrasado con los recursos. La acogida ha sido muy buena". Aquí, podríamos inferir que lo anterior podría ocurrir debido a una actitud de agradecimiento hacia la universidad por parte del estudiante beneficiario del ingreso especial, considerando que –como revisamos anteriormente en el marco teórico– la institución posee una responsabilidad legal frente a proveer y gestionar los apoyos necesarios para sus estudiantes con discapacidad, lo que en la praxis no ocurre debido a la inexistencia de personal especializado en la provisión de servicios específicos para este colectivo de estudiantes, quienes asuman la responsabilidad institucional de prevenir este tipo de situaciones, corroborando la presencia del modelo en base a la reacción frente a la provisión de servicios estudiantiles hacia este colectivo universitario, situación observable además en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:28 (40:40) "me refiero a cuando entras sientes la atmósfera de preocupación, no sé… ¿cierto? como qué vamos a hacer!". Asimismo, fue posible detectar la inexistencia de puntos de referencia dentro de la institución a los cuales puedan acudir los estudiantes con discapacidad en el caso de presentar alguna incidencia derivada de la misma, donde, en el caso de estudiantes con discapacidades no visibles –como por ejemplo en situaciones de discapacidad orgánica–, los estudiantes con discapacidades menos notorias o directamente imperceptibles para el resto de la comunidad universitaria, igualmente deben en algún momento tomar la responsabilidad de informar al cuerpo docente personalmente respecto a su discapacidad y los problemas asociados a la misma, situación que podría evitarse si existieran puntos de referencia formalmente instaurados para esos efectos dentro de la institución donde, pueda dirigirse el estudiante a planear inquietudes y necesidades emergentes derivadas de su discapacidad. Pese a lo anterior, se reporta que el cuerpo docente se muestra abierto y receptivo hacia la escucha de las necesidades del estudiante con discapacidad y sus necesidades, como es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:23 (36:36) "Ahora en realidad ya estoy, según lo que dice mi doctor, una situación bastante bien, entonces nunca lo hice público, pero sí en primero (primer año) tuve que ir a operarme a Santiago, por lo mismo tenía que explicarles a los profesores lo que me estaba pasando y todo, y, en ese sentido, siempre hubo buena

disposición a escucharme y darme apoyo y todo, así que fue bueno, pero no es como que sepan así todos de mi situación, es como más de bajo perfil". Sin embargo, de lo anterior podemos inferir que las actitudes positivas reportadas por la estudiante involucrada, dependen exclusivamente de las voluntades individuales de los docentes, quienes podrían no presentar una buena actitud frente a estas situaciones emergentes al no existir normativas regulatorias que guíen las acciones a seguir en este y otros casos similares. Continuando en la misma línea, se manifiesta explícitamente la necesidad de incorporar protocolos de actuación institucional frente a las NEE de los nuevos estudiantes con discapacidad, como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:24 (38:38) "Yo creo que tiene que haber cierto protocolo o cierto conducto porque siempre, generalmente como que vamos improvisando sobre la marcha qué es lo que tenemos que hacer". Aquí, además es posible sustentar empíricamente la presencia del modelo estructural en base a la reacción incrustado implícitamente en la institución, donde los estudiantes se ven en la obligación de tener que improvisar –en solitario y sin ningún tipo de asesoría– respecto a cómo proceder y actuar frente a las problemáticas derivadas de sus situaciones de discapacidad, lo cual, además, nos permitiría inferir que estas situaciones incidirían negativamente en el proceso de formación académica del mencionado colectivo de estudiantes. Por otro lado, de la discusión grupal nos fue posible detectar actitudes negativas de resistencia institucional, donde los estudiantes participantes manifiestan que –en general– la institución y sus funcionarios presentan actitudes de desconfianza, incluso interpretadas como "miedo", frente a tener que lidiar con situaciones propias del funcionar académico cotidiano en las cuales se vean involucrados estudiantes con discapacidad, tal como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:27 (38:38) "Entonces sentí que estuve bastante a prueba. Pero después del año, finalmente, tú demuestras que puedes hacerlo, y como demuestras que te la puedes y que no necesitas, en algunos casos, mayor adaptación, entonces ahí como que la cosa se va flexibilizando, pero cuesta cuando entras y te das cuenta de que quizás a ciertos círculos le asusta el hecho de tener que lidiar con una situación así, con el ingreso de una persona con discapacidades". Lo anterior nos permite –por un lado– observar que algunos estudiantes con discapacidad al momento de incorporarse al funcionamiento normal universitario, perciben un ambiente hostil e incómodo en lugar de sentirse acogidos, debido a que la comunidad académica implícitamente los pone "a prueba", situación que probablemente podría suceder debido a la resistencia al cambio y el

“miedo” a cómo actuar frente a lo desconocido (discapacidad en este caso); asimismo, vemos que estos estudiantes deben demostrar a los funcionarios institucionales que aun cuando se encuentran en situación de discapacidad– ellos sí poseen las capacidades para desenvolverse dentro de la institución y cursar de manera exitosa una carrera universitaria, así como –por otro lado– la afirmación anterior nos permite fortalecer la sustentación empírica respecto a la imperante necesidad de formación tanto del PDI como del PAS institucional frente al abordaje de temáticas relacionadas con la discapacidad que presentan sus estudiantes, lo que se corresponde de forma transversal tanto con lo expuesto en la revisión de literatura presente el marco teórico, como con lo expuesto en los resultados anteriores derivados del análisis de los demás servicios participantes de la presente investigación. Refiriéndose al área de accesibilidad de las instalaciones universitarias, dentro de esta dimensión, los estudiantes participantes manifiestan graves falencias donde –pese a los esfuerzos realizados por la UFRO (sobre todo durante el transcurso de los últimos años) abordados en el marco teórico–, la institución en general presenta una debilidad importante en relación a infraestructura accesible, específicamente en lugares de trabajo como laboratorios, posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:30 (42:42) “recuerdo cuando estaba en sus primeros años, que decía que tenía que adaptar algunas cosas del laboratorio, adaptarse a la altura de los mesones del laboratorio, que le hicieran un espacio especial. Eso no está hasta que el alumno es aceptado. Y entre que es aceptado y comienzan sus clases estamos hablando de un mes y medio de los cuales un mes son vacaciones. Generalmente es una sorpresa. En las carreras que son de pizarrón, claro, no hay mucha ciencia, pero en los laboratorios la situación se complejiza”. De lo anterior, además de la patente reiteración en cuanto a la presencia del modelo estructural en base a la reacción (el cual aparece permeando todos los ámbitos del funcionamiento institucional, incluso reconocido a través de manifestaciones conductuales de sorpresa), donde –frente a la necesidad de adaptación por parte del estudiante con NEE– permanentemente se improvisa al no existir protocolos formales de actuación frente a situaciones relacionadas con la adaptación adecuada los mencionados espacios institucionales. En este ámbito en particular, podríamos inferir que el tema específico de la accesibilidad en laboratorios, respondería a una situación compleja de solucionar dentro de las instituciones de educación superior en general, probablemente debido a las complejas características estructurales que éstos han de poseer y los estándares de calidad que los mismos muchas veces deben cumplir y acreditar ante entidades externas

producto de imperativos legales respecto a la existencia y funcionamiento de este tipo de instalaciones, situación que –tal como pudimos observar en la revisión de literatura en el marco teórico–, además, se encontraría influenciada por la existencia de normativas nacionales relativas a la existencia y funcionamiento de las instalaciones mencionadas, situación que también fue posible de observar que ocurre en este tipo de instalaciones dentro del ICL.

Refiriéndonos a las recomendaciones emergentes dentro de esta dimensión, se sugiere que la institución disponga de cupos reservados para el acceso a estudios superiores para estudiantes con discapacidad, y que posteriormente se tomen en cuenta las NEE de cada estudiante e incorporen las adecuaciones necesarias para asegurar el derecho a la equidad e igualdad de oportunidades. Lo anterior se justifica en la existencia de ciertos tipos de discapacidades que requieren de apoyos más complejos, como evaluación diferenciada y adecuaciones curriculares, respeto de las cuales el cuerpo docente de la institución no se encontraría capacitado para llevar a cabo dichas adecuaciones. Esta recomendación se sustenta a través de la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:50 (57:57) “Que yo creo que le falta eso a nuestra universidad, tener cupos especiales para este tipo de jóvenes y yo creo que a futuro lo tendremos, estamos seguro. Él dio la prueba, la PSU, él también fue allá a enfrentar eso, entonces él lo que quiere es un espacio para su ritmo y su tiempo, como es la educación ir también él. Ahora, él necesita evaluación diferenciada y adecuación curricular. Lo que los profesores no están capacitados para esto”.

Por otro lado, encontramos que los participantes del grupo realizaron tres recomendaciones en base a la comparación de la UFRO con la Universidad Católica de Temuco (UCT), universidad ubicada en la misma ciudad, la cual posee adaptaciones técnicas para personas con discapacidad visual. Estas recomendaciones y/o sugerencias se planten para ser incorporadas en funcionamiento institucional en función de mejorar el proceso de formación profesional y la provisión de servicios institucionales capaces de abordar y/o asesorar respecto de las NEE derivadas de las diversas situaciones de discapacidad que pudiesen presentar algunos estudiantes, las cuales exponemos en los siguientes puntos:

1. Ingreso diferenciado para personas con discapacidad.
2. Formación tanto del PDI y PAS institucional, como de los mismos estudiantes sin discapacidad, frente a temáticas relacionadas con inclusión y discapacidad en educación superior, a través de cursos, talleres o actividades similares. Lo

anterior se justifica debido a la presencia y/o existencia de discapacidades menos notorias, por ejemplo, discapacidades orgánicas. Se puntualiza la responsabilidad de los docentes respecto a la preparación respecto a estas temáticas.

3. Se sugiere la implementación de un espacio físico de referencia, como, por ejemplo, una oficina de integración, que sea capaz de asesorar y gestionar ayudas técnicas y tecnologías de apoyo para personas con distintas discapacidades, incluyendo la discapacidad visual, incorporando herramientas como lectores de pantalla.

Las recomendaciones anteriores van en sentido de evolución respecto al modelo estructural de funcionamiento en base a la reacción de los servicios estudiantiles, incorporando actitudes proactivas. Lo anterior sugiere una transición desde el modelo estructural mencionado hacia un modelo en base a la prevención respecto de la prestación de servicios institucionales hacia estudiantes con discapacidad. Tales recomendaciones se sustentan en la siguiente afirmación: P 4: Ext. – 4:33 (44:44) "Yo tengo tres recomendaciones súper puntuales, la primera es que la universidad no maneja ingreso especial al momento de entrar a la universidad. La UCT, por ejemplo, tiene ingreso especial para algunas carreras, sobre todo con discapacidad visual, y acá en la UFRO, primero que nada, no lo tienen. Algunos dirán, porque eso del ingreso especial es discutible porque no entran vía PSU, pero igual se les dan oportunidad a los estudiantes en situación de discapacidad. Una segunda recomendación vendría a ser la formación de los docentes y de los funcionarios que no conocen del tema. Puede ser a través de cursos, talleres, que hablen de inclusión y discapacidad, porque muchas veces está la discapacidad física que es la más notoria, pero tenemos otro tipo de discapacidad, como la mental, orgánica, entonces son cosas que los docentes tienen que empezar a prepararse. Y una tercera recomendación sería como un espacio físico para afrontar, nosotros como estudiantes o los futuros estudiantes de la UFRO, como una, o sea, en otro lugar se llama sala de integración, pero la UFRO no está preparada para aceptar a una persona ciega, entonces debieran más o menos contar con un programa (software) o con un lector de pantallas que se llama JOSH para recibir precisamente a esa persona y ser un poco más proactivo y no quedarse con que llega un estudiante en situación de discapacidad y ahí vamos a reaccionar. Entonces ser un poco más proactivos.

Como podemos observar en la afirmación recién expuesta, se sugiere a la institución la implementación de un espacio de referencia para este colectivo de

estudiantes, especificando la recomendación de que la UFRO se dote de un servicio/programa/oficina/unidad/departamento para la atención exclusiva de estudiantes con discapacidad, incorporando además la premisa de que éste disponga de personal capacitado en la atención de discapacidades complejas, lo cual –además– se corresponde con otra recomendación similar que se refiere a este aspecto en específico, sustentada en la siguiente afirmación: P 4: Ext. – 4:37 (46:46) "Yo creo que la universidad tenga personas capacitados en enfermos y que tenga un departamento exclusivo para personas con discapacidad".

2) Dimensión: Satisfacción con los servicios.

Pese a las críticas, necesidades y sugerencias planteadas por los participantes en dimensión de "Arribo, acceso e ingreso", los participantes manifiestan una satisfacción positiva respecto a las prestaciones recibidas por los servicios de la DDE, tanto de la División de Bienestar Estudiantil –especialmente de la sub-área Salud Estudiantil–- como de la División de Orientación y Desarrollo, lo que podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:52 (60:60) "A ver, al contrario del caso de mi colega al lado, yo sí requiero ir hartas veces al servicio de salud, ya sea porque me da como un desgarro en el hombro, el kinesiólogo (fisioterapeuta) sabe, pero sí se nota la preocupación, ya sea porque se me programaban las sesiones; si tenía que pedir hora al médico no tenía ningún inconveniente. Incluso cuando llegué en primer año, la doctora me firmó un documento de que, si tenía que pasar muchas horas sentado, para que el profesor fuera más complaciente conmigo y me dejara estar de pie para que no me dolieran las piernas y las rodillas. Entonces, hasta ese punto es buena la preocupación del servicio de salud. Y el otro tema es con la asistente social… no, ningún problema". Asimismo, los estudiantes manifiestan que la DDE presenta actitudes positivas y preocupación sobre ciertas áreas que son de su alcance, como lo fue la iniciativa de contactos desde esta unidad académica hacia los nuevos estudiantes con discapacidad con el objetivo de reactivar los procesos asociacionistas de este colectivo de estudiantes a través de la Agrupación de Estudiantes con Discapacidad de La Universidad de la Frontera (AEDIS-UFRO), como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:53 (60:60) "incluso el reactivar el grupo de estudiantes con discapacidad surgió porque la DDE nos contactó, entonces surgió esa preocupación de por qué no estaba funcionando la agrupación. Cuando entré en

primero, intenté como motivar igual un poco a la DDE para ver qué se podría hacer y ya en el segundo año se logró algo de poder juntarnos que era lo ideal. Entonces se nota que hay preocupación del servicio de salud y de DDE". Lo anterior, reafirma la satisfacción positiva del colectivo de estudiantes con discapacidad hacia la provisión de servicios estudiantiles de la DDE, aunque es posible apreciar que el germen de la iniciativa canalizada por la DDE y la posterior realización de acciones para lograr motivar al colectivo de estudiantes con discapacidad a reactivar dicha agrupación parte –en una primera instancia– con el interés de uno de los estudiantes participantes al plantear su inquietud al servicio, quienes tardaron un año en realizar las acciones de contacto mencionadas. Lo anterior nos permite inferir que el servicio de la DDE si considera el apoyo a este colectivo, y que la operacionalización efectiva de acciones relacionadas con demandas o inquietudes planteadas por los mencionados estudiantes podría ser más eficiente si la DDE contara con un servicio de atención específico para estudiantes con discapacidad que recibiera dichas sugerencias e inquietudes y realizara acciones como las arriba mencionadas dentro de un período de tiempo menor. Siguiendo la línea de lo anterior, además sería posible inferir que la respuesta tardía por parte de la DDE –en este caso, un año–, podría incidir en la desmotivación por parte del colectivo de estudiantes mencionado respecto las inquietudes planteadas al servicio. En contraste con las inferencias recién expuestas, dentro de la discusión se observa una opinión diferente respecto a la necesidad de un servicio "exclusivo" para estudiantes con discapacidad dentro de la UFRO, donde un participante manifiesta no creer necesaria la incorporación del servicio recién mencionado, justificando su opinión refiriéndose a que la disposición del personal de la DDE siempre es buen y de fácil acceso para cundo se requiere de alguna ayuda "en cualquier caso", responsabilizando a los propios estudiantes con discapacidad –y a ella misma– del alejamiento y pérdida de contacto con la DDE, sosteniendo dicha afirmación con seguridad y firmeza. Esta opinión, sin embargo, permite ratificar lo anteriormente expuesto respecto a la satisfacción positiva reportada por el grupo anteriormente, la cual es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:54 (62:62) "Yo creo que no sé si sea necesario tener un servicio "exclusivo", a mí me hace ruido esto de la exclusividad, entonces… pero sí siempre está la disposición, siempre está en realidad todo el personal súper atento en ayudar, en cualquier caso, somos nosotros los que de repente nos desaparecemos, nos lleva la vida y no volvemos". De lo anterior podríamos inferir que, pese a las necesidades detectadas hasta el momento (la gran mayoría

relacionadas con carencias del servicio, falta de herramientas, políticas y normativas internas de funcionamiento dentro del modelo de reacción frente a las necesidades que presenta el colectivo de estudiantes con discapacidad de la institución), la DDE y su personal mantienen una permanente actitud institucional positiva frente a la recepción de necesidades y búsqueda de ajustes y soluciones de las mismas relacionadas con este colectivo de estudiantes, actuando a través del aprovechamiento de los limitados recursos disponibles. Sin embargo, también podríamos deducir que lo manifestado por la estudiante responde a la situación contextual tanto del servicio como de la institución y de la propia estudiante, contexto el cual –como fue posible de observar en el marco teórico– es bastante complejo debido a la precariedad existente en relación al estado de bienestar de este colectivo ciudadano en una multiplicidad de áreas del funcionamiento social general, lo que incidiría en el desarrollo e incorporación de conductas adaptativas conforme a la realidad social existente, especialmente dentro de la IX Región de La Araucanía donde se emplaza la presente institución[194]. En relación con lo anterior, también podríamos inferir que el desarrollo de estrategias de afrontamiento[195] y conductas adaptativas desarrolladas por la estudiante involucrada en relación a los

[194] Es pertinente recordar, que la IX Región de La Araucanía donde se encuentra ubicada la Universidad de La Frontera (y desde donde proviene la gran mayoría de los estudiantes con discapacidad que ingresan a esta institución) es la región que presenta mayores índices de pobreza en Chile, donde la discapacidad de la población se encuentra intrínsecamente asociada –de forma causal– a los elevados índices de pobreza existentes (FONADIS, 2004).

[195] Cabe señalar, que la aparición del estrés y otras reacciones emocionales –en este caso derivadas de la situación contextual respecto a la precariedad en cuanto a la provisión de servicios institucionales adecuados para el colectivo de estudiantes con discapacidad– se encuentran mediadas por el proceso de valoración cognitiva que el estudiante realiza. En un primer momento, de las consecuencias que la situación tiene para el estudiante (valoración primaria) y, en un segundo momento, si esa situación tiene una significación de amenaza o desafío, el estudiante con discapacidad valora los recursos de los que dispone con el fin de evitar o reducir las consecuencias negativas de la situación (valoración secundaria). La valoración secundaria constituye así la capacidad de afrontamiento (*coping*), entendiendo ésta como un proceso psicológico que se pone en marcha cuando la situación o el entorno resultan amenazantes. Así, afrontamiento es definido como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus y Folkman, 1984), donde el afrontamiento constituye un proceso cambiante con fines adaptativos, en el que el estudiante en situación de discapacidad y el contexto interactúan de manera permanente y señalan, además, que éstos varían sus patrones de estrategias de afrontamiento en función del tipo de problema a resolver.

limitados recursos disponibles que presenta la DDE, los cuales han sido valorados positivamente en la afirmación que realiza la estudiante participante, pudiera estar influenciada por las estrategias de afrontamiento mencionadas, lo cual –incluso– podría interpretarse como "conformidad" respecto a la satisfacción de necesidades derivadas de la situación de discapacidad de la estudiante, que quizás podría explicarse en función del desconocimiento respecto a la amplia gama de apoyos que se ofrecen en otros servicios similares, como los estudiados en la presente investigación, los cuales –como hemos podido observar tanto en la revisión de literatura como en la exposición de resultados– incidirían de forma positiva en el proceso de formación profesional del colectivo de estudiantes con discapacidad en instituciones universitarias. Respecto a temas relacionados con la accesibilidad de las instalaciones institucionales dentro de esta dimensión, los participantes reportan graves falencias en las nuevas instalaciones institucionales construidas, donde se reportan problemas de accesibilidad física referentes al mal diseño y construcción de las nuevas edificaciones institucionales, como podemos apreciar en las siguientes afirmaciones: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:55 (66:70) "Las puertas de las nuevas salas tienen muy poco espacio para meter la silla de ruedas"; "se refiere a dos edificios nuevos que tú no conoces, que están, son pinturitas, son nuevos, pero claro, el ancho… tienen un pequeño problema de accesibilidad; "en el baño falta secador de mano y una percha para colgar cosas y una barra batiente, la barra batiente para el traspaso". De lo anterior, podríamos inferir que la institución no es lo suficientemente cuidadosa en cuanto al cumplimiento de las normativas vigentes –tanto nacionales como institucionales– respecto de la implementación de accesibilidad universal dentro del campus universitario, más aún cuando corresponden a edificaciones de reciente construcción. Esta situación denota una despreocupación institucional en cuanto a la prevención de problemas de accesibilidad de las instalaciones en función de las necesidades existentes dentro del colectivo de estudiantes con discapacidad. En la misma línea, surge la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:57 (71:71) "Lo segundo, lo otro es que de repente en biblioteca no hay pasamanos, eso me complica a mí, pero le puede complicar a otras personas que venga bajando con muchos libros, entonces son cosas operativas que en el fondo se van solucionando, pero se van solucionando si alguien reclama por ello, porque yo en la UCT logré que colocaran pasamanos en la biblioteca pero fue porque me pasó a mí, pero también lo hicieron pensando en los otros estudiantes". Aquí, además de lo inferido anteriormente, podemos observar que se menciona una

comparación entre la UFRO y otra universidad presente en la misma ciudad (UCT), desde donde podríamos inferir que el modelo estructural en base a la reacción también se encuentra presente dentro de la otra institución mencionada, lo que vendría a corroborar lo mencionado por el director de la DDE en relación a que las unidades de bienestar estudiantil presentes en las universidades públicas chilenas evocan un modelo de atención netamente asistencialista basado en modelos médicos[196]. Por otro lado, se detecta la situación de invisibilización del colectivo de estudiantes con discapacidad dentro de la institución, donde –por ejemplo– pese a que el servicio de bibliotecas disponía de un espacio destinado para el uso de los estudiantes con discapacidad, no se tomó en cuenta la opinión de los mismos en el momento en que se tomó la decisión por parte de Biblioteca de cerrar el mismo, sin siquiera dar aviso a los estudiantes beneficiarios, lo cual podemos observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:56 (71:71) "yo, no sé si este año se habrá implementado. En la biblioteca había una logia que se utilizaba como una bodega gigante donde los estudiantes iban a dejar algunas cosas, entonces no era un espacio exclusivo, sino era, más que nada, exclusivo, pero para dejar las cosas. Esa logia desde el año pasado ya no está, entonces, porqué se reemplazó ese espacio, ninguno de los que están aquí lo sabe. Entonces si hay un espacio, nosotros no lo sabemos, ese es el primer problema, porque si existiera un espacio nosotros deberíamos ser los primeros en saber, que nos comunicaran. Eso es lo primero". Lo reportado anteriormente, nos sugiere que la opinión del colectivo de estudiantes con discapacidad no es tomada en cuenta respecto a la planificación en la provisión de los servicios que la universidad dispone para la comunidad universitaria, incluso cuando el espacio se les había cedido con anterioridad. Asimismo, deja de manifiesto la situación de invisibilización y falta de empoderamiento en la defensa de sus derechos como colectivo dentro de la institución.

Respecto a las recomendaciones del grupo dentro de esta dimensión, como revisamos anteriormente, identificamos posturas opuestas respecto a la implementación de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad dentro de la institución. Sin embargo, solo uno de los participantes del grupo manifestó esta postura de contraste respecto al tema, primando una fuerte tendencia hacia el acuerdo en la recomendación del establecimiento de un servicio/programa/departamento/unidad institucional

[196] Recordamos aquí, que en la definición del factor Modelo Estructural en base a la reacción, se encuentra relacionado con las premisas estructurales del modelo médico de abordaje de la discapacidad, el cual fue revisado en el marco teórico.

responsable de gestionar –en base a un modelo estructural de carácter preventivo– las necesidades de los estudiantes con discapacidad de la UFRO, agregando la sugerencia de que el mismo se encuentre interconectado con otro servicios institucionales, como por ejemplo, biblioteca. La recomendación anteriormente expuesta se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:58 (75:75) "pero este departamento que se dedique al grupo de discapacidad, porque aquí son 260 alumnos con discapacidad diferentes más o menos en la universidad. Se trata que ese departamento esté dotado no solo de un lugar fijo, si no que tenga en la mira todas aquellas situaciones que van llegando y las vaya tratando o las vaya solucionando antes que el alumno, antes que la gente pida. Por ejemplo, en este momento la UFRO tiene tecnología de punta en cuanto a la biblioteca, te pueden pasar tres libros en un tablet y te lo puedes llevar a la casa, genial, pero si el niño tiene discapacidad y no puede teclear el tablet ¡sonó[197] con la tecnología de punta!, entonces, ¿quién se va a preocupar de eso?... cuando la biblioteca diga, tenemos tecnología de punta en esta parte, ya, pero para los nuestro, tendría que ser por aquí. Programas que realmente ataquen la discapacidad y les faciliten la vida a ellos. Entonces, ese departamento que esté ahí".

Durante el desarrollo del grupo focal, hemos podido observar que en la discusión de las temáticas abordadas se ha mantenido y reiterado la necesidad de capacitación del cuerpo docente respecto al tema inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de la institución, lo que nos sugiere que el tema mencionado constituye un punto fuerte dentro de las prioridades esperables de implementación por parte de la institución basada en la experiencia vivida por los participantes del grupo en cuanto a la satisfacción futura de las necesidades actualmente detectadas, donde se recomienda nuevamente la incorporación de actividades formativas dirigidas al cuerpo docente en relación a la discapacidad y el abordaje de situaciones relacionadas con la presencia de la misma dentro del contexto educativo universitario, lo cual se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:59 (75:75) "Y lo otro es capacitar a los docentes. Los docentes son un siete[198], por lo menos nosotros que hemos

[197] En la jerga coloquial chilena del idioma castellano, la palabra "sonó" además del significado formalmente establecido por la RAE, se utiliza dentro de ciertas frases para indicar que algunas cosas o situaciones no han funcionado, no funcionan o no funcionarán.

[198] La expresión "Los docentes son un siete" utilizada por una de las participantes y expuesta en la afirmación que sustenta una de las recomendaciones realizadas respecto a la formación del cuerpo docente institucional frente al tema discapacidad, se relaciona con que en Chile –para las calificaciones

llegados recién, la acogida, una enormidad, y el Coordinador de Salud está aquí entonces para qué le voy a decir lo bien que se ha portado con nosotros que nos ha solucionado un montón de cosas. Los docentes igual, pero la gente no está capacitada para trabajar con este tipo de niños porque no son muchos, justamente por eso, son pocos. Entonces ese departamento estar capacitando a la gente, presentando a los alumnos, promocionando los chiquillos que llegan. Contar una sola vez la historia, como decía él, que a cada profesor yo le tengo que contar la historia: sí, sabe que mi hijo fue una negligencia médica, qué se yo… y seguir. Y volvemos al luto de nuevo, volvemos a la herida de nuevo, entonces la idea es de aquí para adelante".

En relación al tema del financiamiento, se realiza la recomendación de contar con un presupuesto destinado a cubrir las necesidades de adaptación y/o reparación de ayudas técnicas que pudiesen requerir los estudiantes en situación de discapacidad, que permita la utilización de recursos económicos institucionales en función de operacionalizar de manera práctica y efectiva la solución de situaciones emergentes relacionadas con reparaciones y/o adaptaciones que fuesen necesarias de realizar con el fin de evitar la interrupción de los procesos formativos debido a problemas con dichas ayudas técnicas, la cual podemos observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:60 (77:77) "Y contar con los recursos. Contar también con los recursos, aquí tenemos este dinero y este chiquillo, por decir: una mesa, aquí están los recursos, vamos a hacer la mesa. Aquí hay que poner una rueda a esto otro, le colocamos una rueda… por ejemplo". En términos reales y prácticos, y considerando la estructura orgánica actual de la DDE revisada anteriormente, sería responsabilidad de la DDE la elaboración de un plan presupuestario –canalizado a través de vicerrectoría académica– con miras hacia la aprobación de los dineros para hacer efectiva la provisión de servicios de forma dirigida, controlada y planificada, justificando posteriormente la utilización de tales recursos. En la misma línea de lo anterior, surge la propuesta de crear lazos y alianzas estratégicas colaborativas con ONG's o corporaciones que trabajen el tema de la accesibilidad, como alternativa de solución práctica en el corto plazo de incidencias emergentes relacionadas con este colectivo de estudiantes, colaboración que logre obtener algún tipo de apoyo, asesoría o soporte económico para generar iniciativas que abarquen la solución de problemas cotidianos de los estudiantes

---

dentro del proceso de evaluación en el ámbito educativo– se utiliza una tabla numérica que va del 1 al 7, donde 1 corresponde a la calificación o nota mínima, y 7 a la calificación o nota máxima.

con discapacidad de la UFRO, recomendación que se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:61 (79:79) “Sí, quería hacer una última intervención con respecto a esta pregunta. Hay un montón de ONG’s y corporaciones que trabajan sobre el tema. Yo conozco una que trabaja en el tema de la accesibilidad, y el punto que quizás crear una alianza estratégica con ellos y que nos ayuden, hasta en lo mismo que le pasa a los chiquillos con silla de ruedas, que la silla no cabe, hasta otros temas que realmente puedan ser aporte ellos porque nos van complementando”.

Por otro lado, se propone generar nexos intra-institucionales con departamentos, escuelas, carreras o facultades que podrían interesarse en apoyar en esta área, en un intento de buscar soluciones y apoyos colaborativos con otros agentes pertenecientes a la comunidad universitaria en clave innovación, la cual se sustenta en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:62 (81:81) “A mí me parece que quizás podríamos, sí es cierto, buscar ayuda afuera, como dice xxxx, pero también empezar a hacer nexos en la universidad, por ejemplo con los chicos de ingeniería mecánica, o con los chicos de Eléctrica, Electrónica, no sé. Yo creo que siempre este tipo de casos nos llevan a tener que innovar y a veces la solución la tenemos más cerca de lo que creemos. Y pueden salir proyectos, salir cosas y hacer un banco de cuáles son las necesidades que no sé, incluso pueden salir tesis, pueden salir un montón de cosas”.

3) Dimensión: Docencia y aprendizaje.

Dentro de esta dimensión, lo primero que emerge de los comentarios de los estudiantes se relaciona con la presencia de actitudes sobreprotectoras institucionales, donde las actitudes de algunos docentes suelen ser de desconfianza en relación a las capacidades de realizar tareas específicas por parte de estudiantes con discapacidad en algunas asignaturas que requieren de cierta habilidad técnica, demostrando intenciones de asignar tareas administrativas o de investigación a estos estudiantes, incluso cuando aquellas tareas técnicas forman parte constitutiva de la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias básicas que todo estudiante debe adquirir en el curso mencionado, lo cual es posible de apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:41 (51:51) “había un ramo que se llamaba Tecnología Mecánica donde se veía directamente el trabajo con metales y maquinaria que son como industriales, entonces me decía: ¿estás seguro que lo puedes hacer?, como que me querían darme trabajo de investigación. En realidad, eso es algo básico que debe conocer cualquier

ingeniero mecánico, entonces, como sí lo puedo realizar, como que existía si esa alerta en caso de… o trabajar con algo muy pesado, muy peligroso si lo podía realizar bien". De lo anterior, podría inferirse lo mencionado respecto a la presencia de actitudes sobreprotectoras o de poca confianza del docente ante las capacidades, habilidades y competencias que el estudiante con discapacidad posee para poder completar el objetivo pedagógico de la clase. En la misma línea, reconocemos la necesidad emergente de incorporar –dentro de la formación docente respecto a temas relacionados con la discapacidad– programas formativos que aborden la actitud pasiva de algunos docentes en cuanto a la adecuación del entorno y/o contexto educativo a las NEE de uno o varios estudiantes con discapacidad dentro de su clase, con el fin de equiparar la igualdad de oportunidades en pro del adecuado desarrollo del proceso de formación de este colectivo de estudiantes, como es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:42 (51:51) "Pero yo solicitar como algo especial, en algún momento lo hice... pero sí está como la voluntad de los profesores hacia mí, eso se agradece de todas maneras". Además, de lo anterior es posible inferir que los estudiantes con discapacidad esperan de los docentes una buena "voluntad" hacia ellos respecto a la satisfacción de sus NEE en base a la realización de adecuaciones pertinentes, lo cual –si llegase a ocurrir– los estudiantes con discapacidad "agradecen" estas buenas voluntades del profesorado, pese a que teóricamente hablando –como fue posible de observar en la revisión de literatura– los estudiantes en situación de discapacidad dentro del sistema de educación superior chileno tienen el derecho promulgado por ley de estudiar cursos superiores en igualdad de condiciones que sus pares sin discapacidad, siendo responsabilidad de las instituciones universitarias, IPs o CFTs realizar las adecuaciones pertinentes que garanticen el cumplimiento de los derechos constitucionales mencionados, lo que en la praxis no se cumple dentro de la UFRO. Sin perder el hilo de lo anterior, y debido a lo recién mencionado respecto a las posibles expectativas que presenten los estudiantes con discapacidad en cuanto a que los docentes presenten "buena voluntad" en función de la adecuación o adaptación de los contextos educativos (u otro tipo de adaptaciones que éstos pudiesen requerir) derivados de la situación de discapacidad que presente el estudiante, podríamos inferir que si el cuerpo docente –o algún docente en particular– no presenta una buena voluntad en relación a lo anteriormente mencionado, probablemente decantaría en una situación de frustración por parte del estudiante con discapacidad afectado al no cumplirse sus expectativas, situación que podría incidir en la generación de actitudes de rechazo hacia

el docente, la asignatura o la institución en general, pudiendo afectar directamente el desempeño académico y, por lo tanto, el proceso de formación universitaria de aquel estudiante en particular. De lo anterior –a su vez– se infiere que las instituciones deben procurar que el tema de la incorporación tanto de la adecuación y/o adaptación de los contextos educativos, y la implementación de adecuaciones curriculares no significativas[199] realizadas por los docentes, no dependa –en ningún caso y bajo ninguna circunstancia– de la voluntad individual del docente, donde las adecuaciones mencionadas debieran responder al cumplimiento de normativas institucionales respecto al abordaje de este tipo de situaciones, lo cual vendría a sustentar la necesidad de diseñar, desarrollar e incorporar en el funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes en situación de discapacidad, políticas y/o reglamentos institucionales que sistematicen formalmente el accionar del cuerpo docente frente a las situaciones mencionadas. Asimismo, podríamos inferir que la detección de falencias en este ámbito y la incorporación de mejoras en dicho proceso, serían susceptibles de controlar mediante la incorporación de mecanismos de aseguramiento de la calidad de los servicios institucionales para este colectivo de estudiantes, donde –por ejemplo– a través de herramientas de recolección de sugerencias (como las presentes en el funcionamiento del servicio de acción social e inclusión de la UD anteriormente revisado), o la presencia de espacios formales donde el estudiantado involucrado pudiese manifestar abiertamente sus quejas y/o sugerencias hacia la institución, contribuirían significativamente en la evolución respecto a la madurez institucional presente en la UFRO. De la misma forma, y relacionado con lo anteriormente expuesto, desde la discusión de esta temática con los estudiantes participantes de la actividad, fue posible detectar otra variable a ser considerada dentro de la deseable y necesaria formación docente en cuanto a temáticas respecto a la discapacidad, la cual –al igual que lo arriba mencionado– se relaciona con el tema de las actitudes por parte del profesorado en relación a las dificultades que puedan presentar estudiantes con

[199] Recordamos aquí lo mencionado en el marco teórico, donde las adecuaciones curriculares no significativas se refieren a modificaciones en aspectos que no implican un alejamiento significativo de la programación curricular planificada para el grupo completo. Aquí caben adaptaciones relacionadas con estrategias metodológicas, adecuación de materiales o procedimientos de evaluación. Estos ajustes no implican una modificación de los objetivos ni de los contenidos planificados. Asimismo, las adecuaciones curriculares significativas implican realizar modificaciones sustanciales que podrían incluir cambios en los objetivos y contenidos de los planes de estudio (Duk y Hernández, 2003).

discapacidades complejas, en este caso, en términos de interacciones comunicativas. Aquí, uno de los estudiantes participantes[200] reporta que algunos docentes no se toman el tiempo necesario para establecer dichas interacciones comunicativas con éxito, por lo tanto, tampoco se dan el tiempo de comprender al estudiante dentro de su situación de discapacidad. Lo anterior, se corresponde con la inferencia realizada anteriormente en relación a las actitudes que presentan algunos docentes de esta institución, debido a que lo reportado por el estudiante afectado ha derivado en la frustración del mismo, lo cual podemos sustentar en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:43 (53:53) "En cuanto a la comunicación, los docentes no me entienden. No me dan el tiempo necesario para poder comunicarme". De la afirmación anterior, podríamos inferir que, de mantenerse esta disrupción en el proceso de interacción comunicativa entre los docentes involucrados y el estudiante a lo largo del curso, ésta podría incidir en futuras dificultades de mayor calibre entre los actores involucrados, donde –probablemente– sería el estudiante quien saliera perjudicado al no existir normativas ni reglamentos institucionales que protejan los derechos de los estudiantes con discapacidad, así como los deberes respecto al respeto de estos derechos y consideraciones por parte del equipo docente relacionadas con las NEE de este colectivo de estudiantes. No obstante, en contraste con la situación recién mencionada, otro estudiante reporta que las interacciones comunicativas entre estudiantes con discapacidad y los profesores es buena, donde se indica que muchos docentes están disponibles para escuchar las necesidades individuales del estudiante con discapacidad tanto fuera como dentro del aula, como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:44 (54:54) "En cuanto a la comunicación docente, los profesores siempre están dispuestos a escucharte, ya sea en el espacio del aula como fuera del aula. Pero de repente hasta los mismos profesores tienen cierto temor por si tú

[200] El estudiante involucrado en el caso mencionado se encuentra en una situación de discapacidad compleja derivada de una parálisis cerebral espástica, la cual afecta sus habilidades comunicativas producto de las patentes dificultades en el habla (dicción y pronunciación), con lo cual, para poder comunicarse verbalmente, dicho estudiante requiere de más tiempo en función de lograr expresar lo que desea comunicar. Cabe señalar, que la parálisis cerebral espástica afecta de forma significativa los músculos faciales relacionados con el habla, produciéndose contracciones involuntarias (espasticidad) en todo el sistema muscular del individuo, secuela neurológica que –como se ha mencionado– dificulta el proceso de interacción comunicativa relacionada con el habla. Para mayor información respecto de este tipo de discapacidad, se sugiere al lector dirigirse al siguiente sitio web: http://www.aspace.org/paralisis-cerebral/tipos-de-paralisis-cerebral

puedes realizar algún tipo de actividades". Desde aquí, podríamos inferir que dentro de esta institución, las actitudes de los docentes frente a las situaciones de discapacidad de sus estudiantes, podrían encontrarse mediadas en función del tipo de discapacidad que presenten los mismos, inferencia que se correspondería con lo mencionado en el marco teórico respecto a evidencias existentes en la literatura que indican que el tipo de discapacidad podría ser un factor importante que influiría en la disposición de los profesores y el personal administrativo hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad[201]. Además, desde la misma afirmación, podríamos inferir que existe cierto temor por parte del profesorado de la institución ante la adecuada realización de actividades curriculares por parte de estudiantes con discapacidad. Intrínsecamente relacionado con lo anteriormente mencionado, desde la discusión se denota una mala práctica pedagógica relacionada con la actitud de algunos profesores respecto a si el estudiante con discapacidad será capaz de realizar ciertas tareas o no, en base a prejuicios personales del docente, subestimando nuevamente las capacidades del estudiante. Dicha mala práctica docente se profundiza aún más una vez aprobado y acabado el curso, donde el docente se acerca al estudiante con discapacidad para manifestarle explícitamente el temor que el mismo tuvo durante el curso respecto a las capacidades y habilidades del estudiante, lo cual es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:45 (54:54) "entonces, una vez aprobado el curso, la profesora se acerca a mí y me dice: ¿sabes qué?… nosotros teníamos temor si tú podrías realizar los mapas. Entonces, también debe ser complejo, porque no sabía si se entendía bien o mal o que la conversación con la profesora estuvo fuera de tiempo, porque, por último, la deberíamos haber tenido al comienzo del semestre, pero no al final. Entonces, no sabía cómo sentirme o qué responderle, pero sí hay profesores que son muy llanos a la conversación y otros que no, que basta con explicarles el problema y dicen: 'no te preocupes, ya lo vamos arreglando en el camino". De lo anterior, surge a las claras la nula formación en temas relativos a la incorporación de competencias docentes para el adecuado abordaje de las NEE derivadas de la situación de discapacidad que presenta este colectivo de estudiantes, más aún en términos procedimentales, desde donde, además, podríamos inferir que –al no existir un servicio de atención para estudiantes con discapacidad dentro de esta institución que coordine o asesore al cuerpo docente respecto a los procedimientos y buenas prácticas en el

[201] Huang y Diamond, 2009; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013.

abordaje de las NEE del colectivo de estudiantes mencionado– el docente debería, al menos, haberse acercado al comienzo del curso al estudiante involucrado para discutir posibles dificultades y despejar dudas respecto al abordaje pedagógico de sus NEE, situación que como pudimos observar en la citada afirmación, provocó cierto desajuste emocional en el alumno involucrado. De la misma manera, podemos observar que el estudiante involucrado manifiesta que esta situación no sucede con todo el cuerpo docente, sino que, más bien, corresponden a casos aislados, los cuales podrían prevenirse a través de la incorporación de procesos de formación continua del profesorado en temas relativos a la discapacidad e inclusión educativa de este colectivo de estudiantes al interior de la institución.

En cuanto a las recomendaciones realizadas por el grupo dentro de la presente dimensión, volvemos a encontrarnos con el tema de la necesidad de un servicio especializado para la atención de estudiantes con discapacidad, el cual posea dentro de sus competencias la capacidad de canalizar el apoyo en relación a diferentes discapacidades, que además cuente con un espacio físico propio y profesionales con las debidamente formados para abordar las NEE de los estudiantes con discapacidad que ingresen a la UFRO, recomendación que se sustenta a través de la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:51 (57:57) “lo que él necesita es un departamento, no se refiere a un departamento un lugar físico solamente, sino que completo, que esté dotado de personas con competencias, con recursos para que se puedan canalizar las diferentes discapacidades, como decía, síndrome de West, de Down, no sé, todos lo que pudieran entrar no sé, porque educando a nuestra sociedad vamos a poder saltar la barrera de la discapacidad y ser como otros países, estamos en pañales, a años luz”. Asimismo, tal como hemos mencionado en las recomendaciones dentro de la dimensión satisfacción con el servicio, hemos podido observar cómo a través del desarrollo de la discusión grupal –y dentro de otros apartados en la sección de resultados– el tema de la formación del cuerpo docente respecto a temáticas relacionadas con la discapacidad, constituye uno de los factores reconocibles más recurrentes y valorados como importantes de abordar e incorporar por la institución, lo cual –como también ha sido comentando con anterioridad– se corresponde con lo que ocurre en otras instituciones participantes de la presente investigación. Ciñéndonos a esta dimensión en particular, el tema mencionado ocupa una posición de central importancia respecto a las recomendaciones que se realizaron dentro del grupo, por lo tanto, hemos de señalar que, de la misma manera en que fue posible observar co-ocurrencias entre categorías en

apartados anteriores y comentado con anterioridad, algunas de las recomendaciones entre dimensiones se superponen entre sí[202], lo que también sucede con las afirmaciones realizadas por los participantes del grupo. De esta manera, aquí nos es posible observar que la recomendación realizada de formación del cuerpo docente vuelve a ser indicada como sugerencia, lo que podemos nuevamente sustentar con la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:59 (75:75) "Y lo otro es capacitar a los docentes. Los docentes son un siete, por lo menos nosotros que hemos llegados recién, la acogida, una enormidad, y el Coordinador de Salud está aquí entonces para qué le voy a decir lo bien que se ha portado con nosotros que nos ha solucionado un montón de cosas. Los docentes igual, pero la gente no está capacitada para trabajar con este tipo de niños porque no son muchos, justamente por eso, son pocos. Entonces ese departamento estar capacitando a la gente, presentando a los alumnos, promocionando los chiquillos que llegan. Contar una sola vez la historia, como decía él, que a cada profesor yo le tengo que contar la historia: sí, sabe que mi hijo fue una negligencia médica, qué se yo… y seguir. Y volvemos al luto de nuevo, volvemos a la herida de nuevo, entonces la idea es de aquí para adelante".

4) Dimensión: Puntos de apoyo en situaciones problemáticas.

En cuanto a esta dimensión, los estudiantes de la UFRO mencionan que, en el caso de surgir la necesidad de dirigirse a alguien para solucionar los problemas emergentes, observamos una tendencia a que los estudiantes –sin ningún tipo de acompañamiento o asesoría o información previa– acuden en solitario directamente al lugar donde ocurre la incidencia (departamento, carrera, facultad, etc.), tal como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:64 (85:85) "La verdad es que generalmente si tengo alguna dificultad con alguna infraestructura o a algo así, como que recurro directamente al departamento en cuestión, como que no canalizo. No sé si habría que canalizarlo a otro… y cuando se trata de otra cosa, con el servicio de salud estudiantil". Complementando lo anterior, para efectos de apoyo en cualquier otro sentido, se reporta que generalmente se busca apoyo en la

[202] Lo mencionado respecto a la superposición y/o coincidencias de recomendaciones entre dimensiones del grupo focal UFRO, se explica debido a la presencia de co-ocurrencias entre categorías, abordadas en el apartado 2.3.1.1. de la presente sección de exposición de resultados de investigación.

figura del responsable del área Coordinación de Salud Estudiantil de la DDE, enfocado en una sola persona, quien soluciona o ayuda a gestionar las soluciones pertinentes, lo cual es reforzado por la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:63 (83:83) "El Coordinador de Salud Siempre me contesta el teléfono". Desde las afirmaciones anteriores, podemos inferir que el Coordinador de la sub-área de Salud Estudiantil de la DDE representaría tanto el punto de referencia institucional implícito de los estudiantes con discapacidad dentro de la DDE, así como quedaría de manifiesto que la persona que ocupa este cargo[203], presenta actitudes positivas y una motivación intrínseca en colaborar con los procesos de inclusión y la satisfacción de necesidades del colectivo de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, observamos una tendencia hacia la búsqueda y solución autónoma de situaciones o problemáticas emergentes de este colectivo de estudiantes, donde los estudiantes con discapacidad tienden a buscar soluciones por sus propios medios antes de acudir a algún sitio a pedir ayuda, que –como mencionamos anteriormente– por lo general recae en la figura del Coordinador de Salud Estudiantil de la DDE, tal como podemos apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:65 (87:87) "Claro, pero en realidad, no sé si será una mala costumbre mía, lo hago cuando el caso es como extremo, cuando no tengo otra manera de resolver. Porque cuando llegué a la universidad, por ejemplo, el coordinador de salud estudiantil mencionaba que algunos mesones me quedaban altos, entonces, por suerte me paro (me pongo de pie), y como me paro, lo resuelvo yo y se acabó. Entonces nunca pedí adaptarlos, más aquí en la universidad. Me pasa lo mismo como a xxxx. Tú finalmente tienes que ser la cabeza creativa que lo logra hacer de otra manera, mismo caso que xxxx, resolver en la marcha tú mismo". De esta manera, podemos inferir que esta actitud de pensar por uno mismo y en solitario las soluciones a los conflictos o incidencias emergentes, podría deberse a la inexistencia de lugres de referencia propios o servicios que ayuden a gestionar soluciones para este colectivo de estudiantes. Asimismo, nos fue posible observar otra tendencia existente relacionada con no seguir los conductos regulares establecidos institucionalmente para la solución de incidencias, donde se expone como justificación respecto a estas acciones individuales de búsqueda y solución focalizada y práctica de incidencias o problemáticas emergentes de forma autónoma, principalmente a que –según reportan los estudiantes– la burocracia

[203] Cabe mencionar que, tal como abordamos en la sección de procedimientos, el coordinador de Salud Estudiantil de la DDE jugó un rol fundamental en el logro de la realización exitosa de la actividad de grupo focal UFRO, mostrando un permanente interés en la presenten investigación.

administrativa que supone el dirigirse a entidades institucionales que siguen el conducto regular, no solucionan de manera efectiva ni eficiente sus necesidades de apoyo, indicando incluso que pueden tardarse años, como es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:67 (90:90) "(…) y quizás a lo mejor no a los chiquillos[204], pero a mí me va a tocar el problema de la práctica, que eso es ya al final del semestre. Entonces, no sé cómo lo va a tomar la dirección de carrera para explicarle al colegio de que viene un estudiante con situación de discapacidad. Entonces, sí los problemas se van solucionando focalizadamente y con las unidades respectivas, pero porque uno lo hace así porque quizás a lo mejor busca solucionar más rápido su tema, porque si seguimos un conducto regular o más arriba, vamos a esperar un año y no se va a solucionar nada; pero así, será una solución pequeña, pero más rápido". Desde aquí nos es posible inferir que el seguimiento de conductos regulares en la búsqueda y obtención de apoyos para la solución de problemáticas que los estudiantes con discapacidad van tendiendo en su tránsito por la institución durante el período que dure su formación profesional, no se encuentra canalizado ni definido en ninguna unidad específica de referencia, apoyo o asesoría en la búsqueda de solución a sus necesidades. Lo anterior denota un vacío administrativo-estructural en la provisión de servicios institucionales que permitan al colectivo de estudiantes con discapacidad de la UFRO ejercer sus derechos en cuanto a lo dispuesto por la Ley Nº 20.422 respecto a la obligación que tienen las instituciones de educación superior –especialmente si son de carácter público como lo es la UFRO – de tomar medidas que faciliten y aseguren el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad en sus casas de estudios, tal como revisamos en el marco teórico. Abordando otras áreas dentro de esta dimensión, desde la discusión se reconoce una preocupación entre los estudiantes participantes en cuanto al futuro enfrentamiento con el mundo laboral chileno, donde se hace referencia a la problemática no menor relacionada con la inserción laboral post-universitaria y la planificación de acciones que lleven apoyo al colectivo de estudiantes con discapacidad en cuanto asesoramiento en el área, donde además nos fue posible reconocer cierto temor hacia salir del ambiente protegido que significa pertenecer y permanecer dentro de la universidad, pese a todas sus falencias y desencuentros, lo que podemos observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:66

[204] En la jerga coloquial chilena del idioma castellano, la palabra "chiquillo/a" tiene múltiples significados según el contexto donde se utilice, que –en este caso– se refiere a los demás estudiantes participantes del grupo focal.

(88:88) “es que allí uno juga un doble rol. Porque uno como estudiante quisiera más comodidades, pero también uno tiene que ser consciente que después te tienes que enfrentar al mundo laboral, y el mundo laboral puede ser mucho peor que estar aquí en la universidad, entonces…”. De lo anterior podríamos inferir que es labor de los servicios de atención al estudiante con discapacidad velar por la capacitación o adquisición de competencias necesarias para dar el difícil salto hacia el mundo del trabajo, realidad que en Chile supone el retorno a la inseguridad y a la desprotección social casi absoluta, que involucra la lucha constante contra acciones y actitudes discriminatorias, segregadoras y con muchos menos apoyos que los existentes dentro de la universidad, aun cuando la provisión de servicios y apoyos adecuados requeridos para la satisfacción de las NEE de este colectivo de estudiantes y su presencia dentro de la institución, presente graves falencias estructurales, las cuales –sin embargo– son posibles de mejorar. Por otro lado, nos fue posible detectar nuevamente la existencia de una vulneración sistemática de los derechos del colectivo de estudiantes con discapacidad dentro de la institución, además de una patente negligencia institucional frente a las NEE en algunas carreras, donde observamos en una de las intervenciones realizadas en el marco de la presente dimensión, una conglomeración que integra múltiples áreas temáticas que atraviesan de forma transversal las dimensiones diseñadas para el desarrollo de la discusión en el presente grupo focal. En primer lugar, reafirma el modelo estructural en base a la reacción tácitamente incrustado en el funcionamiento institucional respecto la solución de problemáticas derivadas de la situación de discapacidad que posee una estudiante que no participó del grupo focal, puntualizando –además– que las soluciones muchas veces dependen de voluntades individuales presentes en las personas que trabajen dentro o en unidades asociadas cercanas al sitio donde se ha tenido la incidencia o problema. Por otro lado, en su relato destaca las barreras tanto actitudinales como arquitectónicas permanentes que debe salvar una y otra vez una compañera de clase usuaria de silla de ruedas, debido a la desidia sistemática por parte de funcionarios de alta jerarquía académica –en este caso un director de carrera– en ofrecer una solución definitiva a la constante descoordinación y desconsideración respecto a las NEE derivadas de su situación de discapacidad física, por parte de la facultad donde se encuentra adscrita. Finalmente, se manifiesta la urgente necesidad y pertinencia del establecimiento de un servicio de atención a estudiantes con discapacidad que –en primer lugar– vele por los derechos vulnerados sistemáticamente por la institución y por el académico recién mencionado, quien no

presenta la voluntad de realizar las gestiones y adecuaciones legalmente establecidas para el respeto de los principios de equidad, accesibilidad e igualdad de oportunidades que le permitan cursar con normalidad sus estudios superiores. Todo lo anteriormente mencionado es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:68 (92:92) "Yo creo, que alguien mencionó por ahí, que se va solucionando sobre la marcha y efectivamente es lo que pasa, y el problema de eso es que depende de la buena voluntad que tengan las personas y el medio que está más cercano a la dificultad que hay. Yo lo veo también en la "U" (universidad) con una compañera que ella tiene una discapacidad física y le complica mucho porque generalmente tiene clases en un edificio que no tiene ascensor y en un tercer piso, y eso lo tiene que andar peleando todo el tiempo con el director de carrera y con el profesor para que le cambien la sala porque ella no puede subir todas las escaleras y llegar arriba. Es un trabajo constante, llevamos cuatro años ya y ella siempre está en la misma. Entonces, es una pena ese tipo de situaciones. Uno la ve y ahí es donde uno se da cuenta de la necesidad de que exista este departamento como lo ha mencionado…".

Para esta dimensión, las recomendaciones realizadas por el grupo –al igual que en dimensiones anteriores– se superponen o coinciden con recomendaciones realizadas en otra de las dimensiones ya abordadas, en este caso, específicamente con el punto nº3 presente en la lista de recomendaciones de la dimensión Arribo, acceso e ingreso, en donde se sugiere la implementación de un espacio físico de referencia, como por ejemplo, una oficina de integración, que sea capaz de asesorar y gestionar ayudas técnicas y tecnologías de apoyo para personas con distintas discapacidades, consecuentemente seguida de la recomendación expuesta a continuación de la lista recién mencionada, a través de la cual se recomienda que la UFRO se dote de un servicio/programa/oficina/unidad/departamento para la atención exclusiva de estudiantes con discapacidad, sustentadas a través de las siguientes afirmaciones[205]: P 4: Ext. – 4:37 (46:46) "Yo creo que la universidad tenga personas capacitados en enfermos y que tenga un departamento exclusivo para personas con discapacidad".

[205] Debido a la superposición y/o coincidencia de recomendaciones ya revisada, las afirmaciones con las se sustentan tales recomendaciones resultaron ser igualmente coincidentes.

5) Dimensión: Participación en la comunidad universitaria.

En una primera instancia , en la presente dimensión fue posible detectar algunos de los factores que que inciden tanto en el proceso de inserción como principalmente en la participación dentro de la comunidad universitaria, donde uno de los estudiantes participantes se abrió a compartir su experiencia frente a las actitudes discriminatorias ejecutadas por sus compañeros de clase al comienzo de sus estudios superiores, quienes –en base a prejuicios frente a las personas con discapacidad– juzgaban mediante la duda las capacidades del estudiante involucrado de relacionarse y cursar estudios superiores, donde –posterior al proceso natural de socialización– ocurrió que los mismos compañeros quienes lo discriminaban en sus inicios se transformaron en amigos "solidarios", abriéndole paso hacia instancias participativas e integradoras a través del ofrecimiento voluntario en la entrega de apoyo frente a su situación de discapacidad y aceptando su condición, incluso de mejor manera que sus mismos profesores o funcionarios institucionales, lo cual podemos observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:69 (98:98) "Yo voy a hablar en mi caso. Ya, cuando entré a la carrera, siempre los compañeros, la primera mirada fue como, ya, ¿tendrá las capacidades para estudiar aquí? o cómo me voy a relacionar con ellos. Pero a medida que uno logra socializar o logras compartir con tus compañeros, tus compañeros son los más "solidarios" o los más "compañeros" o los que más te aceptan, incluso que los profesores o las personas que trabajan en la universidad". Aquí, nuevamente podemos inferir imperante necesidad de incorporar programas de sensibilización y capacitación tanto para el PDI, PAS y los propios estudiantes sin discapacidad, respecto al manejo de información sobre discapacidad e inclusión socioeducativa de este colectivo de estudiantes, enfocados a evitar los comportamientos, actitudes y situaciones discriminatorias anteriormente mencionadas. Continuando con la discusión, también fue posible detectar que dentro de la institución existen diversas instancias participativas susceptibles de acceder por los estudiantes con discapacidad principalmente relacionados con la convivencia y socialización entre pares, interacciones sociales que ocurren en dependencias institucionales y espacios comunes disponibles para tales efectos dentro del campus universitario. También se menciona la participación activa en entidades de representatividad estudiantil, y la agrupación AEDIS-UFRO. Sin embargo, se pone énfasis en el conocer y compartir con personas diferentes dentro de la diversidad natural del ser humano, personas que sean capaces de reconocer las

diferencias individuales y respetar la diversidad presente dentro de la comunidad universitaria. Lo anterior puede ser observado en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:70 (98:98) "Sí hay espacios de sociabilidad importantes, las asambleas, los pastos, no sé poh, encontrarte en el pasillo, compartir con otros estudiantes es para mí hacer verdaderamente universidad. O sea, que estuviéramos todos incluidos dentro de un mismo universo y que podamos compartir con personas distintas y capaces de reconocer que somos todos distintos. Y por lo menos me ha tocado buena experiencia. Yo por lo menos he sido delegado y ahora soy parte del consejo de carrera, como estudiante sí, no como docente. Y aparte la agrupación que la estamos levantando de nuevo y todo eso". Relacionado con lo anterior, igualmente nos fue posible detectar actitudes participativas en los estudiantes participantes, gracias al fomento de la reactivación de la agrupación AEDIS-UFRO por parte de la DDE anteriormente mencionada, considerando la buena acogida que ha tenido en esta nueva generación de estudiantes con discapacidad, detectamos que la mencionada agrupación representa un espacio en el cual los estudiantes pertenecientes a este colectivo vuelcan sus esperanzas de avanzar hacia la integración dentro de la comunidad universitaria, donde apuntan hacia la ampliación de integrantes sin discapacidad al interior de la agrupación a través de la incorporación de "amigos", en un intento de visibilizar y agrandar la agrupación e integrarla en el funcionamiento activo de la comunidad universitaria, lo cual es observable en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:72 (102:102) "Y porque nuestra idea parte para no hacerlo tan sectorizado y también para las personas que les interesara el tema y quisieran trabajar en pro de una universidad un poco más inclusiva y también sumar a los paradocentes[206], a las secretarias e incluso a algunos docentes que les interesara el tema. En eso estamos y llevamos poquito… del semestre pasado". La afirmación anterior denota la aplicación práctica de las intenciones y tendencias asociacionistas que –con entusiasmo e ilusión– llevan adelante algunos de los estudiantes participantes, permitiéndonos inferir que los estudiantes con

[206] En el sistema educativo chileno en general, los paradocentes son las personas que asumen actividades de nivel técnico y administrativo complementarias a la labor educativa del profesor, dirigida a apoyar y colaborar con el proceso educativo y funcionamiento de los diversos departamentos de los establecimientos de acuerdo a instrucciones entregadas por el jefe directo. Los Paradocentes cuentan con licencia de educación media (educación secundaria) o título de técnico y/o administrativo. (Fuente: Zulantav, A. (2011). Documento de recursos de apoyo desarrollado por el área de Gestión y Dirección Escolar de Calidad: www.educarchile.cl).

discapacidad de la UFRO poseen una creciente voluntad de generar espacios de participación activa que enriquezcan su paso por la educación superior haciendo universidad desde la diversidad, la cual es visto como un valor agregado que entrega aprendizajes significativos a todos quienes deseen acercarse y atreverse a conocer la riqueza existente en las diferencias individuales. En contraste con lo anterior, pese a las loables intenciones anteriormente mencionadas, detectamos algunas dificultades que presenta la mencionada agrupación estudiantil, relacionadas con la convocatoria y la incorporación de nuevo miembros, donde la agrupación AEDIS-UFRO, si bien constituye –como mencionábamos anteriormente– un espacio que fomentaría la participación de este colectivo de estudiantes, también ha representado un desafío tanto para la DDE como para los integrantes activos de la misma. Lo anterior respondería a la presencia de actitudes de distancia y lejanía por parte de la mayoría de la población de estudiantes con discapacidad matriculados en la UFRO, quienes pese a haber declarado su discapacidad en el formulario de matrícula, no han sabido responder de buena manera a las convocatorias realizadas tanto por los estudiantes como por el área de Coordinación de Ayudas y Apoyos de la DDE, articulado por una trabajadora social del servicio quien colabora con labores administrativas. Debido a lo anterior, y pese a que un pequeño grupo asumió la responsabilidad de concretar la idea de ampliar la agrupación hacia la comunidad universitaria realizando actividades de cara a la comunidad en con fines de visibilización a través de la entrega de volantes y envío de correos electrónicos, ha sido para ellos bastante difícil de conseguir los quince integrantes que por normativa interna exige la DDE a las agrupaciones estudiantiles universitarias para obtener el beneficio de asignación de fondos institucionales que les permitan funcionar y desarrollar actividades propias del ámbito de la inclusión educativa o de los objetivos que presenta esta agrupación, lo cual es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:73 (104:104) “Lo que pasa es que igual se nos ha hecho difícil integrar a más personas, porque muchas veces marca en intranet que tiene una discapacidad pero tales personas no la ven como una discapacidad, no se sienten quizás identificados, por lo mismo cuando llamaba la asistente social llegamos súper pocos, y por lo mismo lo ampliamos a “amigos” de la discapacidad, porque necesitamos conseguir creo que 15 personas es el mínimo que necesitamos para que nos destinen recursos como agrupación y nosotros poder distribuirlos de una buena manera. Por lo tanto, necesitamos motivar. Intentamos un día repartir volantes para integrar personas y hacer actividades para que más gente quiera

participar con nosotros". De esta forma, podemos inferir que el desafío planteado aún continúa latente y en desarrollo, donde los participantes activos siguen reuniéndose en busca de "amigos" que lleguen a engrosar las filas de la agrupación. Relacionado con lo anterior, cabe señalar que desde la reactivación de la mencionada agrupación hasta el momento de realización de la actividad de grupo focal (marzo 2015), solo habían transcurrido seis meses, con lo cual los estudiantes reconocen la necesidad de realizar una mayor difusión con la meta de llevar la agrupación hacia personas tanto con discapacidad como sin discapacidad, observable en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:75 (106:106) "De todas maneras igual falta más difusión, estamos recién empezando, llevamos este semestre, vamos a hacer hartas actividades para que se difunda más la agrupación y que la gente participe en personas que tengan discapacidad y que no tengan discapacidad e igual es importante llevar el tema de discusión a todas partes". Asimismo, se manifiesta que dentro de las dificultades que han tenido como agrupación para lograr una mayor difusión, ha incidido de manera importante la preferencia que tienen otras agrupaciones estudiantiles más antiguas y, por lo tanto, más consolidadas dentro de la institución, las cuales que poseen un peso importante dentro de la comunidad universitaria. Estas otras agrupaciones estudiantiles acaparan la utilización de espacios institucionales destinados para realizar acciones de difusión de las mismas, como por ejemplo los ficheros distribuidos por el campus universitario, donde sucede que AEDIS –al encontrarse en un proceso de re-apertura– ha quedado relegada de la posibilidad de utilizar un espacio dentro de los ficheros distribuidos dentro del campus anteriormente mencionados, situación posible de apreciar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:77 (109:109) "En nuestro día que hicimos difusión logramos pegar en hartas partes, el problema es que nosotros no manejamos tampoco ficheros como manejan otras agrupaciones. Hay agrupaciones que pertenecen a partidos políticos que ocupan unos ficheros súper importantes, que todos los ven. Nosotros tenemos que pegar en los paneles, y pasa una semana y el mandato de la gente que hace el aseo en la universidad es que saquen todos los papeles del panel, entonces tampoco nos quedamos con una difusión permanente".

En cuanto a las recomendaciones dentro de la presente dimensión, surge de la discusión la sugerencia de contar con agentes fiscalizadores que sean competentes y responsables en la administración adecuada de los recursos, considerando como fundamental la incorporación de sistemas de evaluación y seguimiento, donde se reconoce dentro del grupo la central importancia de la recomendación mencionada para

la consolidación de mejoras e implementación de proyectos, sustentándose en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:91 (138:138) “El tema de las voluntades. Lo otro es que para todos los recursos se necesita gente que fiscalice esto, no se puede tirar así, ideas, proyectos y cosas, si no se hace una evaluación, un seguimiento. Eso es muy importante porque o si no todo se diluye, se esfuma”. Por otro lado, reaparece dentro de la discusión el tema entablar relaciones de colaboración con otras unidades institucionales, desde donde se propone la implementación de enlaces colaborativos con otros departamentos estudiantiles, como por ejemplo con el departamento de ingeniería electrónica, lazos de colaboración que permitan ayudarse mutuamente con la idea de lograr –por ejemplo– solucionar problemáticas emergentes como la eventual reparación de la silla eléctrica de algún estudiante a través de la utilización de los conocimientos e instalaciones del mencionado departamento, reparación que muchas veces es muy difícil –sino imposible– de solventar con recursos propios del estudiante o de la familia del mismo debido al debido al elevado costo que supone realizar dicho reparación. Asimismo, nuevamente de la discusión emerge la realidad existente de que intentar conseguir ayudas o fondos a través del conducto regular sería una quimera, principalmente debido a los enmarañados procesos burocráticos incrustados en las interacciones comunicativas intra-institucionales a todo nivel en la universidad. Aquí, una vez más se vuelve sugerir la implementación de un servicio/oficina/departamento/unidad destinada a apoyar a los estudiantes con discapacidad en todos los aspectos posibles en función de colaborar y/o facilitar la resolución de sus problemas particulares, espacio que es visto por los participantes como la solución de muchas problemáticas y situaciones que aquejan el funcionamiento cotidiano de los estudiantes con discapacidad, incidiendo tanto en ellos mismos como en sus personas cercanas y/o sus propias familias. En esta línea, se manifiesta que –de existir aquel idílico espacio de apoyo institucional a la discapacidad– podrían darse solución a una multiplicidad de temas a través de la colaboración de redes con otras universidades. Lo anteriormente mencionado, se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:80 (111:111) “yo pensé que el departamento de electricidad, cuando recorrimos la UFRO encontró él, porque no los niños de ahí, que trabajan ahí, que son genios, me la pueden arreglar, y yo dije: bueno, preguntemos. Pero hay que hablar con el decano de la carrera y él debe hablar con otro y el otro y el otro y el otro. Si tenemos un departamento como el que yo les decía, simplemente, una comunicación entre ellos, unas llamadas telefónicas y se quedó un

proyecto genial donde la universidad va a participar ayudando, haciendo las redes dentro de esta universidad, donde departamento con departamento pueden ir aportando a este departamento". Continuando con las recomendaciones dentro de la presente dimensión, de las opiniones de los participantes surge nuevamente la opinión disidente cuestionando por qué de la necesidad de implementar una oficina/departamento/o servicio, debido a que –según la opinión de la participante– es muy poco probable que se logre la implementación de dicha unidad de servicio, donde a pesar haberse manifestado con anterioridad en contra de la implementación de la misma, donde –implícitamente dentro de su discurso– reconoce como necesaria. Desde lo comentado anteriormente, se sugiere que sea la propia agrupación AEDIS-UFRO quien asuma la responsabilidad de realizar todas las tareas antes mencionadas a través de la disposición de apoyos colaborativos institucionales, formalizando aquella colaboración mediante la elaboración de una lista de personas. Lo anteriormente expuesto se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:81 (116:116) "Y por qué, si es mala idea me abuchean o algo, pero porqué ese departamento que estamos necesitando tanto, que es poco probable que se construyamos inmediatamente como departamento o algo así, ¿por qué no es AEDIS? Es decir, que nosotros tengamos una base, no sé, yo siempre he arreglado la silla, me encuentro con alguien, mira le pasa esto, ah ya, y listo. No sé, que tengamos una lista de arregladores de sillas".

Finalizando con esta dimensión, surge del grupo una conclusión relacionada con la proyección de una regulación normativa que permita el funcionamiento de los servicios a los estudiantes con discapacidad en base al establecimiento y respeto de sus derechos, bajo la implementación de marcos normativos formales. Aquí, se expone claramente la idea de que se implementen estas sugerencias en el futuro cercano, con el objetivo de que exista una regulación de los procesos y no se tenga que funcionar en base a voluntades particulares, sino a través de un conducto regular efectivo en base al respeto de los derechos de los futuros estudiantes con discapacidad que vendrán a formar parte de la institución, lo cual se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:82 (121:121) "La idea es que cuando llegue el próximo Juan Esteban no se tenga que andar solucionando por voluntades, sino por conducto regular. Por derecho".

6) Dimensión: Visibilización e información sobre discapacidad y los servicios a estudiantes con discapacidad.

Al abordar la presente dimensión dentro del grupo, nos fue posible conocer la situación respecto la poca información disponible sobre discapacidad que circula en la sociedad en general (universitaria y no universitaria), donde predomina el desconocimiento de entidades financiadoras y organizaciones que apoyen y promuevan procesos inclusivos de las personas en situación de discapacidad, donde desde los estudiantes participantes se reporta que se reporta que la existencia de entidades como SENADIS, y la disposición de fondos o ayudas, solamente fue conocida una vez adquirida la discapacidad, y no antes, lo cual se observa en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:83 (124:124) **"**La opinión, en mi caso, cuando yo sufrí la amputación de mi brazo no sabía que existían esas entidades, cuando yo llegué a la universidad tampoco sabía que existía FONADIS[207], y después cuando se empezó a crear el grupo, ya recién me enteré de que existían estos organismos, de que se podían postular a proyectos, y a proyectos institucionales. En mi caso, fuera de la universidad no tenía mayor antecedente que existían cosas o instituciones relacionadas o que prestaban apoyo a personas con discapacidad, eso lo conocí acá adentro". De lo anterior, podría inferirse que –en la población chilena general– predomina un desconocimiento respecto a la realidad de las personas con discapacidad y sus necesidades. Siguiendo el hilo de lo anterior, en la discusión surge un relato el cual realiza un recorrido histórico respecto a la precariedad de los recursos y ayudas técnicas que ofrecía en sus inicios el otrora FONADIS, observable en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:84 (125:125) "Una cosa, haciendo poquito de historia para los que son un todavía muy jóvenes. Cuando comenzó eso del FONADIS, hace varios años atrás, recuerdo que alguna vez, y parece que tú todavía estabas acá (refiriéndose al autor de la presente investigación), en que FONADIS fue una reunión de entregar cosas, uno postula por cosas y se le entregaban cosas, 3 ayudas técnicas, un computador, una prótesis, un microscopio, qué sé yo, y con eso parece que estaba cumplida la pega[208], que no se te vaya a perder y hasta el otro año". El relato histórico recién expuesto, provocó la

[207] Recordamos que la abreviación "FONADIS" corresponde a la entidad gubernamental predecesora del actual "SENADIS".

[208] Recordamos que, en la jerga coloquial chilena del uso del idioma castellano, la palabra "pega" es sinónimo de "trabajo".

generación espontánea de conceptos y opiniones cargadas de interpretación simbólica, como por ejemplo “asistencialismo”, puntualizándose que hoy en día los proyectos que ofrece a concurso SENADIS no alcanzan a cubrir las necesidades de algunas personas con discapacidades complejas –como por ejemplo la parálisis cerebral– debido a la baja asignación de fondos disponibles, realizándose la crítica que se deberían subir los fondos destinados a los proyectos de apoyo, situación posible de observar derivada de la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:85 (126:128) “SENADIS tiene proyectos que no alcanzan para las cosas que necesitamos, es muy poco el recurso monetario. Deberían subir un poco más el monto de los proyectos”. Sin embargo, pese a que siguen considerándose insuficientes los recursos gubernamentales disponibles –los cuales, como revisamos en el marco teórico, se realizan en base a postulaciones o concursos–, nos es posible inferir que ha existido una evolución positiva respecto a la “oferta” en la ampliación de concurso programas y líneas de financiamiento dentro de la mencionada institución estatal. Continuando con el tema de interés en la presente dimensión, donde se hace referencia a la utilización de las tecnología de información a través del uso de las redes sociales como una plataforma valiosa en la difusión de información respecto a discapacidad, específicamente en lo relacionado con información sobre los fondos concursables que en la actualidad SENADIS ofrece a la ciudadanía con discapacidad o instituciones afines que cumplan con los requisitos establecidos –tal como pudimos observar en el marco teórico–, donde se considera la asignación de proyectos para agrupaciones, comentando que incluso se toman más en cuenta la opiniones de las personas con discapacidad en esta materia. En esta línea surge la discusión de que si la universidad ayudara a gestionar los proyectos en el SENADIS se podrían obtener fondos para el funcionamiento de AEDIS-UFRO, lo cual es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:86 (129:129) “¿puedo contar algo con respecto a esto?, es que hoy en día con las redes sociales uno se entera más rápido de los proyectos y de las reuniones que se generan fuera de la universidad y que tienen que ver con el tema de la discapacidad. Hace un par de meses me topé en un encuentro sobre el mismo tema para empezar a cambiar el lenguaje sobre la discapacidad con la directora de SENADIS, y hoy en día uno tiene dos fórmulas o dos formatos por los cuales poder postular a ayudas técnicas o ayudas inclusivas en dos ámbitos. Uno es en el personal, más que nada para ayudas técnicas y ayudas incluso para la accesibilidad de la casa, y otra que tiene que ver con agrupaciones e incluso con el tema de la propia universidad. O sea, si la universidad se lo propusiera, al alero de la

agrupación, podríamos postular a uno fondos importantes que nos asignan recursos para tal y tal efecto. La evolución que, como decía el sr. Coordinador de Salud, ha sufrido el FONADIS a SENADIS se nota un poco más, y hoy en día se consideran un poco más nuestras visiones de universitarios o estudiantes de educación superior". Siguiendo con la misma temática, observamos que muchas veces se pierden de beneficios debido a desinformación sobre recursos de apoyo a la discapacidad, donde muchas veces sucede que los estudiantes con discapacidad se pierden de beneficios ofrecidos por el Estado posibles de obtener a través de SENADIS, principalmente por desconocimiento de la existencia de documentación nacional oficial respecto a los derechos de las personas con discapacidad, lo que podemos observar a través de la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:88 (135:135) "Lo que pasa es que xxxx no se acuerda. Es que cuando llegamos a la agrupación no todos sabían que podían postular a credencial de discapacidad que le daba ciertas ventajas, desde tomar la micro (autobús) o postular a alguna ayuda técnica, o a hacer diversos trámites, entonces, la canalización de la información la podemos lograr de diversas formas, eso". Por lo anterior, sería posible inferir que la inexistencia de un servicio de atención institucional específico para estudiantes con discapacidad en la UFRO podría cumplir –entre otras muchas funciones– una importante labor en esta área, con la implementación de acciones y asesorías informativas a través del personal especializado y experto con que debiera contar un servicio institucional de estas características. Durante el transcurso de la discusión grupal dentro de esta dimensión, nos fue posible detectar, además, la aparición recurrente de la situación respecto a que la información no siempre está al alcance de las personas quienes realmente la necesitan, puntualizando nuevamente que la UFRO no dispone de personal que dedique sus funciones a la generación, postulación y posterior implementación de proyectos financiados por SENADIS, donde se pone de manifiesto la realidad de que nadie desea asumir ese tipo de responsabilidades, con lo cual se pierden los fondos y se devuelven a SENADIS, perdiendo de esta manera valiosas oportunidades de mejora en cuanto a la adquisición de financiamiento para cubrir las NEE derivadas de las situaciones de discapacidad que presentan estos estudiantes, lo que es posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:89 (136:136) " Lo otro es que de repente existen los proyectos, existe una ayuda, pero no se canaliza porque a veces las personas también son las que van trancando esta información porque no la emiten, o si la emiten es la mitad, y lo otro que sucede es lo siguiente, por ejemplo, él decía: 'SENADIS tiene proyectos para que la

universidad haga este proyecto y sea beneficiado el discapacitado', pero resulta que la universidad no tiene la gente para que haga ese proyecto, no existe, y nadie quiere carga sobre carga, entonces se devuelve y se va a Santiago y quedamos en igual condiciones. Esas cosas hay que irlas mejorando". Lo anterior vendría a sustentar, una vez más, la necesidad de incorporación de un servicio especializado en la atención de estudiantes con discapacidad que incluya dentro de sus funciones las falencias anteriormente expuestas respecto a la gestión y obtención de recursos estatales que vayan en directo beneficio del colectivo de estudiantes mencionado.

En relación a las recomendaciones realizadas por el grupo dentro de esta dimensión, se sugiere que no es posible continuar avanzando hacia una universidad más inclusiva en base a las voluntades personales de funcionarios simpatizantes con el colectivo de estudiantes con discapacidad, lo cual se sustenta en base a la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:90 (138:138) "No, por eso no podemos seguir esperando las voluntades, porque cuando esperamos las voluntades pasa eso". Lo anterior permitiría proponer soluciones dirigidas hacia una evolución en base a la reformulación del funcionamiento de los servicios estudiantiles institucionales. Éstos deberían establecerse en base a la generación de normativas y políticas universitarias enfocadas hacia la mejora continua de los servicios estudiantiles en general, especialmente los dirigidos a estudiantes con discapacidad.

Luego de haber revisado los resultados de la actividad de grupo focal de la Universidad de La Frontera, el cual –tal como vimos en la sección introductoria– poseía en su composición ciertas características diferenciales debido –por un lado– a que se realizó con un grupo de integrantes particular, en el cual participaron dos personas adultas no estudiantes y sin ninguna discapacidad, pero que, sin embargo, ambos poseían una experiencia de cercanía muy potente respecto a trabajar y/o convivir con estudiantes en situación de discapacidad, y –por otro lado– referidos al contexto tanto institucional como social del país y región donde se emplaza la universidad mencionada, la cual carece de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad propiamente tal, donde los estudiantes se acogen a los servicios ofrecidos por la institución para el general de los estudiantes de la misma. Desde aquí, podríamos inferir que –pese a lo anteriormente comentado– los estudiantes con discapacidad participantes valoraron de forma positiva los servicios recibidos, mostrando un nivel de satisfacción medio respecto a la provisión institucional de los mismos, situación que –al contrario de

lo que el investigador esperaba– fue posible de deducir mediante la observación de una tendencia hacia la valoración positiva, la cual –pese a las enormes diferencias estructurales de base en relación al ICL– se mantuvo de forma transversal en la discusión de las diferentes dimensiones que guiaron el desarrollo de la actividad. Por otro lado, fue posible también corroborar lo comentado en el apartado anterior en relación al bajo nivel de madurez institucional que la Universidad de La Frontera presenta en la provisión de servicios dirigidos hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad, siendo posible reconocer una multiplicidad de factores que se encontrarían influyendo directamente en lo anteriormente comentado, lo cual será abordado en detalle en el apartado ulterior de discusión, recomendaciones y propuestas para la educación superior chilena.

2.3.3. Sustentación empírica: Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera como unidad objetivo para la implementación de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad, e incorporación de un sistema de garantía interna de la calidad.

La sustentación empírica respecto a la decisión metodológica en la elección de la DDE como unidad objetivo susceptible de incorporar un servicio de atención para estudiantes con discapacidad, es posible de ser observada a través de la siguiente afirmación: P 10. Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:46 (2:2) “nosotros ejercemos más bien un rol transversal, nosotros tenemos que satisfacer, o tender a satisfacer, una serie de requerimientos que el estudiante demanda y que muchas veces no son o no forman parte de la malla de los estudios”. De lo anterior se desprende la pertinencia en la elección de la Dirección de Desarrollo Estudiantil como unidad objetivo dentro de la institución, la cual se basa en la característica expuesta que hace referencia a la transversalidad en la satisfacción de necesidades y requerimientos no académicos demandados por los estudiantes de la UFRO, función que –además– se corresponde con los objetivos de la DDE abordados en el marco teórico.

Asimismo, respecto a la incorporación dentro de la Dirección de Desarrollo Estudiantil de un sistema de garantía interna de la calidad para los servicios, se sustenta en base a una importante opinión recogida en la actividad de Grupo Focal UFRO

respecto la necesidad de contar con agentes fiscalizadores que sean competentes y responsables en la administración adecuada de los recursos, considerando como fundamental la incorporación de sistemas de evaluación y seguimiento, reconociendo su central importancia para la consolidación de mejoras e implementación de proyectos, sustentación empírica posible de observar en la siguiente afirmación: P 4: Grupo Focal UFRO. Ext. – 4:91 (138:138) "El tema de las voluntades. Lo otro es que para todos los recursos se necesita gente que fiscalice esto, no se puede tirar así, ideas, proyectos y cosas, si no se hace una evaluación, un seguimiento. Eso es muy importante porque o si no todo se diluye, se esfuma".

Tal como lo hemos mencionado, lo anterior permite sustentar de forma potente, en base a las necesidades planteadas por los participantes del grupo focal UFRO, la creación de sistemas de aseguramiento interno de la calidad para los servicios institucionales dirigidos al bienestar estudiantil en general, con énfasis en procesos de mejora continua que permitan elevar la madurez del funcionamiento institucional de los servicios ofrecidos por la DDE para sus estudiantes con discapacidad, así como para toda la comunidad universitaria.

2.3.4. Tercera etapa: Generación de categorías superiores y definición de dimensiones subyacentes.

Tal como se ha comentado con anterioridad en la presente investigación, la generación de las categorías superiores[209] que se expondrán en esta tercera etapa, emergen y se constituyen en base a las 32 categorías básicas utilizadas en la fase de codificación de las entrevistas y grupos focales realizados en los servicios institucionales de las cuatro universidades participantes, donde –posteriormente– estas categorías fueron consideradas como factores estructurales constitutivos de una o varias categorías superiores[210], haciendo mención a las categorías de primer y segundo orden. Aquí, algunas de estas categorías básicas (factores) aparecen incidiendo en el funcionamiento de una o varias categorías superiores, y, otras, incidiendo netamente en la constitución de las mismas. Por otro lado, se establecieron relaciones entre las categorías superiores creadas, las cuales fueron determinadas y definidas en base al criterio del investigador en función de la información obtenida tanto en la revisión de literatura presente en el marco teórico, así como de la información emergente derivada del proceso de interpretación subyacente al análisis de datos, utilizando como hilo conductor los objetivos de investigación establecidos. Consecuentemente, se logró establecer un modelo explicativo respecto a la forma en que las categorías superiores creadas influirían en las instituciones de educación superior que han logrado incorporar con éxito procesos de inclusión educativa, relacionados con el respeto y aseguramiento de los derechos establecidos en los diversos marcos normativos (institucionales, nacionales e internacionales), respecto del acceso, ingreso y permanencia del colectivo de estudiantes con discapacidad. El modelo anteriormente señalado, surge desde la creatividad del investigador en base a la interpretación lógica derivada del proceso de análisis los servicios estudiantiles para el colectivo de estudiantes con discapacidad en cada una de las universidades participantes de la investigación.

---

[209] Recordamos aquí, que, para efectos de la presente investigación, cuando se menciona el término "categorías superiores", se hace referencia a las categorías de primer y segundo orden.

[210] El hecho de que una misma categoría básica pueda presentarse como factor constitutivo de una o varias categorías superiores –ya sea de primer orden y/o segundo orden– se explica debido a la característica emergente en la fase de codificación respecto a la co-ocurrencia existente entre dichas categorías, la cual se aborda en apartados anteriores.

Cabe señalar, que la exposición de los resultados obtenidos se desarrollará considerando la detección de tres dimensiones estructurales presentes en las instituciones de educación superior estudiadas, las cuales –a su vez– determinan el área sobre la cual que se asientan las categorías de primer y segundo orden, a saber:

a) Dimensión Administrativa: Corresponde al área donde se asientan las categorías superiores relacionadas con la presencia y el funcionamiento de procesos de gestión organizacional al interior de la institución universitaria. Cabe señalar que, dentro de esta dimensión, la categoría de primer orden denominada "sistemas de garantía interna de la calidad – servicios institucionales", como veremos más adelante, corresponde a una de las propuestas de principal interés en la presente investigación.

b) Dimensión política: Corresponde al área donde se asientan las categorías superiores relacionadas con la toma de decisiones institucionales que reglan y delimitan tanto el "modus operandi" institucional, así como la fundamentación de la existencia, utilidad, proyección y aporte al desarrollo de la sociedad donde se inserta, entre otras. Cabe señalar que, dentro de esta dimensión, se ubica la categoría de primer orden denominada "servicios estudiantes discapacidad", la cual –en primer lugar– corresponde a otra de las propuestas de interés principal en la presente investigación. Desde esta categoría emergen –constitutiva y relacionalmente– todas las demás categorías superiores que forman parte del modelo explicativo recién mencionado. En segundo lugar, es pertinente aclarar que la categoría de primer orden servicios estudiantes discapacidad, explica su posicionamiento dentro de la dimensión política debido a que –como abordaremos en específico más adelante– la decisión de incorporar un servicio de atención para estudiantes con discapacidad dentro de la institución, no solo incidiría en la provisión de servicios adecuados en función de satisfacer las NEE del colectivo de estudiantes con discapacidad, sino que, además, tendría una influencia transversal significativa en todos los ámbitos del quehacer y el funcionar universitario.

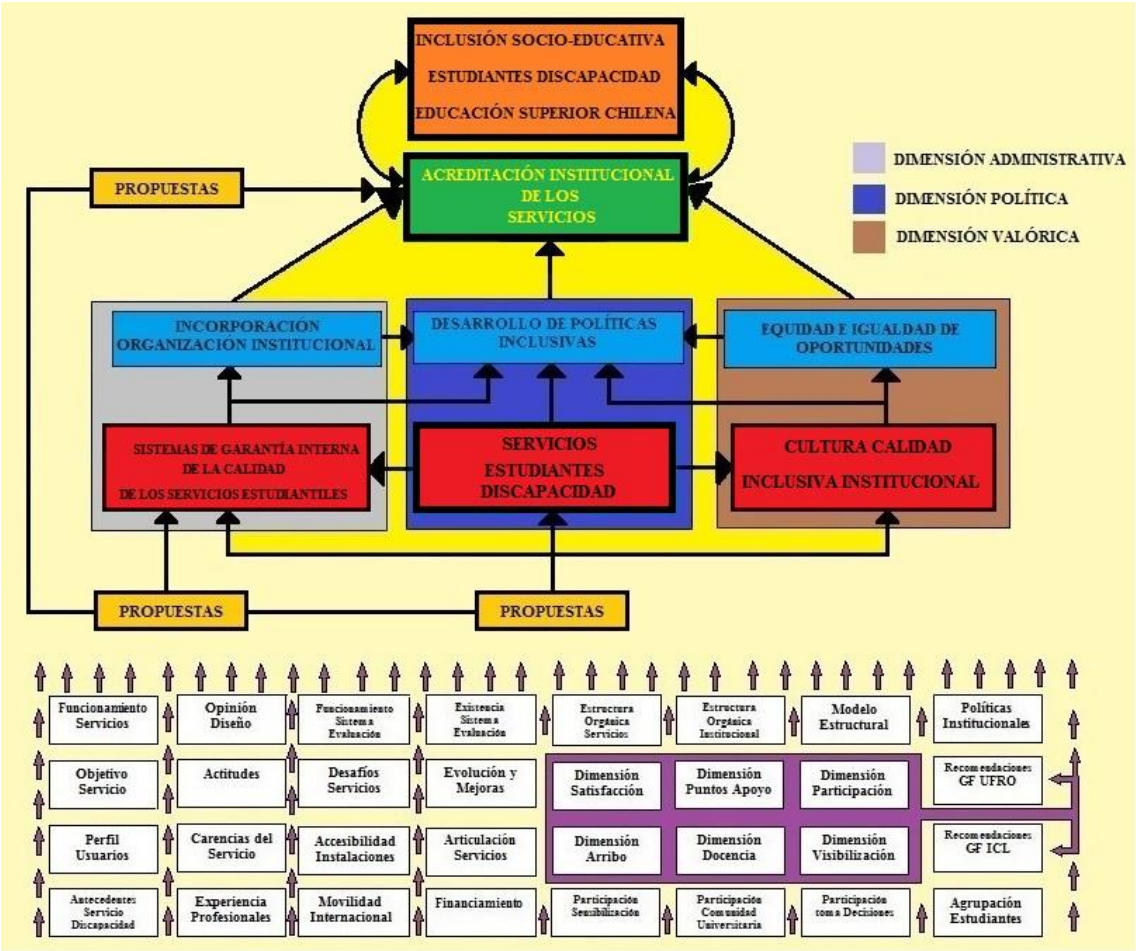
c) Dimensión valórica: Corresponde al área donde se asientan las categorías superiores relacionadas con el desarrollo y presencia de los valores éticos y morales que subyacen el funcionar institucional, los cuales conforman el principio de equidad e igualdad de oportunidades, que influye en la toma de decisiones y estructura los cimientos de las políticas y marcos normativos que conformarían la incorporación y el necesario asentamiento de procesos de inclusión educativa dentro del funcionamiento organizacional de las instituciones de educación superior.

Dentro de cada una de las dimensiones recién mencionadas (pensadas en cuanto a componentes activos dentro de una dinámica de proceso), se ubica una categoría de primer orden y una categoría de segundo orden. Por último, las categorías constitutivas de las dimensiones, junto a las relaciones establecidas entre categorías y la conjunción de las tres dimensiones, sustentarían una de las propuestas principales[211] que se realizan en la presente investigación, ubicada como supra-categoría y definida como "Acreditación Institucional Calidad de los Servicios", propuesta dirigida tanto a las propias universidades así como los sistemas de acreditación institucional, presentes tanto en la educación superior española como chilena. La propuesta recién mencionada, representada como supra-categoría, se encontraría intrínsecamente relacionada con una gran meta-categoría, la cual vendría a representar el fin último hacia donde van dirigidos todos los esfuerzos y resultados de la presente investigación, el cual corresponde a "Inclusión Socio-Educativa Estudiantes Discapacidad – Educación Superior Chilena".

El esquema de lo expuesto anteriormente se ha graficado en un diagrama de flujo que resume todos los resultados obtenidos: categorías básicas estructurales que inciden en la generación de categorías superiores, las relaciones establecidas entre categorías superiores, la incidencia de las tres dimensiones en la composición de la supra-categoría, y la meta-categoría mencionada, proceso que puede observarse en la Figura 42.

[211] Las propuestas aquí mencionadas, se abordan en el próximo apartado de discusión, recomendaciones y propuestas para el sistema universitario español y latinoamericano.

Figura 42. Diagrama resumen del proceso de análisis, resultados y principales propuestas de investigación.



2.3.4.1. Descripción de categorías de primer y segundo orden: factores internos que inciden en su composición estructural

Como hemos revisado en apartado anterior, las categorías de primer y segundo orden emergen y se constituyen en base a las 32 categorías básicas utilizadas en la fase de codificación de entrevistas y grupos focales, las cuales –a su vez– fueron consideradas para determinar los factores constituyentes que inciden en el funcionamiento de los servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad en las universidades estudiadas. Ahora, hemos de hilar aún más fino

respecto al aporte que significa el establecimiento de estos factores, en este caso, dentro de la construcción de categorías superiores. Aquí, hemos de señalar que, en esta sección de exposición de resultados, solo se describirán las categorías de primer y segundo orden identificando y mostrando de forma descriptiva los factores estructurales que las componen, con lo cual, no se realizarán sustentaciones empíricas respecto a cada factor. Lo anterior debido a que, para hacer posible una sustentación empírica de cada uno de los factores dentro de cada una de las categorías[212] de primer y segundo orden, sería necesario disponer de información específica derivada de la aplicación de instrumentos específicamente diseñados para conocer qué factores componen cada categoría superior, lo cual no se corresponde con los objetivos de la presente investigación. Sin embargo, lo anterior deja abierta la posibilidad de realizar futuras investigaciones al respecto. Asimismo, tampoco se describirán las relaciones internas entre cada uno de los factores constitutivos de las categorías superiores ni la descripción conceptual de cada factor, debido a que –por un lado– la descripción conceptual de los factores ya se ha realizado, las cuales se encuentran en la sección de 2.2.4. Procedimiento: contacto, toma de muestra; y, 2.2.4.1. Análisis y resultados. De la misma manera, las relaciones existentes entre los factores ya fueron abordadas en la primera etapa de la sección de resultados (2.3.1. Descripción relacional de las categorías extraídas de las entrevistas y grupos focales).

La pertinencia de la utilización de estos factores en la construcción de categorías superiores, se sustenta en que estos factores emergen desde el proceso de codificación que los generó, los cuales –como hemos podido observar en la exposición de resultados anteriores– influyen de forma sistémica en el funcionamiento de los servicios mencionados. Esta característica particular que poseen los factores, nos permitiría asumir que, de la misma forma en que de los 32 factores definidos solo 18 de ellos fueron reconocidos y considerados por el investigador como constitutivos e influyentes en el funcionamiento de los servicios estudiados, asimismo, desde los mismos 32

[212] Cabe señalar, que solo en la descripción de la categoría de primer orden SERVICIOS ESTUDIANTES DISCAPACIDAD fue posible sustentar los factores que la constituyen. Lo anterior, como se explicitará en el texto, se debe a que esta categoría coincide con los objetivos de investigación respecto a conocer los factores que componen en e inciden en el funcionamiento de los servicios estudiados, abordados en el apartado 2.3.2 de la sección de resultados.

factores es posible reconocer y extraer aquellos que vendrían a ser constitutivos de las categorías de primer y segundo orden aquí expuestas.

Hemos de recordar, que las categorías superiores que definiremos en este apartado se encuentran asentadas en las tres dimensiones reconocidas que formarían parte de las áreas de funcionamiento organizacional de las instituciones, considerando que estas dimensiones son solo parte de las múltiples áreas que interactúan el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Por lo tanto, ha de quedar claro que las dimensiones aquí expuestas no corresponderían al total de dimensiones que subyacen los procesos organizacionales de todas las áreas existentes que influyen en el funcionamiento de las instituciones de educación superior en general.

Comenzaremos, entonces, con la descripción de las categorías de primer y segundo orden en función de las dimensiones recién comentadas, a saber: a) Dimensión Administrativa; b) Dimensión política; y c) Dimensión valórica.

Hemos de comenzar las descripciones partiendo por las categorías superiores dentro de la dimensión política. Lo anterior debido a que, de la información revisada en el marco teórico y de los resultados obtenidos del proceso de análisis, nos es posible inferir que es en base a la dimensión política, y –específicamente– a la decisión nacional o institucional respecto a la incorporación un servicio de atención para estudiantes con discapacidad, desde posteriormente se desarrollarían todas las demás categorías superiores que se describen en este apartado.

a) Dimensión política

1. Categoría de primer orden: Servicios Estudiantes Discapacidad

La categoría de primer orden Servicios Estudiantes Discapacidad correspondería a la categoría de primer orden que poseería mayor influencia en generación de procesos inclusivos de evolución organizacional dentro de las instituciones de educación superior, dirigidas hacia el fin último establecido dentro de la presente investigación, observable en la parte superior del diagrama de flujo resumen expuesto en el apartado

anterior, correspondiente a la meta-categoría “Inclusión Socio-educativa de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior Chilena”[213].

Recordamos aquí, que a través de la presente investigación, nos fue posible reconocer 18 factores constitutivos que incidirían en el funcionamiento de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad, los cuales fueron descritos en la primera parte de la segunda etapa de exposición de resultados (2.3.2. Segunda etapa: Descripción de los factores que inciden en la composición, funcionamiento y madurez de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad de las universidades estudiadas). Por lo tanto, la composición estructural de esta categoría de primer orden se correspondería con los factores ya descritos en la sección anteriormente mencionada, los cuales son los siguientes:

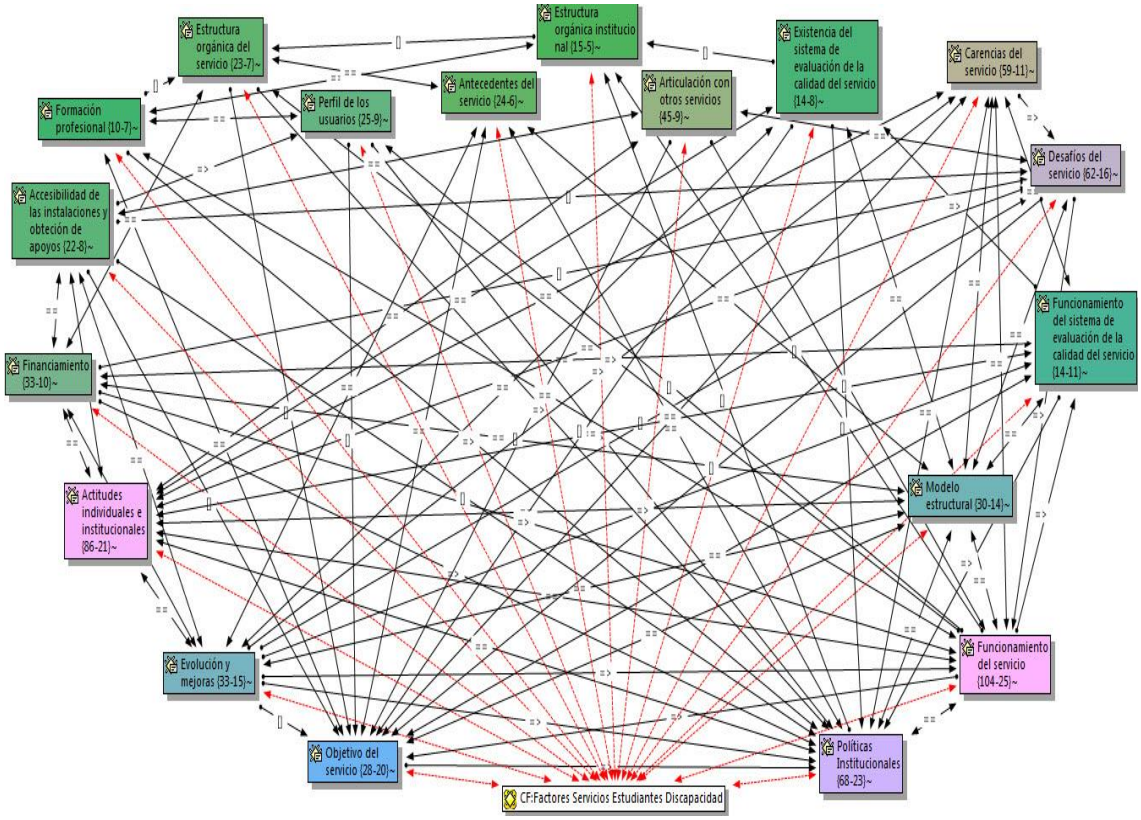
1) Accesibilidad de las instalaciones.
2) Actitudes individuales e institucionales.
3) Antecedentes del servicio.
4) Articulación con otros servicios.
5) Carencias del servicio.
6) Desafíos del servicio.
7) Estructura orgánica del servicio.
8) Estructura orgánica institucional.
9) Evolución y mejoras.
10) Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
11) Financiamiento.
12) Formación profesional.
13) Funcionamiento del servicio.
14) Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
15) Modelo estructural.

[213] La meta-categoría mencionada, será abordada en el apartado de discusión, recomendaciones y propuestas para el sistema de educación superior chileno, español y latinoamericano. Lo anterior, debido a que no corresponde a una categoría derivada del proceso de análisis aquí desarrollado, sino, más bien, corresponde al fin último hacia donde apuntan todas las categorías y propuestas derivadas de la presente investigación, las cuales vendrían a formar parte de procesos inclusivos incorporados dentro del funcionamiento organizacional de las instituciones de educación superior.

16) Objetivos del servicio.
17) Perfil de los usuarios.
18) Políticas instituciones.

Estos factores pueden ser observados gráficamente en la siguiente Figura 43:

Figura 43. Factores constituyentes la categoría de primer orden Servicios Estudiantes Discapacidad



2. Categoría de segundo orden: Desarrollo de Políticas Inclusivas

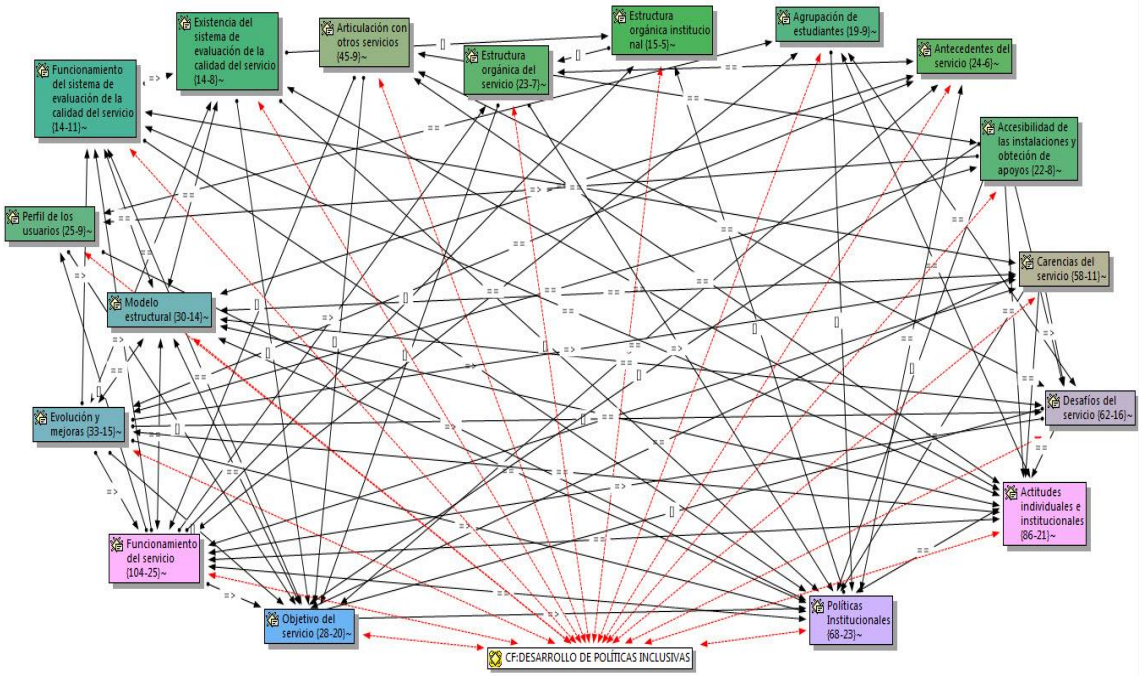
Así como la categoría de primer orden Servicio Estudiantes Discapacidad se considera como eje central desde donde se desarrollarían las demás categorías superiores, la categoría de segundo orden Desarrollo de Políticas Inclusivas se reconoce como un segundo eje central, en el sentido de que través del desarrollo de políticas, marcos normativos y reglamentos institucionales que permitan la generación de

procesos de inclusión educativa al interior de las instituciones de educación superior, sería posible la evolución institucional hacia el fin último de la presente investigación, que –como hemos revisado anteriormente– correspondería a la meta-categoría Inclusión Socio-educativa de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior Chilena. Por otro lado, como es posible observar desde las relaciones establecidas en la Figura 42 del apartado anterior, de la categoría Desarrollo de Políticas Inclusivas dependería el aseguramiento, funcionamiento, articulación y existencia de las demás categorías superiores, lo que se sustentaría en las relaciones establecidas dentro del diagrama de flujo en la Figura 42, siendo posible observar cómo todas las demás categorías superiores convergen en dirección a la categoría Desarrollo de Políticas Inclusivas. Los factores que inciden en la composición estructural de esta categoría de segundo orden serían los siguientes:

1) Accesibilidad de las instalaciones.
2) Actitudes individuales e institucionales.
3) Antecedentes del servicio.
4) Articulación con otros servicios.
5) Carencias del servicio.
6) Desafíos del servicio.
7) Estructura orgánica del servicio.
8) Estructura orgánica institucional.
9) Evolución y mejoras.
10) Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
11) Formación profesional.
12) Funcionamiento del servicio.
13) Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
14) Modelo estructural.
15) Objetivos del servicio.
16) Perfil de los usuarios.
17) Políticas institucionales.

Estos factores pueden ser observados gráficamente en la siguiente Figura 44:

Figura 44. Factores constituyentes la categoría de segundo orden Desarrollo de Políticas Inclusivas



b) Dimensión administrativa

1. Categoría de primer orden: Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de los Servicios Estudiantiles

La generación de esta categoría de primer orden, como hemos mencionado anteriormente, surge a partir del establecimiento de la categoría Servicios Estudiantes Discapacidad, debido a que –como podremos apreciar en el próximo apartado de discusión, recomendaciones y propuestas– corresponde a una de las propuestas centrales de la presente investigación. La base de su fundamentación, tal y como ha sido posible de observar durante la exposición en apartados anteriores, se encuentra en las tendencias actuales de aseguramiento de la calidad en instituciones de educación superior,

incluyendo la provisión de servicios estudiantiles en general, generando mecanismos de calidad derivados de las necesidades institucionales relacionadas con la incorporación de procesos de mejora respecto de los servicios estudiantiles, con base en la necesidad imperante de atención al colectivo de estudiantes con discapacidad, tanto de las disposiciones normativas de los Estados –como lo que ocurre en el caso de España y Chile–, así como por compromisos asumidos por los mismos en cuanto a la adscripción de los lineamietos presentes en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad

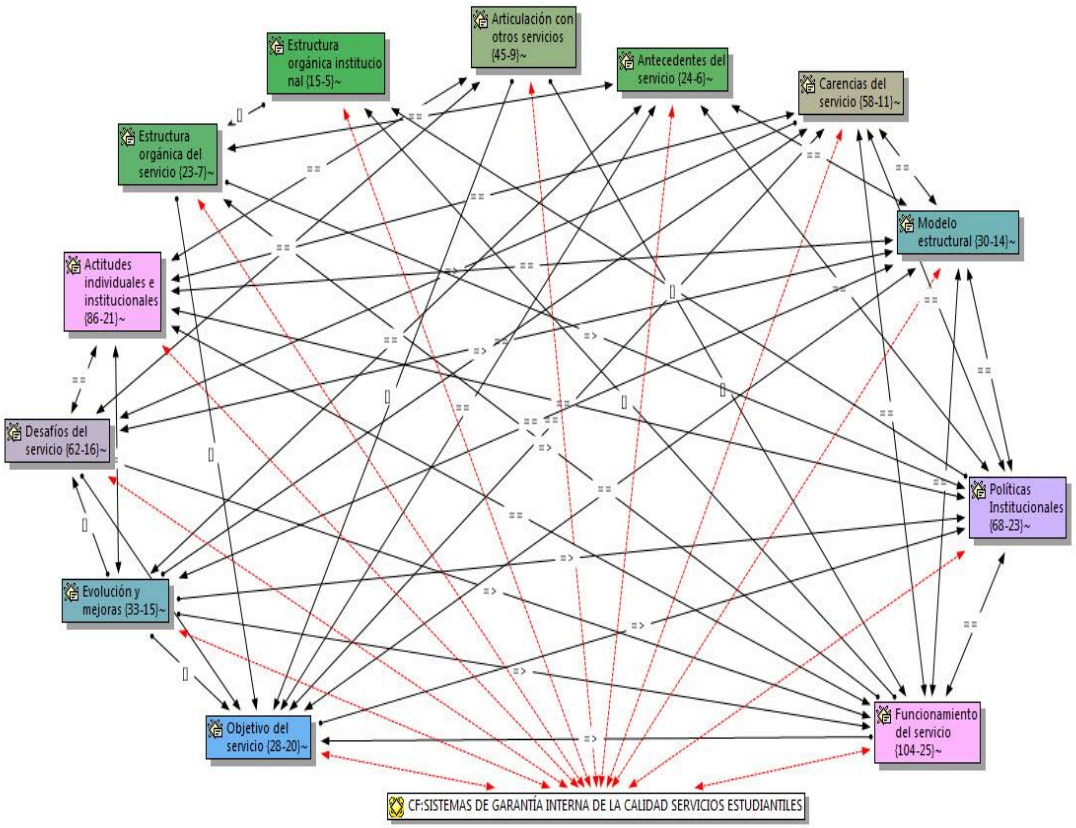
Por otro lado, como hemos podido observar tanto en la revisión de literatura como en las universidades estudiadas, la incorporación de mecanismos de aseguramiento de calidad institucional, corresponde a una buena práctica habitual y fundamental en el funcionamiento de los servicios mencionados, derivados principalmente de normativas institucionales. Lo anterior se justifica en función de que la dotación institucional de estos tipos de mecanismos de aseguramiento de la calidad, permiten detectar falencias y generar sistemáticamente acciones y procedimientos de mejora continua en los servicios, situación que incidiría de forma positiva tanto en la madurez institucional respecto a la provisión de éstos, así como en un aporte importante respecto al desarrollo de una cultura de la calidad institucional para los mismos. De la misma manera, la existencia de ese tipo de mecanismos de aseguramiento de la calidad, se correspondería a otra de las propuestas principales que abordaremos más adelante, relacionada con la acreditación institucional. Por otro lado, esta categoría se encuentra relacionada con otra categoría de primer orden asentada al interior de la dimensión valórica, que correspondería a la categoría Cultura de Calidad Inclusiva Institucional, la cual se aborda más adelante. La relación entre ambas categorías de primer orden mencionadas (Cultura de Calidad Inclusiva Institucional y Servicios Estudiantes Discapacidad), fundamentaría la creación de mecanismos de aseguramiento de la calidad para los servicios, los cuales contribuyen de forma positiva en la evolución institucional hacia el logro de la meta-categoría planteada como fin último de la presente investigación (Figura 42). Los factores que inciden en la composición estructural de la categoría de primer orden Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de los Servicios, serían los siguientes:

1) Actitudes individuales
2) Antecedentes del servicio

3) Articulación con otros servicios
4) Carencias del servicio
5) Desafíos del servicio
6) Estructura orgánica del servicio
7) Estructura orgánica institucional
8) Evolución y mejoras
9) Funcionamiento del servicio
10) Modelo estructural
11) Objetivo del servicio
12) Política institucional

Estos factores pueden ser observados gráficamente en la Figura 45:

Figura 45. Factores constituyentes la categoría de primer orden Sistemas de Garantía Interna de la Calidad de los Servicios.



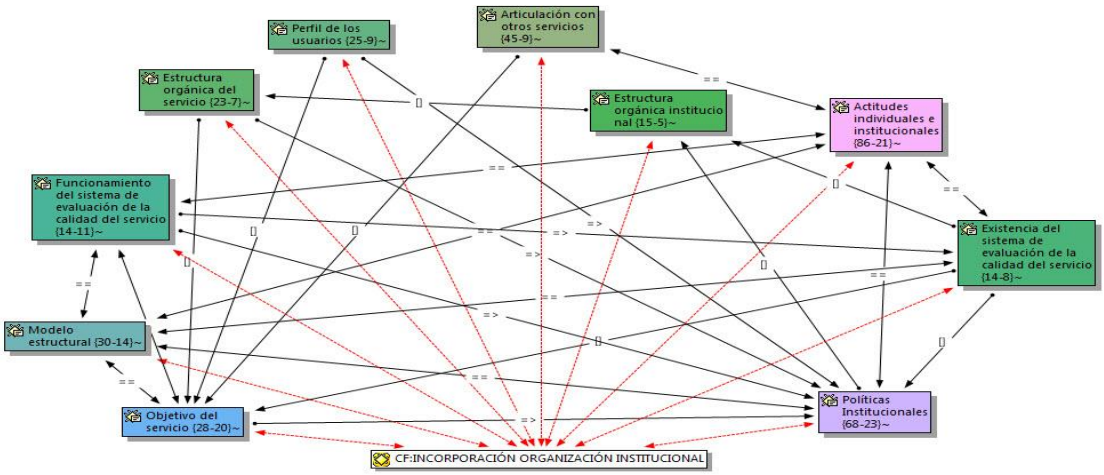
2. Categoría de segundo orden: Incorporación Organización Institucional

Esta categoría se relaciona con los procedimientos administrativos que, por conducto regular, y en base a lo previamente establecido por el funcionamiento administrativo organizacional, ha de seguir la institución, los cuales van dirigidos hacia el logro efectivo en la implementación de sistemas de garantía interna de la calidad para los servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad, así como para los servicios estudiantiles en general. Los factores que podemos reconocer que inciden en la composición de esta categoría son los siguientes:

1) Actitudes individuales e institucionales
2) Articulación con otros servicios
3) Estructura orgánica del servicio
4) Estructura orgánica institucional
5) Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio
6) Funcionamiento del sistema de evaluación del servicio
7) Modelo estructural
8) Objetivo del servicio
9) Perfil de los usuarios
10) Políticas institucionales

Estos factores pueden ser observados gráficamente en la Figura 46:

Figura 46. Factores constituyentes la categoría de segundo orden Incorporación Organización Institucional.



c) Dimensión valórica

1) Categoría de primer orden: Cultura de Calidad Inclusiva Institucional.

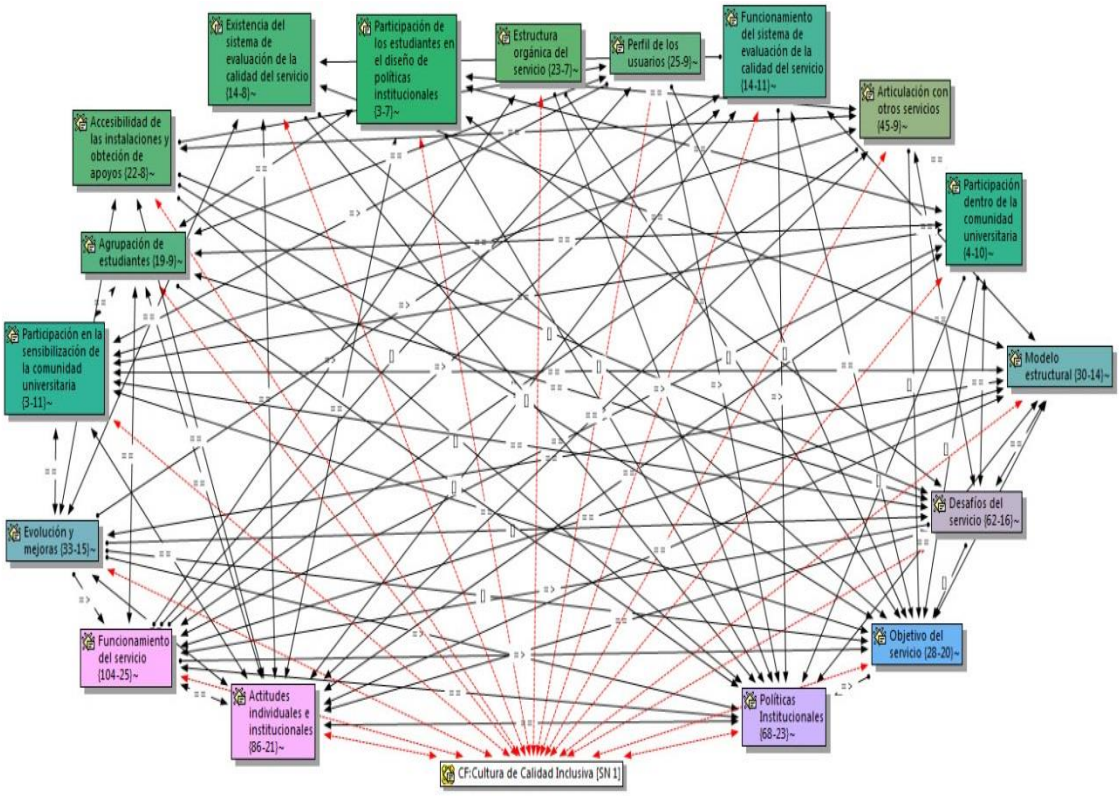
De manera similar a como hemos mencionado en las otras dos categorías de primer orden, la generación de la presente categoría responde directamente –en primer lugar– a la implementación de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad dentro de la institución universitaria, el cual –en segundo lugar– genere un sistema de garantía interno de aseguramiento de la calidad capaz de detectar las falencias e implementar sistemáticamente la incorporación de procesos mejora continua dentro del servicio dirigido hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad. Ambas categorías mencionadas influirían en la creación de la presente categoría, al necesariamente contar con una base valórica que –a su vez– permita el desarrollo gradual de una cultura de la calidad institucional respecto a los procesos de inclusión educativa. Lo anteriormente mencionado, es considerado de central importancia ya que, aun cuando la institución tome la iniciativa de implementar un servicio como el recién mencionado adosado a mecanismos de evaluación permanente de la calidad de los mismos, cualquier esfuerzo institucional realizado en establecimiento de las dos categorías de primer orden que fundamentan la creación de esta categoría, correría el riesgo de perder su continuidad en el tiempo. Lo anterior se debería a que la generación de una cultura de calidad inclusiva institucional, se relaciona intrínsecamente con la forma en que la organización vaya aprehendiendo de los procesos que –gracias a los mecanismos de aseguramiento de la calidad de los servicios mencionados– van permeando el funcionamiento de las unidades de servicio estudiantil, así como a toda la comunidad universitaria. Esto debido a que –como hemos podido observar a lo largo de la sección de resultados– el modelo estructural en base a la prevención subyace el funcionamiento de todas las universidades estudiadas a excepción de la UFRO, la cual funciona de forma transversal en base a la reacción, prácticamente en la totalidad de su funcionamiento organizacional. La generación de una cultura de calidad inclusiva, entonces, vendía a ser un componente importante dentro del proceso evolutivo de la institución en función del fin último representado en la meta-categoría Inclusión Socio-educativa de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior Chilena. Lo factores que

compondrían la categoría de primer orden Cultura de Calidad Inclusiva Institucional serían los siguientes:

1) Accesibilidad de las instalaciones
2) Actitudes individuales e institucionales
3) Agrupación estudiantil
4) Articulación con otros servicios
5) Desafíos del servicio
6) Estructura orgánica el servicio
7) Evolución y mejoras
8) Existencia de un sistema de evaluación de la calidad del servicio
9) Funcionamiento del servicio
10) Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio
11) Modelo estructural
12) Objetivo del servicio
13) Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
14) Participación dentro de la comunidad universitaria
15) Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria.
16) Perfil de los usuarios
17) Políticas institucionales

Estos factores pueden ser observados gráficamente en la siguiente figura (Figura 47):

Figura 47. Factores constituyentes la categoría de primer orden Cultura de Calidad Inclusiva Institucional.



2) Categoría de segundo orden: Equidad e Igualdad de Oportunidades

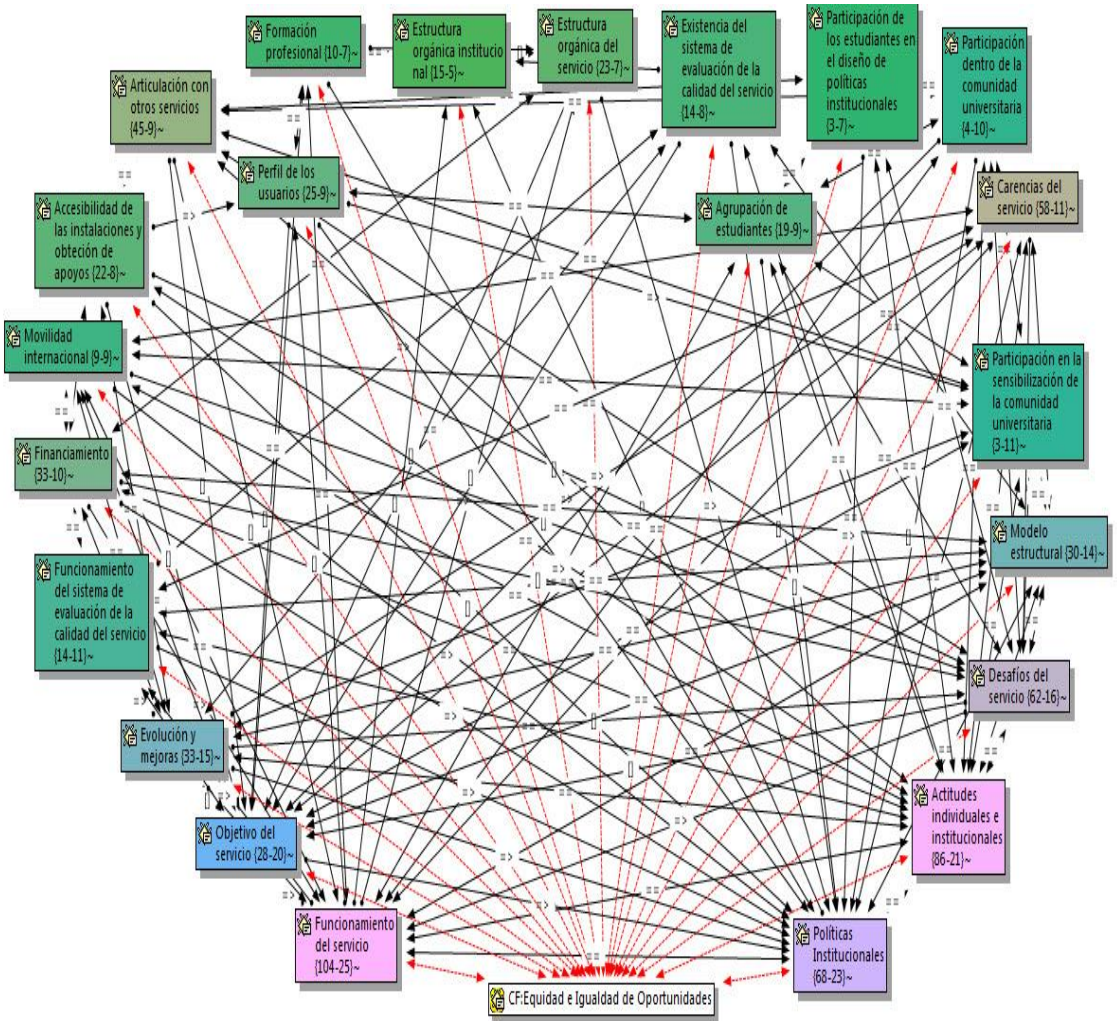
El nombre de esta categoría coincide con uno de los principios valóricos en los cuales se sustentan actualmente una multiplicidad de acciones, normativas y políticas, tanto institucionales, como nacionales e internacionales presentes en una gran cantidad de países –tal como nos fue posible de observar en la revisión de literatura en el marco teórico–, los cuales han ratificado la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre los cuales se encuentra Chile. La generación de esta categoría de segundo orden, si bien –por un lado– se deriva de lo anteriormente expuesto, ésta se encuentra en un nivel superior de abstracción a la categoría de primer orden Cultura de Calidad Inclusiva Institucional, ya que el principio de equidad e igualdad de oportunidades –transformado en categoría de segundo orden– subyace todos los procesos relacionados con el fin último de la presente investigación, la inclusión socio-educativa de estudiantes con discapacidad en la educación superior

chilena. Los factores que hemos reconocido como constituyentes de esta categoría de segundo orden son los siguientes:

1) Accesibilidad de las instalaciones.
2) Actitudes individuales e institucionales.
3) Antecedentes del servicio.
4) Articulación con otros servicios.
5) Carencias del servicio.
6) Desafíos del servicio.
7) Estructura orgánica del servicio.
8) Estructura orgánica institucional.
9) Evolución y mejoras.
10) Existencia del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
11) Financiamiento.
12) Formación profesional.
13) Funcionamiento del servicio.
14) Funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.
15) Modelo estructural.
16) Movilidad internacional
17) Objetivos del servicio.
18) Participación de los estudiantes en el diseño de políticas institucionales
19) Participación dentro de la comunidad universitaria
20) Participación en la sensibilización de la comunidad universitaria.
21) Perfil de los usuarios.
22) Políticas instituciones.

Estos factores pueden ser observados gráficamente en la siguiente figura (Figura 48):

Figura 48. Factores constituyentes la categoría de segundo orden Equidad e Igualdad de Oportunidades.



3ª PARTE. DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS PARA EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENO, ESPAÑOL Y LATINOAMERICANO

La presente investigación se focalizó principalmente en dos áreas de interés, las cuales tuvieron estrecha relación con los objetivos de investigación planteados, en los cuales se mantuvo una línea de forma transversal sobre la que se deslizaron las temáticas que –tanto de forma tangencial como directa– se topaban con éstas dos áreas, a saber: 1) La inclusión socio-educativa de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior chileno; y 2) los sistemas de garantía de la calidad de las instituciones de educación superior, con un énfasis en los mecanismos más frecuentemente utilizados por los servicios de atención para estudiantes con discapacidad al interior de dichas instituciones. En cuanto al abordaje de los sistemas de educación superior de España y Latinoamérica, éste se enmarca dentro de las propuestas y recomendaciones que se realizan para el sistema de educación superior chileno, donde una de ellas le es pertinente al sistema de educación superior español, así como podrían ser de utilidad a otros sistemas de educación superior presentes en Latinoamérica que deseen asumir el desafío de incorporar dentro de su orgánica de funcionamiento institucional procesos de inclusióin educativa bajo el paradigma de la calidad para los servicios institucionales dirigidos hacia el alumnado con discapacidad.

Aun cuando el tema de la inclusión educativa de las personas con discapacidad haya comenzado a tener una posición algo más visible dentro de la multiplicidad de circunstancias y temas de interés en el ámbito educativo, la observación de las realidades dentro de diferentes sistemas en cuanto a cómo se maneja la temática de la provisión de la educación en base a los derechos de las personas con discapacidad, continúa teniendo un sinfín de matices propios de cada contexto donde se realice dicha observación. De esta manera, en esta investigación, nos propusimos conocer los factores que inciden en funcionamiento de los servicios institucionales dirigidos de forma especializada y explícita hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad, con el fin de lograr reconocer en estos factores ciertas tendencias y relaciones que permiten a algunas de las instituciones de educación superior llevar a cabo con éxito la incorporación y el desarrollo de procesos inclusivos.

No obstante, hemos de recordar que las instituciones, los sistemas y los mecanismos de apoyo que los estudiantes con discapacidad necesitan, requieren ser asegurados en su provisión –y adecuada asesoría respecto de su utilización– por marcos normativos que respondan a las necesidades de bienestar de este colectivo ciudadano, es decir, políticas creadas en torno a la inclusión educativa de personas con discapacidad.

Desde el principio de la presente investigación, en la revisión de literatura dentro del marco teórico, surge el tema patente de que las actitudes que presentan las personas sin discapacidad, o que nunca han tenido ningún tipo de acercamiento o contacto con esta realidad y sus múltiples aristas dentro de la sociedad, tema que cobra especial relevancia en todo ámbito social, apareciendo inevitablemente dentro del ámbito educativo (Cook, 2001; Konur, 2006; Mella y González, 2007; Priante, 2002; Rao, 2004).

Debido a que la educación en la actualidad es considerada como un derecho fundamental de las personas, y que –como mencionábamos anteriormente– corresponde a un tema que se ha instaurado en la agenda de múltiples gobiernos en términos de respeto a los derechos ciudadanos, así como incluso una manera de combatir la exclusión social, la cual deriva en la ocurrencia de desajustes en el funcionamiento de los sistemas de provisión de servicios sociales y sanitarios (Fantova, 2005), desajustes que muchas veces se encuentran relacionados con la interpretación semántica del concepto inclusión. El concepto inclusión, si bien polisémico, posee una carga valorativa en sentido positivo, lo cual contrasta con el termino exclusión, el cual acarrearía una carga valorativa negativa (Pintos, 2012; Rodríguez, 2013). Aquí, las actitudes vendrían a influir de forma importante en la aproximación, acercamiento y la aceptación de la diferencia respecto a la diversidad natural e innata del ser humano, especialmente patente en contextos educativos (Operetti, 2007). Así, encontramos que son dichas actitudes las que muchas veces determinan el éxito o fracaso de procesos de inclusión educativa.

De esta manera, observamos cómo durante el transcurso de los años, se ha nutrido la investigación académica tanto respecto de las mismas personas con discapacidad, así como de quienes los rodean y deben interactuar con esta realidad dentro del aula (Ardanaz, 2004; Blanco, 2006; Echeita, 2008). Consideramos importante mencionar aquí ciertas tendencias observadas respecto a cómo las actitudes

inciden dentro de las dinámicas sociales en contextos de educación superior, como, por ejemplo, respecto a variables relacionadas con el género, la edad o el tipo de contacto existente. Aquí, hemos podido observar que las actitudes que se presentan en personas sin discapacidad frente al contacto con otros en situación de discapacidad, en función de algunas de las variables ya mencionadas, influyen en el éxito o fracaso de procesos de inclusión educativa en contextos de educación superior, donde –por ejemplo– los pares en contextos educativos (compañeros de clase de estudiantes con discapacidad) presentan actitudes más favorables hacia compañeros en situación de discapacidad si son mujeres, donde a mayor edad, mejoran las actitudes respecto la discapacidad (Findler et al., 2007; Upton y Harper, 2002); o bien, cómo en contextos de educación secundaria, las actitudes hacia la discapacidad son menos favorables –por ejemplo– que en contextos universitarios (Suriá, 2011). Aquí entramos en un tema para muchos problemático y delicado, el cual hace referencia a cómo los agentes que participan del proceso enseñanza-aprendizaje presentan actitudes más o menos favorables dependiendo de ciertas variables, donde resulta interesante destacar el caso del profesorado. Algunos autores sostienen que la edad no tiene un efecto relevante en las actitudes que éstos presenten hacia sus estudiantes con discapacidad (Rao, 2004, Palomino, 2011), reportándose la existencia de una buena disposición frente a la discapacidad, pero que –en términos prácticos–, cuando se ven involucradas las libertades personales o los esfuerzos individuales, comienzan a emerger actitudes menos favorables. Éstas podrían explicarse debido a la sobrecarga de trabajo o esfuerzo percibido por parte del profesorado, generalmente relacionadas con dificultades a la hora de realizar adaptaciones, incluso frente a las llamadas adecuaciones curriculares no significativas, tales como adecuar los formatos de presentación, las evaluaciones, los tiempos y los recursos –muchas veces escasos– con los que se disponen para poder incorporar dichas adecuaciones (Duk y Hernández, 2003). Sin embargo, no todo es lúgubre en las aulas de clases donde ocurren estas interacciones. Es así como –por otro lado– se ha podido determinar que existen factores que favorecen las actitudes positivas frente a la discapacidad, especialmente significativas si tienen que ver con el tiempo y/o la frecuencia de contacto en interacciones comunicativas entre los agentes involucrados (persona con discapacidad y persona sin discapacidad), donde se señala que a mayor contacto por parte del profesorado, o bien, del personal de administración y servicios institucionales, las actitudes hacia la discapacidad –en función de la cercanía– aumentan de forma significativa (Barr y Bracchitta, 2008; Barr y Bracchitta, 2012).

Por otro lado, entrando en el ámbito institucional, y, específicamente haciendo alusión a la educación superior, algunos autores han señalado que las barreras que presentan los estudiantes con discapacidad respecto –por ejemplo– al acceso, tienden a minimizarse o eliminarse si existe una preocupación inter-institucional respecto de articular la información relacionada con este colectivo de estudiantes, facilitado de esta forma el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior (Borland y James, 1999; Shevlin et al., 2004; Tinklin y Hall, 1999. Relacionando lo mencionado anteriormente respecto a la incidencia de las actitudes frente a las conductas emergentes en contextos educativos, resulta interesante hacer el paralelismo entre la prestación de servicios institucionales dirigidos a facilitar los procesos de inclusión educativa en base a la atención especializada de las NEE de los estudiantes con discapacidad, y las actitudes proactivas respecto de los responsables en la provisión de dichos servicios institucionales, donde podemos reconocer que la presencia de dichas actitudes proactivas hacia la inclusión, reguladas mediante procesos de mejora continua de los servicios ofrecidos a este colectivo estudiantil en contextos de educación superior, representaría un fuerte apoyo en relación al logro de la obtención de una formación adecuada y de buena calidad en estudiantes con discapacidad. Desde lo anterior, como se ha mencionado en el marco teórico, la inclusión educativa corresponde a uno de los paradigmas actuales que posiblemente mayor repercusión tenga en la futura concepción de las sociedades contemporáneas, debido a que –tal como mencionábamos– los procesos de inclusión educativa han llegado para quedarse, fortalecidos por leyes y marcos normativos que día a día van transformando aquellas instituciones donde aún es posible observar la presencia de procesos educativos rígidos y poco inclusivos. En cuanto a las disposiciones normativas mencionadas, durante el transcurso de la presente investigación hemos podido observar que dichas normativas inciden en la incorporación de paradigmas de inclusión educativa en las sociedades actuales, y más específicamente, en las instituciones de educación superior contemporáneas.

De la misma manera, resulta interesante observar la existencia de otros tipos de tendencias y/o paradigmas que se entrecruzan en diversas áreas con la temática de la discapacidad, los cuales responden –ciertamente– a los procesos evolutivos en la provisión de servicios educativos con énfasis en la calidad de los mismos (González, 2008; López, 2011). Es así como dentro de la presente investigación, nos hemos centrado en la evolución e incorporación del concepto de calidad dentro del contexto de

la educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995), el cual –pese a existir una nutrida discusión respecto al abordaje del mismo– se aleja de las meras definiciones conceptuales, focalizándose en los procesos que subyacen el funcionar de los centros de educación superior. Sin embargo, ha de llamarnos la atención respecto a cómo las evoluciones de los procesos de gestión de la calidad han permeado las estructuras sociales en relación al traspaso o incorporación de este paradigma desde el ámbito de la producción y la empresa, hacia instituciones dentro de todo el funcionar social, que inevitablemente involucra al ámbito educativo (Rodríguez, 2013; Acuña, 2012; Val, Fernández y Calvo, 2008; Brock, 2006). Al revisar la literatura existente, nos percatamos de que el tema viene siendo abordado ya desde hace décadas, y que ha ido evolucionando desde el ámbito netamente escolar, es decir, en niveles de educación primaria y secundaria, trasladándose hacia los sistemas de educación superior, los cuales, hoy en día, pareciera ser que fuesen inconcebibles sin la incorporación de esta variable, situación que respondería una vez más a las exigencias de las sociedades frente a la provisión de servicios educativos cada vez mejores, tanto en lo referente a la formación profesional, como en términos de investigación académica. No podríamos continuar la discusión en este aspecto, si pasáramos por alto un fenómeno que ha sido ampliamente observado pero que aún no goza una aprehensión dentro de la gran mayoría de los centros educativos, el cual tiene relación con que al incorporar procesos tanto de gestión de la calidad como de aseguramiento de la misma al interior de instituciones educativas, las transformaciones que se fomentan y ocurren dentro de instituciones resultan ser tremendas, donde la incorporación de sistemas de gestión de calidad en base a la mejora continua inciden en un profundo cambio que alcanza todos los ámbitos del funcionamiento institucional, con lo cual, el tema de la evaluación de la calidad cobra central importancia en la actualidad al situarse en el centro de las tendencias institucionales respecto –incluso en algunos casos– a su supervivencia como institución válida y reconocible tanto por sus pares como por el resto de las sociedades (Durán et al., 2005; Forteza y Ortega, 2003; López-Torrijo, 2009). Por otro lado, encontramos múltiples herramientas que se han institucionalizado para otorgar prestigio a las instituciones de educación superior, como lo son los rankings (nacionales e internacionales) que miden la calidad de las instituciones de educación superior en función del establecimiento de ciertos estándares consensuados, que hoy se han transformado en la vara con que se miden y compiten tanto las

instituciones de educación superior, como los mismos países donde éstas se asientan (Hilera, Fernández, Suárez y Vilar, 2013).

De esta manera, nos resulta igualmente interesante la tendencia observada hacia la homogeneización de los estándares que contribuyen a medir calidad, los cuales definen sus parámetros en base a indicadores que han sido reconocidos y comprobados como efectivos, eficientes y eficaces en la otorgar resultados fiables respeto a la calidad de las instituciones educativas (López et al., 2009). En este aspecto, es posible observar cómo los sistemas de educación superior poseen incorporados dentro de sus dinámicas de funcionamiento este tipo de mecanismos para asegurar calidad tanto educativa como institucional (Agudelo y Escobar, 2007; Pérez, 2009). Sin embargo, probablemente debido a que el tema de la incorporación del paradigma de la calidad en contextos educativos es relativamente nuevo, hemos detectado cierto vacío casi generalizado respecto a la certificación de la calidad institucional a través de los mecanismos de acreditación, donde –en la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo– se le otorga una importante relevancia al aseguramiento de la calidad en tanto actividades formativas, de carreras y programas, de facultades o centros técnicos de formación, en desmedro de la consideración en la incorporación de mecanismos de aseguramiento y gestión de la calidad mediante imperativos legales –como ocurre en el ámbito estrictamente académico– de otras áreas complementarias y absolutamente necesarias para lograr mantener y generar calidad al interior de las instituciones, como lo es la falta de imperativos legales que obliguen a las instituciones de educación superior a incorporar este tipo de mecanismos a los servicios no académicos de las instituciones de educación superior, considerando –por supuesto– algunas excepciones, tales como las normativas de aseguramiento para la calidad de los servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad, presentes en la legislación del Reino Unido (QAA, 2015).

Ambas situaciones comentadas (la inclusión educativa de personas con discapacidad y el carácter voluntario respecto a la gestión y el aseguramiento de la calidad en los servicios institucionales), corresponden a los dos temas de central interés que atraviesan de forma transversal el desarrollo de la presente investigación, la cual se focalizó en el conocer cómo funcionan los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior mediante la aplicación de instrumentos y análisis enmarcados dentro de metodologías cualitativas, los factores constitutivos de

este tipo de servicios institucionales, y la incidencia que pudiesen tener los mismos en el funcionamiento de los servicios mencionados. De esta manera, nos fue posible determinar 18 factores centrales que se encontrarían incidiendo en el funcionamiento de los mismos, extraídos del estudio respecto al funcionamiento de este tipo de servicios en cuatro universidades dentro de tres sistemas de educación superior disímiles (España, Reino Unido, y Chile), de entre los cuales –como hemos podido observar durante el transcurso de la investigación– Chile y su sistema de educación superior, representado en una universidad de carácter público-estatal, considerada dentro de las diez mejores instituciones de educación superior chilenas y bastante bien posicionada en los rankings internacionales mencionados. De esta manera, fue posible observar el inmenso contraste existente entre el grado de madurez institucional respecto a la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad entre las universidades chilenas y europeas.

Por otro lado, pese a lo comentado anteriormente respecto a que fue posible observar una tendencia generalizada a no presentar disposiciones normativas que obliguen a los sistemas de educación superior a incorporar mecanismos que aseguren la calidad de los servicios institucionales no académicos –como lo son las unidades de servicio de atención institucional dirigidas al colectivo de estudiantes con discapacidad, a través de la presente investigación nos fue posible determinar que, dentro de las universidades estudiadas fuera del contexto chileno, tal como fue recién mencionado, solamente el sistema de educación superior británico posee leyes establecidas que obligan –de manera tangencial pero efectiva– a sus instituciones de educación superior a asegurar la calidad de este tipo de servicios, incluso auditando anualmente la calidad de los mismos en base a la comprobación del cumplimiento de estándares establecidos legalmente, válidos para todas las instituciones de educación superior británicas (QAA, 2015).

En el caso español, la situación es completamente distinta, principalmente debido a que la legislación no considera la auditoría ni la obligatoriedad de asegurar la calidad de los servicios estudiantiles dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad, situación que pese a no encontrarse regulada de forma legal en cuanto a los procesos de acreditación institucional considerando la auditoría de los servicios no académicos, ha sido asumida por el sistema de educación superior español en función del respeto de los derechos de las personas con discapacidad al acceso a la educación en base a los principios de equidad e igualdad de oportunidades, lo cual ha derivado en una

reciente disposición normativa que obliga a las universidades españolas a contar con –al menos– una unidad institucional que se haga responsable de la provisión de servicios especializados para estudiantes con discapacidad, situación que se relaciona directamente con la incorporación del sistema de educación superior español al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, en el cual convergen múltiples sistemas educativos, los cuales poseen una variedad enorme de disposiciones normativas, programas, buenas prácticas, etc., que llevaron al sistema español a incorporar dichas disposiciones legales pro inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, pese a que –reiteramos– los sistemas de acreditación institucional no consideran la evaluación de la calidad de los servicios no académicos a la hora de calificar las evaluaciones institucionales y otorgar la tan preciada acreditación institucional, la cual si se encuentra reglada y es obligatoria para todas las universidades españolas (Arribas y Martínez, 2015).

En contraste con lo anteriormente señalado, se encuentra Chile y su particular sistema de educación superior, el cual –afortunadamente– se encuentra en pleno proceso de reforma, donde se promete incorporar medidas legales favorecedoras de procesos de inclusión educativa para estudiantes en situación de discapacidad al sistema de educación superior chileno (Eizaguirre, 2014). En base a la detección de la inexistencia del tipo de servicios institucionales mencionados, además de la poca claridad normativa respecto a los derechos de los estudiantes con discapacidad a cursar estudios superiores, y considerando el proceso de reforma a la educación superior mencionada en el marco teórico, hemos rescatado algunas recomendaciones y propuestas –principalmente– para el sistema de universitario chileno.

3.1.1. Recomendaciones y Sugerencias para el sistema universitario chileno, español y latinoamericano en general

Como se ha comentado, en base al estudio del funcionamiento de los servicios institucionales de atención a estudiantes con discapacidad, hemos podido detectar una enorme cantidad de falencias y vacíos en el sistema, que, en vez de favorecer los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, lo obstruyen

sistemáticamente. Debido a lo anterior, se realizan tres recomendaciones principales, las cuales emergen de las inferencias realizadas en el proceso de análisis e ideas originales del investigador, considerando la convicción epistemológica del mismo.

Las principales propuestas, establecidas en función del fomento de la incorporación y desarrollo de procesos de inclusión socio-educativa para estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior, son las siguientes:

1. Incorporar dentro de las universidades chilenas (específicamente dentro de la Universidad de La Frontera) un servicio institucional que se dedique en exclusiva a la atención y provisión de servicios especializados para estudiantes con discapacidad, conforme a la reciente modificación normativa que presenta la Ley de Discapacidad nº 20.422 del 05 de agosto de 2015, la cual indica que las instituciones de educación superior chilenas deberán disponer de un sistema especial de ingreso, permanencia, progreso y egreso para las personas en situación de discapacidad, debiendo éstas proveer los ajustes razonables –incluyendo la habilitación de su cuerpo académico– y la adaptación de materiales de estudio y metodologías de enseñanza inclusivas[214].
2. Incorporar sistemas de garantía interna de la calidad –en base a la gestión por procesos– para los servicios estudiantiles dentro de las universidades chilenas (específicamente en la DDE de la UFRO); los cuales, a través de su dinámica de funcionamiento, permitan la incorporación de procesos de mejora continua, desarrollando e implementando las soluciones requeridas de forma oportuna y eficiente. Las mejoras recién mencionadas, principalmente derivadas de las múltiples carencias presentes en las desactualizadas –y muchas veces poco equipadas– unidades de bienestar estudiantil incrustadas en universidades estatales chilenas, incidirían de forma positiva respecto a la provisión de servicios institucionales para el colectivo de estudiantes con discapacidad.
3. Incorporar indicadores de evaluación de la calidad respecto a los servicios estudiantiles (que involucren los servicios de atención para estudiantes con discapacidad) dentro de los nuevos criterios y estándares de evaluación de

[214] El proyecto de Ley mencionado que modifica la Ley nº 20.422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, puede ser revisado en el Anexo 16.

calidad institucional delimitados dentro del actual proceso de reforma del sistema de educación superior chileno. Lo anterior, para lograr que las universidades chilenas consigan la acreditación integrada[215], la cual se ha establecido como requisito obligatorio de forma reciente (14 de julio de 2015). Este nuevo mecanismo de acreditación impulsado por el proceso de reforma recién mencionado, permitiría –junto con la recién mencionada modificación a la Ley nº 20.422– sentar las bases para la incorporación de procesos de inclusión educativa en el seno de las instituciones de educación superior del país. Los nuevos indicadores y estándares mencionados se encuentran en pleno proceso de revisión, diseño e incipiente implementación (Anexo 14 y Anexo 16).

Dentro de la misma línea, se recomienda que las universidades chilenas se adelanten a los imperativos legales pro-inclusión ya anunciados por el actual gobierno, en función de la incorporación simultánea de las dos primeras propuestas arriba mencionadas. Estas propuestas, como pudimos apreciar en la sección de resultados, a su vez, se corresponden con lo revisado en el marco teórico respecto a la idoneidad y pertinencia en la incorporación de mecanismos de evaluación con base en la llamada "gestión por procesos". Del establecimiento formal de procesos de mejora continua que fortalezcan los procesos de inclusión educativa, surge la convicción de que al fusionar ambas propuestas (generación de sistemas de garantía interna de la calidad de los servicios derivados de la necesidad de incorporación de servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad), permitiría el asentamiento de dichos procesos de inclusión en contextos de educación superior, generando –a su vez– cultura de calidad dentro de las instituciones con base en la inclusión, respetando los principios de equidad e igualdad de oportunidades. Estos principios han sido promulgados –entre otros– como sustentos valóricos de las actuales reformas en los distintos niveles educacionales dentro del sistema educativo chileno.

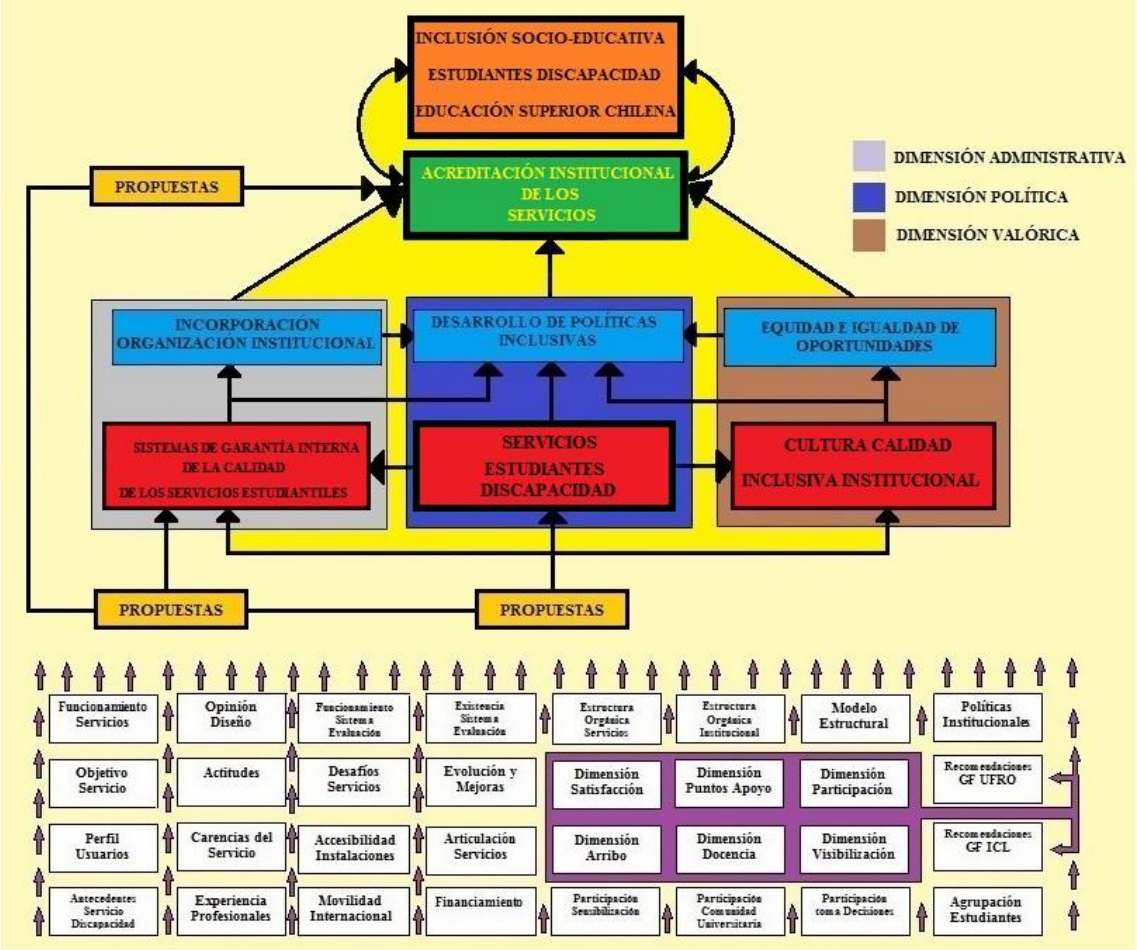
[215] En la acreditación integrada, se plantea que la acreditación de una institución dependa de la evaluación del conjunto de su quehacer, mediante dimensiones de evaluación institucionales que evidencien el desarrollo de las funciones fundamentales que le son propias: docencia, investigación y vinculación con el medio en el caso de las universidades; docencia, innovación y vinculación con el medio productivo en el caso de IPs y CFTs. Para mayor información respecto a las nuevas disposiciones normativas en cuanto a la acreditación, dirigirse al documento presente en el Anexo 14.

Lo anterior, puede observarse en la Figura 42 anteriormente revisada, la cual invitamos a volver a observar, esta vez visualizándola como un modelo funcional para la implementación de procesos de inclusión socio-educativa para estudiantes con discapacidad en el sistema de educación superior chileno, ampliando el alcance de dicho modelo hacia otras instituciones de educación superior latinoamericanas que pudiesen interesarse en la incorporación de este tipo de procesos.

En cuanto al sistema de educación superior español, como hemos revisado en el marco teórico y corroborado con la experiencia de las universidades participantes, éste posee una historia y un recorrido que se aleja de la incipiente realidad de la incorporación de procesos inclusivos al interior de las universidades chilenas, encontrándose en un estadio mucho más avanzado tanto en la claridad de las disposiciones normativas, así como en la implementación dentro de las universidades de servicios de atención para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, ambos sistemas adolecen de una ley que obligue a las universidades a implementar sistemas de gestión interna de la calidad para los servicios institucionales recién mencionados. Asimismo, ambos sistemas de educación superior no consideran la auditoría sistemática de calidad para los servicios estudiantiles (incluyendo aquellos para estudiantes con discapacidad). Debido a lo anterior, la propuesta que se plantea en la presente investigación respecto a que los procesos de acreditación incorporen indicadores de evaluación para los servicios de atención hacia la discapacidad como requicito para obtener la acreditación institucional, se hace extensiva hacia el sistema de educación superior español, invitando a la ANECA a asumir el desafío a través de la incorporación de especificaciones técnicas dirigidas hacia la evaluación de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad dentro de las universidades españolas a través de su programa AUDIT, sistematizando de esta manera el aseguramiento de la calidad de dichos servicios, y contribuyendo al asentamiento de una cultura de la calidad, tomamndo en consideración la variable inclusión dentro de sus instituciones de educación superior.

Figura 42. Diagrama resumen del proceso de análisis, resultados y principales propuestas de investigación.

Este diagrama se presenta aquí como un Modelo Funcional que permitiría la implementación de procesos de inclusión socio-educativa para estudiantes con discapacidad en la educación superior chilena, susceptible de ser imitado por otros sistemas de educación superior latinoamericanos.



4. GUÍA DE CALIDAD.

4.1. Propuesta de Guía para la de la incorporación de un sistema de garantía interno de la calidad dirigida a los servicios de atención para estudiantes con discapacidad en la Universidad de La Frontera, Chile.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN 1
1.1. UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA 1
1.1.2. DIRECCIÓN DE DESARROLLO ESTUDIANTIL 3
2. OBJETO 9
2.1 OBJETIVOS EPECÍFICOS 9
3. ALCANCE 11
5. TÉRMINOS Y DEFINICIONES 12
6. SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD 14
6.1. MEDICIÓN, ANÁLISIS Y MEJORA DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD 17
6.2. REQUICITOS DE LA DOCUMENTACIÓN 19
6.2.1. CONTROL DE LOS DOCUMENTOS 20
7. RESPONSABILIDAD DEL DIRECTOR DE LA DDE 20
7.1. COMPROMISO DEL DIRECTOR DE LA DDE 20
7.2. ENFOQUE A LOS GRUPOS DE INTERÉS, COMUNICACIÓN SATISFACCIÓN 21
7.3. POLÍTICA DE CALIDAD 22
7.4. OBJETIVOS DE LA CALIDAD 23
7.5. RESPONSABILIDAD, AUTORIDAD Y COMUNICACIÓN 23
7.5.1. RESPONSABILIDAD Y AUTORIDAD 23
7.5.2. COMUNICACIÓN INTERNA 26
7.6. REVISIÓN DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD 27
7.6.1. INFORMACIÓN PARA LA REVISIÓN 27
7.6.2. RESULTADOS DE LA REVISIÓN 27
8. GESTIÓN DE LOS RECURSOS 28
8.1. PROVISIÓN DE LOS RECURSOS 28
8.2. RECURSOS HUMANOS 28
8.3 INFRAESTRUCTURA 29
9. PLANIFICACIÓN PARA EL INICIO DEL PROCESO 30

1. PRESENTACIÓN

El presente documento corresponde a una propuesta de incorporación de un Sistema de Garantía Interno de la Calidad basada en la metodología de *gestión por procesos*, dirigida hacia la evaluación sistemática de los procesos que intervienen en el funcionamiento de un servicio institucional especializado en la gestión de las NEE de estudiantes en situación de discapacidad que acuden a la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera.

La intención de esta guía, es la de acompañar a la Dirección de Desarrollo Estudiantil junto con la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, en el proceso de creación del Sistema de Garantía Interno de la Calidad (SGIC) para el mencionado servicio estudiantil, en base a la identificación –y posterior definición– de los procesos que intervienen en la composición y funcionamiento de un servicio de atención para estudiantes con discapacidad de la Universidad de La Frontera.

1.1 LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

La Universidad de La Frontera (UFRO) se ubica en Chile, IX Región de La Araucanía, a 619,5 kilómetros de la capital Santiago de Chile. Su ubicación geográfica determina un compromiso con el desarrollo de una Región que se caracteriza por la heterogeneidad cultural, un bajo Índice de Desarrollo Humano (PNUD), y carencias significativas en salud, educación y desarrollo tecnológico. Es considerada como una corporación de derecho público, con patrimonio propio, que se administra a sí misma de acuerdo al marco legal vigente. Pertenece al Estado de Chile y en consecuencia se debe al bien común de la sociedad. Dispone de autonomía para llevar a cabo su Misión, siendo de esta manera una institución de educación superior pública y estatal, con mucho prestigio a nivel nacional, ubicándola dentro de las mejores de país, por sus notables indicadores de calidad y excelencia. Sus tareas preferentes son la producción y transmisión de conocimiento a través de la enseñanza y la investigación de contenidos programáticos de ciencias naturales y humanas y el desarrollo de tecnologías, con énfasis en aspectos relevantes para el bienestar y desarrollo de las personas y los grupos

sociales. Además, promueve el estudio, preservación y difusión del arte y la cultura, de manera sinérgica al cumplimiento de su función formativa intra y extra universidad. Esta universidad se considera socialmente responsable, considerando la capacidad que tiene como institución de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores por medio de cuatro procesos clave: gestión, docencia, investigación y extensión. Incluye como eje valores de responsabilidad social universitaria, entre los cuales se destacan los alores en el plano personal, referentes a la dignidad, integridad y libertad de las personas. Dentro del plano social, destacan valores como el bien común y la equidad social, el desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente, la sociabilidad y solidaridad para la convivencia, la *aceptación y el aprecio a la diversidad*, así como a la ciudadanía, la democracia y la participación. En el plano universitario, los valores que pregona son el compromiso con la verdad, excelencia, interdependencia e interdisciplinaridad. Desarrolla sus funciones esenciales de forma reflexiva, crítica y autocrítica, desarrollando permanentes evaluaciones respecto al resultado de sus acciones, poniendo énfasis en la incorporación de innovaciones que aseguren la mejora continua de sus procesos y productos, siempre rindiendo cuenta pública de su quehacer.

Nace como institución autónoma el 10 de marzo de 1981, tras la fusión de las sedes en Temuco de la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, con la misión de contribuir al desarrollo de su entorno inmediato y de Chile, mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación integral de profesionales y postgraduados, el cultivo de las artes y de la cultura, manteniendo su compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, la naturaleza y la diversidad cultural, con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La Universidad imparte 40 carreras de pregrado, 7 programas de doctorado, 28 programas de magíster, 14 programas de especialidades médicas, 3 programas especialidades odontológicas, 8 programas de especialidad en enfermería, un programa de especialidad en matronería y un programa de especialidad en Ingeniería de programas informáticos.

El universo de estudiantes supera los 8.500 estudiantes en sus programas de pregrado, distribuidos en seis Facultades, y más de 800 estudiantes en sus programas de postgrado.

La Misión de la Universidad de La Frontera establece lo siguiente: “Es una institución de Educación Superior estatal y autónoma, socialmente responsable, ubicada en la Región de La Araucanía. Tiene como misión contribuir al desarrollo de la región y del país mediante la generación y transmisión de conocimiento, la formación integral de profesionales y postgraduados, y la promoción de las artes y de la cultura. Asume compromiso con la calidad y la innovación, con el respeto por las personas, el entorno y la diversidad cultural, con la construcción de una sociedad más justa y democrática.”

En cuanto a la Visión, la institución plantea ser una universidad de reconocida calidad a nivel regional, nacional e internacional y acreditada en el pregrado, postgrado, investigación, innovación y vinculación con el medio.

1.1.2. DIRECCIÓN DE DESARROLLO ESTUDIANTIL

La Dirección de Desarrollo Estudiantil corresponde a la unidad institucional de la Universidad de La Frontera a través de la cual se canalizan los servicios ofrecidos a los estudiantes matriculados en esta casa de estudios. Tiene como función principal la de promover la formación integral de los estudiantes, de tal manera que sus intereses, aspiraciones personales y necesidades se articulen con este servicio institucional en base a políticas dirigida hacia la mejora en la calidad de vida de la comunidad universitaria en general. Representa el espacio en donde, a través del apoyo de profesionales del área de la salud como del ámbito social, se fomenta e intenta facilitar la formación integral junto con la realización personal de sus estudiantes en pro de la formación de profesionales comprometidos socialmente y con excelencia académica.

Los objetivos de la DDE son los siguientes:

4. Proponer e implementar políticas, estrategias y acciones que promuevan el desarrollo integral, el bienestar, y la salud de los estudiantes, diseñando, ejecutando y evaluando estrategias de promoción y prevención que fomenten el autocuidado, el crecimiento personal, mejoren la calidad de vida y optimicen el uso del tiempo libre.

5. Propiciar la participación estudiantil en actividades formativas, que los vinculen con el entorno regional y nacional, contribuyendo al desarrollo de la

responsabilidad social, favoreciendo instancias de diálogo y vinculación permanente entre las organizaciones y agrupaciones estudiantiles y la administración universitaria.

6. Establecer políticas y procedimientos que determinen apoyo a las actividades generadas por los estudiantes y sus organizaciones, a modo de velar por el mejoramiento continuo de la calidad de la atención y los servicios ofrecidos, fortaleciendo así, los vínculos con instituciones públicas y privadas, que contribuyan al desarrollo de los programas en beneficio a los estudiantes.

La DDE se subdivide en dos áreas. La División de Orientación y Desarrollo Estudiantil, y la División de Bienestar Estudiantil. La División de Orientación y Desarrollo Estudiantil asume responsabilidades en cuanto a la gestión de cuatro áreas (DDE, 2014):

1) Proyectos: Lleva a cabo iniciativas e instancias de financiamiento para proyectos estudiantiles –tanto nacionales como institucionales– de forma anual, con el objetivo de facilitar y favorecer el desarrollo de competencias que aporten al desarrollo personal y profesional de sus estudiantes en temáticas como el arte, cultura, ciencia y tecnología, deporte, vida saludable y medio ambiente, etc., además de apoyar y asesorar la forma en que los estudiantes ejecutan sus proyectos individuales creativos e innovadores de forma independiente.
2) Las Agrupaciones: Con un claro énfasis en el logro de la asociatividad estudiantil, esta área de acción promueve el respaldo de organizaciones y agrupaciones estudiantiles que aportan al desarrollo comunitario y que, debido a los diversos beneficios que supone para los participantes en cuanto al desarrollo de capacidades y habilidades que se derivan de estas instancias de participación, se desenvuelven dentro del área social, cultural, ambiental, religioso y periodístico. Cabe destacar, que dentro de estas agrupaciones se encuentra la Agrupación de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de La Frontera (AEDIS-UFRO), la cual posee un rol asociativo muy importante para este colectivo estudiantil, en donde convergen estudiantes

con discapacidad de esta institución como una de las estrategias auto-gestionadas para lograr conseguir apoyos, prestaciones, servicios y subvenciones para la satisfacción de necesidades tanto de índole colectivo como personal derivadas de sus discapacidades, principalmente a través de proyectos dirigidos hacia el financiamiento de los mismos por concurso público ofrecidos por el Servicio Nacional de a Discapacidad (SENADS) y apoyados por el División de Bienestar Estudiantil a través de su departamento de Coordinación de Apoyos y Ayuda estudiantil.

3) Deporte y Recreación: La Coordinación de Deportes posee una amplia gama de posibilidades de recreación y deporte, donde los estudiantes pueden incorporarse a 46 ramas y/o selecciones deportivas, considerando la promoción de estilos de vida saludables bajo áreas de competición deportivas, recreacionales y de tiempo libre. Cuenta con 8 escuelas deportivas y con una infraestructura adecuada y espacios generosos con instalaciones modernas que permiten el desarrollo de ramas como Fútbol, Básquetbol damas y varones; Vóleibol damas y varones; Aeróbica; Aerobox; Hockey Césped; Snowboard y Esquí; Judo damas y Varones; Tenis de Mesa damas y varones; Futsal damas y varones; Handbol damas y varones; Tae Kwon Do damas y varones; Tenis damas y varones; Rugby; Gimnasia Rítmica, Halterofilia; UFRODance; Kung Fu y Cheer Leader. Pese a poseer una nutrida oferta al estudiantado y estupendas instalaciones, no existen oportunidades de deporte y recreación adaptado para estudiantes con discapacidad, ni tampoco instalaciones adecuadas y adaptadas para tales fines. Durante el año 2014, se realizaron portantes avances en cuanto a infraestructura en esta área (Bravo, 2015).

4) Centro de Estudiantes: Se trata de una instancia de coordinación y gestión de apoyos a los procesos de fortalecimiento de la organización estudiantil y la articulación de vínculos efectivos entre las unidades de centros de alumnos (organizaciones internas estudiantiles) y la DDE. Busca potenciar las competencias de liderazgo, gestión organización de actividades, encuentros estudiantiles, talleres, seminarios, asambleas, elecciones, etc., a través de una estrecha relación vinculante con los centros de alumnos de cada carrera y/o facultad.

En cuanto a la División de Bienestar Estudiantil, esta se subdivide en dos áreas. Área de Coordinación de Ayudas y Apoyo Estudiantil; y la Coordinación de Salud Estudiantil.

La Coordinación de Ayudas y Apoyo Estudiantil se encarga de entregar información a los estudiantes respecto a la obtención de apoyo a través de programas de apoyo económico, social y formativo, como una estrategia de mantener la permanencia y el egreso de los estudiantes de la UFRO. A través de este organismo, la UFRO ofrece asesoría en la postulación y obtención de ayudas estudiantiles para financiar aranceles y ayudas de mantención otorgadas por organismos centralizados de apoyo: Ministerio de Educación, JUNAEB y Comisión Ingresa. Atiende consultas de establecimientos educacionales a través de sus directores, orientadores y estudiantes, en forma personal o por correo electrónico, que estén interesados en postular a los programas de financiamiento de aranceles, correspondientes a las siguientes becas: Beca para Hijos de Profesionales de La Educación, Beca Puntaje Nacional, Beca Excelencia Académica, Beca Excelencia Técnica, Beca Vocación de Profesor, Beca Juan Gómez Millas, Beca Bicentenario, Beca Nuevo Milenio, Beca de Articulación, Beca para Estudiantes con Discapacidad, Beca Titular o Traspaso Valech, Fondo Solidario de Crédito Universitario Ley nº 19.287 y Sistema de Créditos Estudios Superiores Ley nº 20.027 (MINEDUC, 2015a).

Asimismo, ofrece una variedad no menor de becas institucionales tanto de arancel como de mantención ofrecidas para los estudiantes que cumplan los requisitos establecidas por las mismas, las cuales se encuentran vigentes para el año 2015 las siguientes: Beca de Arancel de Inscripción (matrícula), Beca de Arancel de Carrera, Beca Puntaje Nacional, Beca PROENTA-UFRO, Beca Olimpiadas IX Región de Física, Matemáticas y Química, Beca Servicio de Salud Araucanía Sur “Silvia Labraña”, Beca Departamento de Salud Municipal.

Adicionalmente, existen otros beneficios, referentes instalaciones residenciales institucionales auto-gestionadas para estudiantes[216], programas de alimentación y

[216] Las residencias estudiantiles auto-gestionadas corresponden a un complejo habitacional que cuenta con 8 módulos con capacidad para 18 personas cada uno. Pueden acceder a ellas estudiantes procedentes de la ciudad de Carahue (sólo mujeres); y provincia de Malleco (mujeres y hombres), ambas ubicadas

beneficios de transporte. Consecuentemente, esta área de la DDE trabaja en forma directa programas focalizados como la gestión de la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE), la cual corresponde a una tarjeta para obtención de tarifa preferencial en locomoción colectiva urbana que debe ser tramitada en momento de matrícula, y la Tarjeta Universitaria Inteligente (TUI), que es un documento de identificación interna de la universidad que permite el acceso a ciertos edificios como biblioteca y casinos, además de poder ser utilizada para operaciones financieras como cuenta vista.

Dentro de la oferta de beneficios existentes para los estudiantes, la institución adolece de consideraciones específica para sus estudiantes con discapacidad, tanto a nivel de becas institucionales, como de manutención, transporte, vivienda, u otras áreas.

En cuanto al área de Coordinación de Salud Estudiantil, corresponde a una unidad de servicios que tiene como misión la mejora en la calidad de vida de la comunidad universitaria y fomentar la prevención, acciones de prevención, tratamiento y el autocuidado. Se preocupa principalmente de los problemas de salud del alumnado y su labor es apoyada desde una unidad administrativa dirigida por un Coordinador de Servicio, una secretaria y un técnico contable. Su ámbito de acción se separa en atención a unidades interdependientes atendidas por profesionales cualificados, contando con instalaciones adecuadas para tales efectos. Las unidades que conforman la coordinación de salud son:

1) Salud Mental: A cargo de profesionales del área de la psicología, esta unidad en enfoca en acoger las situaciones y circunstancias que pudieran estar deteriorando el bienestar psicológico y social del estudiantado, en consecuencia, con el acompañamiento a la adaptación al nuevo entorno universitario y el impacto que causa en la vida cotidiana de algunos estudiantes, en la búsqueda del bienestar emocional, desarrollo personal de la comunidad universitaria.
2) Salud Dental: Se atienden emergencias de carácter odontológico con profesionales especialistas en el área, dirigido fundamentalmente a estudiantes, con modernas instalaciones y una atención de seguimiento. Desde esta unidad,

---

dentro de la IX Región; Aysén (solo mujeres), ubicada en la XI Región; y de la provincia de Magallanes (sólo mujeres), ubicada en la XII.

se fomenta el autocuidado de la salud bucal y la prevención en la comunidad universitaria.

3) Enfermería: Se dispone de un equipo de profesionales que se encargan de orientar al estudiantado en materias básicas de salud general, además de poseer las instalaciones y el personal necesario para atender urgencias de salud de orden primario y seguimiento a problemáticas específicos.
4) Kinesiología: Bajo la responsabilidad de un equipo de Kinesiólogos profesionales, y contando con infraestructura necesaria y equipamiento adecuado para su funcionamiento, principalmente se encarga de la atención de lesiones músculo-esqueléticas, junto con el seguimiento en procesos de rehabilitación y prevención hacia una vida saludable a través de la educación referida de vicios posturales.
5) Medicina: A cargo de un equipo médico profesional, y contando con la infraestructura necesaria para efectuar sus funciones, están unidad permite el diagnóstico de problemas emergentes de salud, con la posibilidad de una atención primaria, otorgando pautas de tratamiento y prevenciones necesarias para la comunidad universitaria. Por otro lado, posee la responsabilidad de la vigilancia epidemiológica de la población estudiantil.
6) Orientación en Salud Sexual y Reproductiva: Bajo la responsabilidad de un equipo médico profesional, en esta sección realiza las atenciones de orden ginecológico, en el área de la consejería de métodos anticonceptivos, en el VIH y SIDA, infecciones de transmisión sexual, diagnóstico de embarazo, consejería en la Píldora de Emergencia (también conocida como la píldora del después), toma de exámenes como la prueba del Papanicolaou[217]y el examen físico de mamas, tomas de flujo vaginal, etc.

[217] El Papanicolaou consiste en un procedimiento médico-ginecológico destinado que se realiza para diagnosticar el cáncer cervicouterino.

2. OBJETO

La presente guía representa una herramienta con algunas directrices generales, para acompañar a los responsables de las direcciones de Desarrollo Estudiantil y de Análisis y Desarrollo Institucional de la Universidad de La Frontera, en llevar a cabo las acciones encaminadas que permitan generar un Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC) para ser incorporado en la unidad Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera, en función del desarrollo de un futuro Plan de Calidad[218], que permitiría la creación de un servicio de atención especializado en entregar el apoyo y asesoría al alumnado con discapacidad.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Definir un equipo coordinador de la gestión interna de la calidad para los servicios de la DDE, que incluya necesariamente un asesor de la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, designado por el director de dicha unidad.
b) Fomentar el desarrollo de un Plan de Calidad que recoja las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad, como grupo de interés del SGIC.
c) Establecer una red de interacción interna entre cada una de las instancias involucradas en la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad, que conozcan sus tareas y responsabilidades.
d) Aprovechar los recursos humanos, materiales, físicos, académicos, administrativos, entre otros, ya existentes en UFRO.
e) Sistematizar en un protocolo, las funciones sustantivas de los agentes institucionales con el propósito de fomentar la inclusión hacia las los estudiantes con discapacidad.

[218] Para la elaboración del Plan de Calidad en la DDE, se sugiere tomar como referencia el documento Guía para la elaboración de un Plan de Calidad, ejecutando las acciones, fases, procedimientos y productos propuestos en esta guía adaptándola a la realidad organizacional de la UFRO y la DDE (Anexo 15).

f) Orientar las acciones para convertir a las UFRO en un espacio accesible y mejorar la gestión administrativa de la calidad de sus servicios para estudiantes con discapacidad.
g) Establecer los criterios que permitan realizar una evaluación y seguimiento del programa.
h) Observar la pertinencia para que esta iniciativa pueda aplicarse en la atención de necesidades de otros servicios institucionales.
i) Elaborar, en conjunto con DADI, a través del Plan de Calidad, un sistema de garantía interna de calidad que permita desarrollar y auditar los procesos y acciones que se deben llevar a cabo para la implementación de un servicio de atención a estudiantes con discapacidad en la DDE.

En términos operativos, el objeto del manual de calidad es concretar las siguientes actividades:

- El compromiso del Director de la unidad Dirección de Desarrollo Estudiantil.
- El establecimiento de la política y los objetivos de calidad.
- El alcance del sistema.
- La delimitación de la estructura organizativa.
- Las líneas básicas de actuación en las diferentes actividades del Servicio.
- La asignación de los recursos necesarios.

Estas actividades podrán ser realizadas para asegurar la calidad y conformidad de las mismas, alcanzar la plena satisfacción de los grupos de interés y decidir acciones encaminadas a la mejora continua, basándose en una gestión por procesos de los servicios[219].

[219] En esta guía, cundo se utiliza el término “Servicio”, se refiere al Servicio de atención para estudiantes con discapacidad que se propone incorporar dentro de la DDE.

3. ALCANCE

El Sistema de Garantía Interna de Calidad propuesto en esta guía se aplica a los servicios de atención para el colectivo den estudiantes con discapacidad prestados por la unidad de Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera (DDE).

4. DOCUMENTOS DE REFERENCIA

Para la elaboración de esta guía se han tenido en cuenta los siguientes documentos:

- Los Estatutos Generales de la UFRO.
- El Proyecto Universitario UFRO.
- El Plan estratégico de la UFRO 2013 – 2017.
- Reglamento de Organización y funcionamiento del área Servicios de la UFRO.
- Reglamento del profesorado de la UFRO.
- Reglamento de Estudiantes de la UFRO.
- Programa Audit. Guía para el diseño de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (Documento 01 v.1.0 – 21/06/07).
- Programa Audit. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (Documento 02 v.1.0 – 21/06/07).
- Programa Audit. Herramientas para el Diagnóstico en la implantación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria (Documento 03 v.1.0 – 06/07/07).
- Bibliografía y referencias técnicas y teóricas.

5. TÉRMINOS Y DEFINICIONES

Los términos que constan en esta guía, en las fichas de procesos, en los procedimientos y en el resto de la documentación del sistema de garantía interno de calidad, han sido tomados y adaptados del glosario del documento Programa AUDIT, *Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria* (Documento 02 v.1.0 – 21/06/07) y del documento *Norma UNE-EN ISO 9000:2005. Sistemas de Gestión de la Calidad. Fundamentos y vocabulario*.

- Acreditación: la acreditación es el proceso por el que una agencia garantiza que las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial, cumplen los requisitos preestablecidos de calidad.
- Directriz: conjunto de instrucciones que ayudan a entender un aspecto de un modelo o sistema.
- Estrategia: conjunto de acciones y comportamientos de las personas, equipo y organismo responsable, coordinados y orientados para la consecución de los objetivos establecidos.
- Garantía de calidad: todas aquellas actividades encaminadas a asegurar la calidad interna/externa. En este caso, contempla las acciones dirigidas a asegurar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje desarrollados por la Facultad, así como a generar y mantener la confianza de los estudiantes, profesores y la sociedad.
- Grupo de interés: toda aquella persona, grupo o institución que tiene interés en la Facultad, en las enseñanzas o en los resultados obtenidos. Éstos podrían incluir estudiantes, profesores, padres, administraciones públicas, empleadores y sociedad en general.
- Mejora continua: concepto empleado en los modelos de gestión, que implica un esfuerzo continuado de la Facultad para avanzar en la calidad.
- Movilidad: posibilidad o acción de estudiantes y profesores de pasar cierto período de tiempo estudiando o trabajando en otra institución de educación superior del propio país o del extranjero. En el caso de estudiantes, el programa

de movilidad debe llevar asociado la exigencia de reconocimiento académico de las materias impartidas durante la estancia.

- Objetivos de calidad: relación de aspectos, propuestas e intenciones a lograr con el propósito de mejorar la Facultad, la oferta formativa, la unidad o servicio que se evalúan.
- Personal académico: personal de los cuerpos docentes universitarios de la Universidad de La Frontera que desarrolla actividad docente e investigadora.
- Personal de administración y servicios: personal laboral no docente que configura la estructura administrativa, de gestión y de servicios de la Facultad.
- Planificación: proceso por el cual el equipo, personas u organismos responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseña las estrategias para la consecución de los objetivos de la misma (debe ser sistemática y periódica).
- Política de calidad: intenciones globales y orientación de una organización relativas al compromiso con la calidad del servicio hacia el usuario y hacia las partes interesadas.
- Prácticas externas: conjunto de actividades de formación, realizadas por los estudiantes en empresas o instituciones, destinadas a desarrollar la vertiente práctica y profesional del programa de formación. Siendo éstas de carácter obligatorio o voluntario y reconocidas o no curricularmente.
- Procedimiento: Forma especificada para llevar a cabo una actividad o un proceso.
- Proceso: conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman entradas en salidas (Normas ISO 9000:2000. Fundamentos y vocabulario).
- Programa de inserción laboral: proyecto regulado destinado a orientar al estudiante de los últimos cursos para el acceso al primer empleo.
- Registro: documento que presenta resultados obtenidos o proporciona evidencia de actividades desempeñadas.
- Resultados: consecuencias de los procesos relacionados con las actividades desarrolladas por la Facultad.
- Sistema de Garantía de la Calidad: conjunto integrado por las actividades desarrolladas por la Facultad para garantizar la calidad de las enseñanzas, así como la relación entre dichas actividades.

- Trazabilidad: Capacidad para seguir la historia, la aplicación o la localización de todo aquello que está bajo consideración.

6. SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS

La Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera no posee un documento de Sistema de Garantía Interna de Calidad para gestionar, controlar e incorporar acciones de mejora continua en base a la gestión por procesos. Dicho sistema deberá estar constituido por el conjunto de la estructura organizativa, de responsabilidad, de procesos, de procedimientos de actuación, y de recursos que se establezca en la DDE para llevar a cabo la garantía de la calidad de sus servicios. Esta guía representa una herramienta para fomentar el comienzo del proceso de instauración y desarrollo de los procesos de aseguramiento de la calidad que permitan a la DDE suplir las necesidades de atención especializada para el alumnado con discapacidad dentro de la comunidad universitaria de la UFRO.

El sistema deberá mantenerse y mejorar de forma continua mediante la aplicación de la política de calidad y los objetivos del plan estratégico de la DDE, considerando la medición y análisis de la satisfacción de los grupos de interés, el análisis de los resultados de los procesos, de las auditorías y de la revisión del sistema por la unidad de Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional.

Para la DDE se ha definido un un Mapa de Procesos (Figura 1)[220], donde quedan identificados todos los procesos relativos a las actividades incluidas en el alcance del SGIC, así como sus interrelaciones con el objeto de:

- Facilitar la comprensión y el cumplimiento de los requisitos del sistema.
- Plasmar de manera clara el aporte de valor de los procesos.
- Establecer objetivos en línea con los objetivos de la DDE.

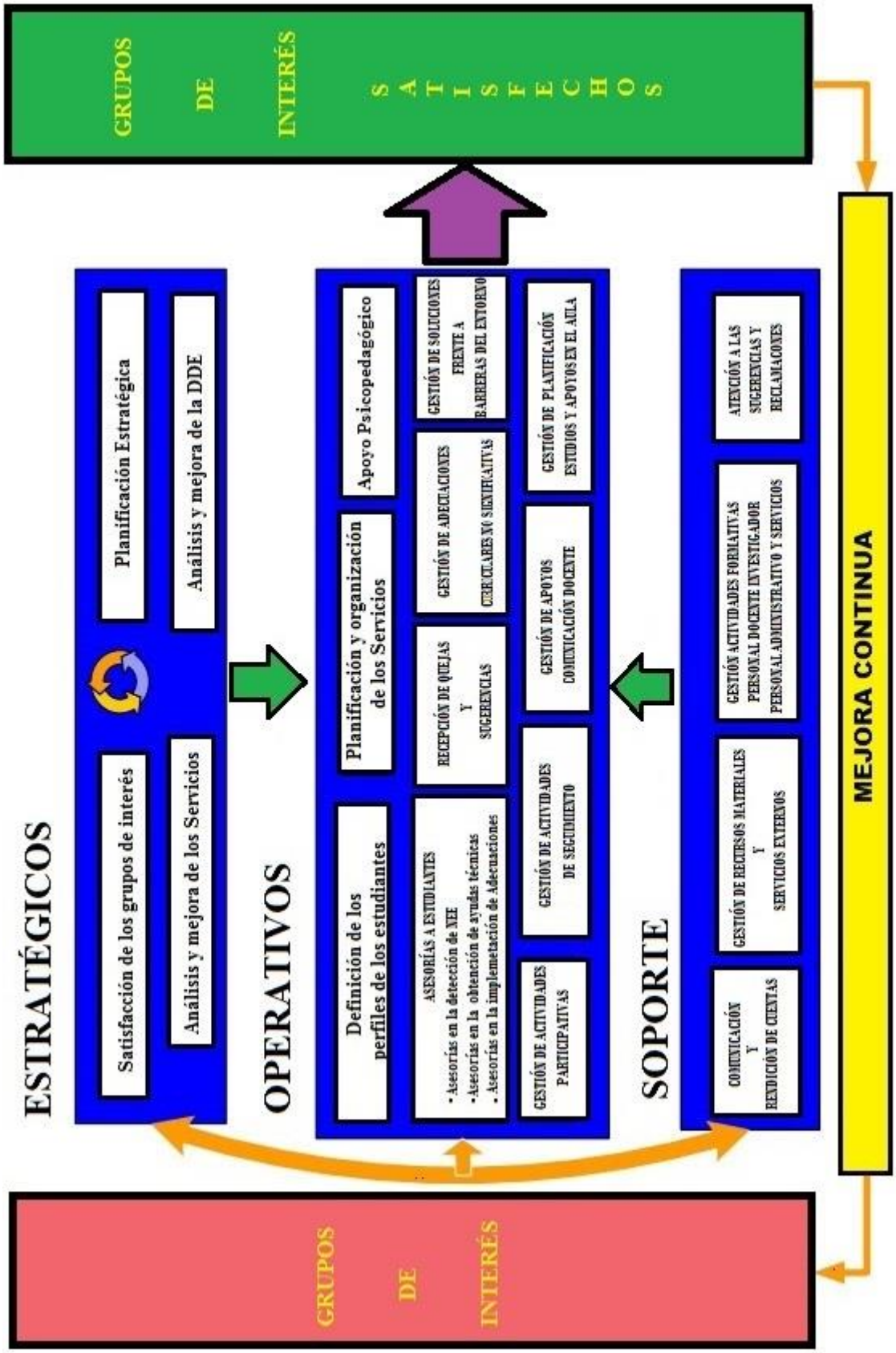
[220] La figura representativa del Mapa de Procesos de la presente guía, corresponde a la Figura 49 de la presenten investigación.

- Obtener los resultados esperados de cada proceso.
- Favorecer la eficacia de los procesos.
- Mejorar continuamente los procesos sobre la base de su seguimiento y control.

La secuencia e interacción de los procesos podrá ser realizada atendiendo a la siguiente clasificación:

- Procesos estratégicos: que definen la gestión estratégica.
- Procesos operativos: que desarrollan la operatividad en la provisión de servicios
- Procesos soporte: que apoyan a los procesos estratégicos y operativos.

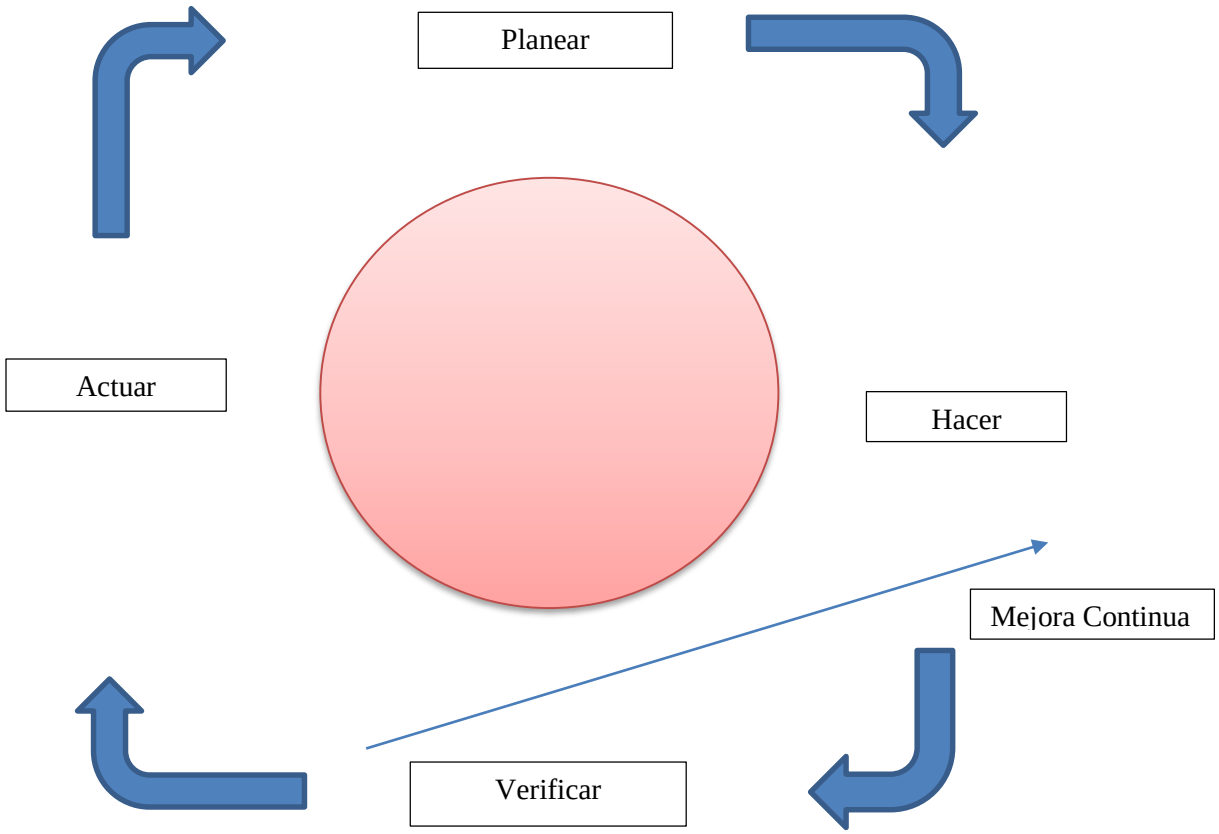
FIGURA 1. (Figura 49) Mapa de procesos. Servicios de Atención para Estudiantes con Discapacidad – Dirección de Desarrollo Estudiantil.



6.1. MEDICIÓN, ANÁLISIS Y MEJORA DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD

Se establece una sistemática de medición, análisis y mejora del SGIC, mediante la aplicación del "Ciclo de Mejora Continua", que es posible de observar en la Figura 2:

Fig. 2. (Figura 50)[221] Círculo de Deming para el Ciclo de Mejora Continua



Esta sistemática permite mejorar la eficacia del SGIC y satisfacer las necesidades y expectativas de los grupos de interés de la DDE (de acuerdo a lo descrito del presente manual respecto a la satisfacción de los grupos de interés).

[221] LA Figura 2 de la guía de calidad, corresponde a la Figura 4 de la presente investigación.

La aplicación de la metodología de mejora continua se basa en una adecuada planificación de los trabajos a ejecutar, en el desarrollo de la documentación de las operaciones y actividades que lo requieran y en la capacitación del personal de la DDE. Éste deberá disponer de procesos documentados definidos por el Sistema de Garantía de Calidad general de la UFRO (que debería definir el propietario, el equipo de trabajo, los límites, el método operativo y los indicadores del procesos), que incluyen procedimientos y/o instrucciones de trabajo asociadas, si así lo requieren las correspondientes fichas de procesos por desarrollar (que definirían definir el propietario, los límites, proveedores y clientes, el método operativo y los indicadores de procesos), que incluyen procedimientos y/o instrucciones de trabajo asociadas si así lo requieren, las que han de basarse en las descripciones de las diferentes tareas dispuestas por el Sistema de Garantía de Calidad general de la UFRO, que se convertirán en los registros que evidencian los resultados de los procesos del SGIC.

El Equipo Coordinador de Calidad definiría la Relación de los indicadores de seguimiento, que permitirá realizar el seguimiento y control de los procesos establecidos. El análisis de los indicadores lo realizaría el propietario de los mismos y el asesor perteneciente a la unidad responsable de calidad general de la UFRO, en el transcurso de las reuniones del equipo coordinador. En dichas reuniones se analizaría la información relativa a la eficacia del SGIC, mediante el análisis del grado de implantación y realización de los procesos (a través de los resultados de los indicadores establecidos).

Una vez se disponga de los resultados de los indicadores, deberán seguirse los pasos definidos por el SGC general de la UFRO en función del Plan de Calidad. Este proceso deberá comenzar con la recogida y el análisis de la información, al menos, relativa a: asesorías a estudiantes, gestión de adecuaciones curriculares no significativas, gestión de soluciones frente a barreras del entorno, satisfacción de los grupos de interés, quejas, sugerencias y reclamaciones; gestión de actividades formativas PDI y PAS, y la eficiencia eficiencia de los procesos. A continuación, ha de llevarse a cabo la definición, registro, implantación, control, seguimiento y cierre de las acciones de mejora necesarias para lograr la mejora continua del servicio de atención para estudiantes con discapacidad.

Dichas acciones de mejora han de ser extraídas del SCG general implementado en la UFRO, a través del proceso de acciones de mejora. De esta forma, la implantación de acciones de mejora derivadas del proceso citado, mantendrían vivos, actualizados y en una sistemática de mejora continua todos los procesos del SGIC.

Luego, anualmente, el Equipo Coordinador de Calidad deberá realizar una revisión del sistema, de acuerdo a lo descrito en el punto 7.6. "Revisión del Sistema de Garantía Interna de Calidad" de la presente guía. Además, anualmente todas las actividades y procesos del servicio, deberán ser objeto de auditorías internas de la calidad que se llevarían a cabo conforme al procedimiento general definido por el SGC general de la UFRO.

6.2. REQUISITOS DE LA DOCUMENTACIÓN

La necesidad de definir y divulgar clara e inequívocamente, la política y los objetivos de la calidad establecidos, así como la de disponer de procedimientos de actuación normalizados, hacen que el SGIC deba estar establecido documentalmente. La estructura documental podría establecerse de la siguiente manera:

- Política de la calidad: intenciones globales y orientación de la DDE relativas a la calidad y el aseguramiento de la misma para los servicios que se ofrecen a los estudiantes.
- Manual de la calidad: documento base del SGIC, en el que se describen de forma general las líneas de actuación que se sugieren podría seguir la DDE en conjunto con la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, para dar respuesta a las directrices institucionales y nacionales sobre calidad. Incluye la visión general de la DDE y de sus unidades, la definición de los procesos, sus interacciones (mapa de procesos), las actividades, funciones y responsabilidades.
- Fichas de procesos: documentos que desarrollan los procesos, incluyendo el método operativo y haciendo referencia a otros documentos necesarios (procedimientos, e instrucciones de trabajo).
- Procedimientos generales: documentos que describen la forma específica de llevar a cabo las actividades generales tales como auditorías internas, control de la documentación y los registros, etc.

- Procedimientos operativos: documentos que describen la forma específica de llevar a cabo las actividades generales requeridas por los procesos.
- Instrucciones de trabajo: documentos que describen la forma específica de llevar a cabo las tareas.
- Formatos: soportes documentales que materializan los resultados de las actividades. Una vez cumplimentados los formatos, se convierten en registros del sistema, que constituyen la evidencia de realización de las diferentes actividades descritas.

6.2.1. CONTROL DE LOS DOCUMENTOS

La DDE deberá adecuarse a las disposiciones normativas y procedimentales del SGC general de la UFRO para un adecuado funcionamiento del Sistema de Garantía Interna de Calidad, idealmente asociados a procesos de calidad establecidos respecto a las "incidencias y/o sugerencias de los procesos". En dicho proceso, se deberán recoger –por parte de los agentes implicados en el mismo– los posibles cambios y mejoras necesarias para adaptar los procesos a su realidad contextual. Como resultado de estos cambios se generaría una nueva versión del proceso.

7. RESPONSABILIDAD DEL DIRECTOR DE LA DDE

7.1. COMPROMISO DEL DIRECTOR DE LA DDE

El Director de la Dirección de Desarrollo Estudiantil deberá comprometerse de forma activa, en el desarrollo e implantación del Sistema de Garantía Interna de Calidad y en su mejora continua, comunicando a la DDE la importancia de cumplir las necesidades respecto al grupo de interés, los requisitos de la unidad responsable de la calidad general de la universidad y los requisitos internos. Para ello deberá contribuir a la definición y comunicación de la política de la calidad a las áreas y sub-áreas de la DDE, con el fin de ayudar a la mejora del desempeño y comprometer a las personas en el logro de los objetivos definidos. Asimismo, el Equipo Coordinador de Calidad, deberá hacerse responsable de la revisión del sistema y de proponer los recursos necesarios en los niveles de infraestructura, de ambiente de trabajo, de personal y de procesos, con el fin de asegurar su adecuación y eficacia continua.

7.2. ENFOQUE A LOS GRUPOS DE INTERÉS, COMUNICACIÓN Y SATISFACCIÓN

El Director de la unidad de Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de la UFRO deberá asegurar que la política de calidad y el SGIC esté orientada a cumplir los requisitos del grupo de interés y a mejorar la satisfacción de los servicios dirigidos hacia los mismos.

La identificación sistemática de los requisitos del grupo de interés, deberán ser realizadas por los responsables en contacto con los mismos, donde su control y seguimiento ha de llevarse a cabo en las reuniones de Equipo Coordinador de Calidad, de acuerdo a lo descrito en el punto 6.1. de la presente guía. En dichas reuniones, se deberá analizar la capacidad del Servicio para satisfacer las necesidades y expectativas del grupo de interés. Asimismo, la DDE deberá llevar a cabo la evaluación de la satisfacción del grupo de interés con los servicios prestados de acuerdo al proceso "Satisfacción de los grupos de interés", como modo de verificar que se han cumplido los requisitos exigidos y de identificar nuevos requisitos.

Los resultados de este proceso deberán ser analizados en las reuniones periódicas del Equipo Coordinador de Calidad, de acuerdo a lo descrito en el punto 6.1. de la presente guía. De esta forma la DDE se aseguraría que las valoraciones del grupo de interés son tenidas en cuenta en el Equipo Coordinador de Calidad, equipo interno creado por la DDE que ha de desempeñar las funciones de 'comisión de calidad' y por tanto participan en la misma, en la mejora de la cartera de servicios del Servicio de atención para estudiantes con discapacidad, y en la mejora continua del Sistema de Garantía Interna de Calidad.

Si el estudio de los resultados de la satisfacción del grupo de interés conlleva algún cambio en los procesos del SGIC, éstos deberán ser recogidos y gestionados como una acción de mejora y se tratarán de acuerdo a lo descrito en los procesos de análisis y mejora de la DDE.

Respecto a la comunicación con el grupo de interés del Servicio, tal como puede ser observado en el mapa de procesos propuesto en esta guía, ha de definirse el proceso "Comunicación y rendición de cuentas", en el cual deberán describirse el desarrollo y participación en las actividades de información, captación de estudiantes y difusión de

los resultados del Servicio y los mecanismos para la rendición de cuentas a los diferentes grupos de interés de la DDE, tanto internos como externos. Para llevar a cabo estas actividades, el Equipo Coordinador de Calidad deberá establecer las medidas para canalizar dichas comunicaciones, las cuales –a su vez– deberán incluir informaciones sobre los servicios: normas de uso, atención a consultas, y la retroalimentación con el grupo de interés, incluyendo sus quejas y sugerencias. Esta comunicación deberá establecerse a través de comunicaciones por email, personal de atención del Servicio, formatos de sugerencias de la página Web del Servicio y de la DDE, en la intranet de la UFRO y en la extranet de los estudiantes; buzones físicos de sugerencias u otros que se consideren oportunos. Además, se propone la creación de un proceso llamado "Atención a las sugerencias y reclamaciones" (Figura 1), mediante el que deberán ser gestionadas todas las sugerencias recibidas. Asimismo, si derivado de las sugerencias recogidas fuese necesario llevar a cabo alguna acción de mejora, deberán seguirse los pasos definidos por el SGC general de la UFRO en este aspecto.

7.3. POLÍTICA DE LA CALIDAD

El Director de la DDE comprometido en la implantación del sistema y en mejorar continuamente su eficacia, junto con el Equipo Coordinador de Calidad, deberán establecer la política de la calidad para el Servicio. Dicha política es el marco para la definición de los objetivos y proporciona un referente para que las necesidades y expectativas del grupo de interés se determinen y se cumplan, con el firme propósito de aumentar la satisfacción del mismo. El Director de la DDE deberá encargarse de que la política sea comunicada y entendida por toda la DDE, y de analizar y revisar la misma cuando corresponda.

La política de calidad podría ser difundida a través de los siguientes medios:

- Distribución de copias de la política de calidad en las áreas y sub-áreas pertenecientes a la DDE
- Intranet de la UFRO

- Página Web de la DDE
- Página Web de la DADI

7.4. OBJETIVOS DE LA CALIDAD

El Director de la DDE junto con el Equipo Coordinador de Calidad deberán establecer los objetivos de calidad medibles y coherentes con la política de calidad, para establecer la eficacia del Sistema de Garantía Interna de Calidad. Los objetivos deberán ser recogidos en el formato 'Plan de Gestión', el cual se generaría dentro del proceso Planificación Estratégica propuesto junto a los indicadores, responsables, plazos y demás aspectos. Para conocer el grado de consecución de los objetivos, deberán de llevarse a cabo a través del seguimiento del plan estratégico en las reuniones del Equipo Coordinador, donde se fijarían las acciones correctivas o preventivas necesarias en función de las desviaciones detectadas.

7.5. RESPONSABILIDAD, AUTORIDAD Y COMUNICACIÓN

7.5.1. RESPONSABILIDAD Y AUTORIDAD

El Director de la DDE junto con el Equipo Coordinador de Calidad, deberán ser los responsables de definir la estructura organizacional del Servicio (modificando la estructura orgánica de la DDE), así como las funciones y responsabilidades de sus miembros, y de asegurarse de que son comunicadas dentro de la institución.

A continuación, se describen, desde un enfoque propositivo, las funciones y responsabilidades que en materia de Calidad deberán tener los diferentes niveles de la DDE y unidades institucionales directamente invoucradas. Las funciones detalladas deberán quedar definidas en resto de los documentos y registros que han de generarse dentro de sistema. Asimismo, el resto de funciones que complementan las responsabilidades aquí descritas, han de desarrollarse en los Estatutos Generales de la UFRO y en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del área Servicios de la UFRO.

- **Director de la DDE:** Es el responsable máximo de calidad de los servicios, siendo sus funciones:
    - Contribuir a la definición de la política de la calidad (junto al Equipo Coordinador de Calidad), y difundir la misma.
    - Proponer y aprobar el plan estratégico, derivado de la política.
    - Establecer los recursos necesarios para lograr el plan estratégico.
    - Revisar y aprobar los documentos del Sistema de Garantía Interna de Calidad que le aplican.
    - Fomentar y promover el desarrollo del Sistema de Garantía Interna de Calidad.
- **Responsable de Calidad:** Corresponde al responsable del Equipo Coordinador de Calidad, designado por el Director de la DDE y miembro del mismo, que se encargaría de coordinar y asegurar la implantación y mantenimiento del SGIC. El responsable de calidad ha de realizar sus funciones en estrecha vinculación con el asesor de la DADI (técnico de calidad).
- **Técnico de Calidad:** Corresponde al asesor experto en calidad, designado por el Director de la unidad Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional, miembro del Equipo Coordinador de Calidad. Éste se encargaría de apoyar al responsable de calidad y al Equipo Coordinador de Calidad, en la implementación del SGIC, donde sus funciones particulres serían las siguientes:
    - Asesorar a la DDE y al personal del Servicio, en la implantación del SGIC.
    - Fomentar y promover el desarrollo de los procesos del sistema.
    - Asegurar que se incluyen los requisitos y directrices señaladas en el Manual de calidad generado dentro del Plan de Calidad.
    - Favorecer la comunicación entre los responsables de los procesos y la DADI.
    - Apoyar al personal del Servicio de atención para estudiantes con discapacidad durante la implantación del sistema.
- **Equipo Coordinador de Calidad:** Es el equipo creado por la DDE en conjunto con la DADI, que deberá reunirse con una peridiocidad mensual, el cual se encontraría formado permanentemente –como mínimo– por el Director de la DDE, el responsable de calidad, el técnico de calidad y el responsable del

Servicio. Las funciones generales del Equipo Coordinador de Calidad serían las siguientes:

- Encauzar la participación de todos los agentes y áreas involucradas en el proceso.
- Realizar el seguimiento y control del plan estratégico y de los procesos.
- Supervisar las no conformidades de los procesos.
- Establecer las acciones de mejora.
- Revisar el Sistema de Garantía Interna de Calidad y verificar su eficacia.
- Informar a la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de las propuestas de nuevos servicios, procesos o acciones.
- Su funcionamiento deberá regirse acorde a lo descrito en los Estatutos de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, y en los Estatutos Generales de la UFRO.

- **Propietario de proceso:**
  - Realizar el seguimiento y control de los procesos de los que es propietario.
  - Presentar al Responsable de calidad la información relativa a la implantación (no conformidades de los procesos, etc.), realización de los procesos y los indicadores establecidos.
- **Personal del Servicio:** Corresponde al personal que compondría el Servicio de atención para estudiantes con discapacidad, quienes deberás cumplir con las siguientes funciones:
  - Llevar a cabo su trabajo de acuerdo con los procesos y procedimientos definidos y en general con toda la documentación del Sistema de Garantía Interna de Calidad.
  - Colaborar estrechamente con los propietarios de los procesos (los cuales también forman parte del personal del servicio), y con el responsable de calidad en la mejora continua del SGIC.
- **Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional:** Corresponde a la unidad responsable de la Calidad general de la Universidad de La Frontera. Su función será la de supervisar y colaborar con el Equipo Coordinador de Calidad en la

implementación del SGIC, a través del técnico de calidad, quien forma parte de esta unidad institucional.

7.5.2. COMUNICACIÓN INTERNA

El Director de la DDE deberá asegurarse de establecer los canales de comunicación apropiados dentro del Servicio, de la DDE y la comunidad universitaria en general, en función de facilitar la participación del PDI, PAS y de los estudiantes, de los responsables académicos y del resto de personal institucional en el SGIC. Los canales sugeridos para la comunicación interna son los siguientes:

- Reuniones del Consejo de Gobierno Universitario
- Reuniones de la Vicerrectoría de la cual depende la DDE
- Reuniones de la Dirección Académica de Pregrado
- Reuniones de la Dirección Académica de Postgrado
- Reuniones de los Departamentos
- Reuniones de los Sindicatos de trabajadores presentes en la UFRO
- Reuniones de la Federación de Estudiantes de la UFRO
- Comunicación verbal (personal y telefónica)
- Correo electrónico
- Sitio Web de la DDE
- Sitio Web del Servicio
- Intranet UFRO
- Documentos informativos
- Paneles informativos

7.6. REVISIÓN DEL SISTEMA DE GARANTÍA INTERNA DE CALIDAD PARA LOS SERVICIOS DDE

Se deberá revisar con periodicidad anual el SGIC, con apoyo del técnico de calidad del Equipo Coordinador de Calidad designado por la DADI, para llevar a cabo la asesoría respecto a la implementación del SGIC, con el fin de asegurar que se mantiene su eficacia y adecuación.

7.6.1. INFORMACIÓN PARA LA REVISIÓN

La revisión del Sistema de Garantía Interna de la Calidad para los Servicios en DDE, deberá realizarse basándose en:

- Adecuación y eficacia de la política y los objetivos de calidad
- Resultados de auditorías
- Retroalimentación del grupo de interés
- Desempeño de los procesos y conformidad del servicio
- Estado de las acciones correctivas y preventivas
- Informes de revisiones previas
- Cambios que pudiesen afectar al SGIC
- Recomendaciones u oportunidades de mejora

7.6.2. RESULTADOS DE LA REVISIÓN

El responsable de calidad deberá recoger los resultados de la revisión en un *Informe de Revisión* del sistema realizado por el Equipo Coordinador de Calidad, el cual deberá incluir todas las decisiones y acciones derivadas de la revisión, para mejorar la eficacia del sistema y sus procesos, mejorar el Servicio de acuerdo a las necesidades del grupo de interés, y para aportar nuevos recursos.

La Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional deberá analizar el informe y realizar las acciones de seguimiento del mismo, a través del técnico de calidad, miembro del Equipo Coordinador de Calidad.

8. GESTIÓN DE LOS RECURSOS

8.1. PROVISIÓN DE RECURSOS

El Director de la DDE deberá ser quien se haga responsable de identificar y proponer a los órganos competentes de la Universidad de La Frontera los **recursos adecuados** para la implantación, mantenimiento y mejora continua del Sistema de Garantía Interna de Calidad para los Servicios, y, de este modo, aumentar la satisfacción del grupo de interés mediante el cumplimiento de sus necesidades.

A través de las actividades de planificación del sistema, y a partir de las necesidades detectadas, el Director de la DDE deberá asegurarse de que se disponga de:

- Personal con la formación y competencias adecuadas al trabajo a realizar dentro del Servicio de atención para estudiantes con discapacidad de la Universidad de La Frontera
- Las instalaciones y equipos necesarios adecuados para el funcionamiento del Servicio.

8.2. RECURSOS HUMANOS

La DDE ha de seguir los mecanismos establecidos dentro de la Universidad de La Frontera para la implantación, seguimiento y revisión de mejoras en la política de personal, y del acceso del personal administrativo y de servicios, de apoyo a la discapacidad y del personal académico[222]. Para ello habrá de utilizarse el proceso de soporte propuesto llamado “Gestión de Actividades Formativas”. Dicho proceso definiría, además, los medios para la captación y selección, formación, evaluación, promoción y reconocimiento del personal académico colaborador.

8.3. INFRAESTRUCTURA

[222] El personal académico especializado aquí referido, se desempeñaría como tal en las actividades de formación continua respecto a temas relacionados con la discapacidad dirigido tanto al PDI, PAS y comunidad universitaria en general.

El Director de la DDE en colaboración con los responsables de los departamentos o áreas, deberá asegurarse de disponer de la infraestructura necesaria para el desempeño de las actividades del Servicio, y el cumplimiento de requisitos relacionados con el grupo de interés, y en su caso de proponer la mejora de los mismos. Dicha infraestructura debiera incluir:

- Edificios y espacios de trabajo
- Equipo para el desarrollo de los procesos
- Servicios de apoyo a la nueva unidad

Con el fin de asegurar el máximo aprovechamiento de los recursos materiales y servicios disponibles, la DDE deberá de dotarse del procedimiento operativo "Gestión de recursos materiales y servicios" propuesto en el mapa de procesos (Figura 1). De esta forma se podrá obtener y valorar la información sobre los requisitos para el diseño, dotación, gestión y mantenimiento de los recursos materiales y servicios. El citado procedimiento deberá –además– establecer un sistema de control, revisión, mejora y rendición de cuentas de los recursos materiales y servicios a las partes implicadas. Cuando se detecte la necesidad de llevar a cabo alguna acción de mejora respecto a los recursos materiales y servicios, la DDE deberá actuar de acuerdo a lo señalado por el SGC general de la UFRO relacionado con procesos institucionales internos de acciones de mejora institucional.

9. PLANIFICACIÓN PARA INICIO DEL PROCESO

A través del siguiente cronograma, se puntualizan –a modo de sugerencia– algunas actividades consideradas de importancia para dar inicio al proceso de creación del SGIC para el Servicio de Atención para Estudiantes con Discapacidad de la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de La Frontera (Tabla 32).

Tabla 32. Propuesta de cronograma para dar comienzo al proceso de creación de un Sistema de Garantía Interna de la Calidad.

ETAPA	ESTRATEGIAS	CRONOGRAMA											
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
CONSTITUCIÓN EQUIPOS DE TRABAJO	Constituir Equipo Coordinador de Calidad												
	Establecer Responsabilidades de Colaboradores Internos												
	Constitucion Equipo Servicios Estudiantes Discapacidad												
	Establecer la Red de Vinculación Externa												
DIAGNÓSTICO	Accesibilidad fisica, administrativa y de comunicaciones												
	Formacion docente												
	Investigacion y Desarrollo Tecnológico												
	Extension Universitaria y Servicio Social												
	Asesoria para la Atención de NEE												
SISTEMATIZACIÓN	Documentacion de los procesos												
	Analisis de la informacion												
EVALUACION, Y SEGUIMIENTO	Definicion de los indicadores												
	Evaluacion de las acciones												
	Analisis de resultados y ajustes al SGIC												

5. Conclusiones

Pese a que la presente investigación solo ha abordado una pequeña parte de la multiplicidad de aristas que posee el tema de la inclusión educativa del colectivo de personas con discapacidad en educación superior, hemos de mencionar algunos aspectos a modo de conclusiones que destacan y parecieran ser importantes de considerar frente al abordaje de temáticas como las mencionadas en la presente investigación.

Primero, cabe mencionar que, desde la revisión de la literatura, así como de los resultados obtenidos en la parte empírica, fue posible observar que los procesos de inclusión educativa se encuentran en pleno auge y en crecimiento sostenido, donde cada vez más instituciones de educación superior incorporan medidas de acción positivas frente a temáticas relacionadas con la inclusión de las personas con discapacidad. En este aspecto, se observa una tendencia al aumento en la provisión de servicios estudiantiles dentro de las instituciones de educación superior españolas, donde –debido a procesos asociacionistas entre servicios[223], ha sido posible aunar criterios, generar redes de apoyo y crear bases conjuntas de buenas prácticas, acciones que actualmente permiten a los servicios para estudiantes con discapacidad de las universidades españolas posicionarse frente a un proceso de evolución positiva en cuanto a la madurez institucional respecto a la provisión de los servicios mencionados al interior de los centros universitarios a los cuales se encuentran adscritos.

Acercándonos hacia lo que podemos concluir de lo observado en la presente investigación, dentro de las interacciones comunicativas entre el investigador y los informantes colaboradores de la misma, nos referiremos a las opiniones respecto de las acciones realizadas por los servicios de cada universidad[224]. De éstas opiniones,

[223] Tal como hemos indicado en otros apartados durante el transcurso de la investigación, en la presente sección de conclusiones, utilizaremos el término “servicios” para referirnos de forma genérica a los “servicios institucionales de atención para estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones de educación superior” participantes de la presente investigación, así como para todos los servicios de estas características pertenecientes a otras instituciones de educación superior no participantes de esta investigación.

[224] Así como lo mencionado respecto a la utilización del término “servicios”, en el presente apartado utilizaremos el término “universidades” como palabra genérica para referirnos a las universidades o instituciones de educación superior participantes de la presente investigación.

emergían de forma natural actitudes tanto individuales como institucionales, donde fue posible reconocer –mayoritariamente– actitudes positivas respecto a temáticas relacionadas con la discapacidad, las cuales corresponden a un factor omnipresente a considerar respecto a cómo las distintas universidades y sus servicios abordan el tema discapacidad. De la misma forma, podemos concluir que las actitudes poseen una potente incidencia en el diseño, desarrollo e implementación de políticas institucionales relacionadas con la incorporación de procesos de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad, algunas de las cuales se refieren a las normativas que los servicios han de cumplir, tanto por disposiciones legales a nivel institucional como nacional. Después de realizar esta investigación, podemos concluir además que las políticas institucionales mencionadas poseen una central importancia en relación al funcionamiento de los servicios dentro de las instituciones de educación superior.

Otra de las conclusiones relevantes de destacar, tiene que ver con que el modelo estructural en base a la prevención, el cual –como hemos reiterado a lo largo de la investigación– se encuentra relacionado directamente con el abordaje de la temática discapacidad asentada dentro del paradigma de los modelos sociales de aproximación a la discapacidad. Aquí, nos fue posible observar que el modelo en base a la prevención definido dentro de la presente investigación, se encuentra a la base de la adecuada prestación de servicios institucionales dirigidos hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad. De esta manera, se concluye que en instituciones de educación superior donde predominen –de forma implícita o explícita– modelos basados en la reacción dentro de su funcionamiento y accionar, éstas han de tomar medidas oportunas y efectivas que les permitan evolucionar hacia modelos de funcionamiento basados en la prevención.

En cuanto a los desafíos reconocidos por los servicios, los funcionarios informantes demostraron ser conscientes de la multiplicidad de desafíos presentes en los mismos, todos relacionados con las necesidades de mejora que los servicios son capaces de detectar como necesarios de abordar en función del cumplimiento de sus objetivos. Dentro de este ámbito, es destacable el tema de la ausencia, presencia y/o gestión de procesos asociacionistas entre los propios estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones, procesos que –en general– son vistos como un desafío importante de abordar por parte de los servicios debido a la significativa incidencia que estos procesos ejercen en las dinámicas sociales relacionadas con la participación dentro de la

comunidad universitaria de los estudiantes con discapacidad, especialmente considerados por el Imperial College London (ICL) y la Universidad de La Frontera (UFRO), las cuales coinciden en que las agrupaciones estudiantiles y el fomento de procesos participativos dirigido hacia este colectivo de estudiantes, incide de forma positiva en la formación integral de los mismos, contribuyendo al desarrollo de competencias sociales y comunicativas fundamentales para la vida en de la sociedad general, fuera del ambiente protegido que representa la institución universitaria. En relación a la participación de los estudiantes con discapacidad en el diseño de políticas institucionales, podemos concluir que la existencia real de este tipo de procesos no son satisfactorios dentro de los servicios estudiados, aunque en el caso de la UFRO, pese a no contar todavía con este tipo de servicios, este tema se ha incorporado de forma reciente dentro de las nuevas disposiciones normativas en la reforma a la educación superior chilena actualmente en desarrollo, desde donde podríamos inferir que este tipo de procesos participativos dentro del área de gestión y desarrollo de políticas universitarias, incidiría en el aumento de la participación de los estudiantes con discapacidad dentro de la institución, fomentando –a su vez– la generación de procesos participativos de este colectivo de estudiantes en dicha casa de estudios.

Asimismo, dentro de los desafíos reconocidos por los servicios, podemos concluir que existe una fuerte tendencia hacia la incorporación y/o mejora respecto a la movilidad tanto nacional como internacional del colectivo de estudiantes con discapacidad, iniciativas que requieren de la existencia de procesos de gestión en cuanto a la obtención de fuentes de financiamiento para estos fines, además de la importante colaboración articulada con otros tipos de servicios institucionales. Este tema pareciera ser solo de importancia dentro de las universidades europeas estudiadas. Sin embargo, se han incorporado este tipo de iniciativas dentro del sistema de educación chileno, incorporado dentro de las nuevas normativas derivadas de su actual reforma educacional[225].

Por otro lado, en el ámbito del funcionamiento de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad, nos fue posible observar cómo la articulación de este tipo de servicio con otros servicios institucionales, constituye una práctica de fundamental

[225] Los aspectos principales de la reforma a la educación superior chilena actualizados al 14 de julio de 2015, pueden ser revisados en documento presente en el Anexo 14.

importancia que permite complementar, integrar y aprovechar los recursos institucionales existentes en función de ofrecer una mejor atención y/o asesoría respecto a las necesidades emergentes que presente el colectivo de estudiantes con discapacidad en el cotidiano de la vida universitaria. Estas prácticas de articulación con otros servicios institucionales, se encontrarían mediadas por la forma en que se desarrollan las interacciones comunicativas integradas en el funcionamiento organizacional de las instituciones de educación superior, donde dichas interacciones comunicativas –muchas veces– no son consideradas a la hora del diseño, desarrollo e implementación formal de las políticas institucionales en los centros universitarios, lo que deriva en situaciones de descoordinación y/o dificultades en la satisfacción de las necesidades, tanto institucionales como estudiantiles. Por lo tanto, nos es posible concluir que el tema de las interacciones comunicativas inter-institucionales, representa un tema no menor que ha de considerarse y/o incorporarse dentro de los centros universitarios, a través de la definición de las mismas en las dinámicas de interacción dentro de la orgánica de funcionamiento institucional. Consecuentemente, podemos concluir, además, que los procesos de articulación cooperativa con otros servicios institucionales se relacionan con el tipo de estructura orgánica que posee cada universidad, donde en el caso de los servicios institucionales, la existencia de sistemas de garantía interna de la calidad de los servicios vendría a ser una herramienta potente y efectiva para la detección de mejoras e incorporación de cambios estructurales dentro de la institución. Lo anterior, con la finalidad de facilitar la incorporación y/o la operacionalización de acciones de inclusión educativa para el colectivo de estudiantes con discapacidad, y lubricar los engranajes organizacionales que permiten la adecuada articulación de los servicios dirigidos hacia este y otros colectivos estudiantiles. Siguiendo el hilo de lo anteriormente mencionado respecto al tipo de estructura orgánica institucional, nos es importante mencionar, que hemos llegado a la importante conclusión de que las universidades que poseen una estructura orgánica institucional en la cual exista un vicerrectorado específicamente dedicado a la atención, provisión de servicios, gestión y regulación de los procesos relacionados con los estudiantes, como lo son los vicerrectorados de asuntos estudiantiles o similares, resultan ser estructuras orgánicas institucionales más adecuadas y efectivas a la hora de asumir la decisión de incorporar procesos de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad dentro de las mismas, favoreciendo la gestión de servicios estudiantiles de todo tipo (incluyendo aquellos dirigidos a la atención de estudiantes con discapacidad), la cercanía y el establecimiento

de aliados estratégicos presentes en cargos de alta dirección institucional, que colaboren y contribuyan a promover la toma de decisiones y el establecimiento reglamentado de procedimientos y acciones que permitan la incorporación efectiva y el funcionamiento adecuado para el desarrollo de los procesos inclusivos recién mencionados. Lo anterior fue posible de concluir a través de la observación de la información recogida tanto en la revisión de literatura así como la reportada por los entrevistados con responsabilidades directivas en la provisión de servicios estudiantiles institucionales de las universidades estudiadas, donde de las cuatro universidades, solo tres de ellas poseen dentro de su estructura orgánica institucional un vicerrectorado de asuntos estudiantiles o similar, los cuales operan de manera independiente a otros vicerrectorados vinculados a otras áreas del funcionamiento institucional. Aquí, las tres universidades mencionadas, justamente, coinciden con aquellas que cuentan con servicios institucionales de atención específicamente dirigidos para estudiantes con discapacidad, además de poseer mecanismos de evaluación para los servicios, lo que garantiza el aseguramiento interno de la calidad de los mismos (pese a no ser auditados de forma externa, con excepción de las universidades del Reino Unido). En este sentido, la institución que difiere de las otras tres universidades mencionadas corresponde a la Universidad de La Frontera, la cual no posee un vicerrectorado con las características recientemente mencionadas, donde la unidad Dirección de Desarrollo Estudiantil –encargada de la provisión de servicios estudiantiles no relacionados al ámbito académico– depende directamente de Vicerrectoría Académica (ver Gráfico 11, página 132; y, Figura 8, página 164), la cual corresponde a una "mega-unidad"[226] que posee una enorme cantidad de unidades adosadas bajo su responsabilidad, en la cual confluyen tanto las seis facultades como centros formativos dentro del área estrictamente académica, más otras unidades directivas del ámbito no académico agrupadas en cuatro grandes áreas, donde la primera –reconocida como la más importante de todas por el director de la DDE– corresponde a la Dirección Académica de Pregrado, relacionada con todos los aspectos reglamentarios, las mallas curriculares de las carreras y/o programas, y la formación profesional de los estudiantes; la segunda corresponde a la Dirección de Bibliotecas y Recursos Informáticos; la tercera a la Dirección de Extensión y Formación Continua; y la cuarta –y final– corresponde a la Dirección de Desarrollo Estudiantil anteriormente

[226] El término "mega-unidad" fue utilizado de forma textual por el Director de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, para referirse a Vicerrectoría Académica de la UFRO durante el transcurso de la entrevista realizada en la presente investigación.

mencionada[227]. En esta universidad, como hemos podido observar de forma transversal a lo largo de la investigación, no existe un servicio de atención institucional dirigido al colectivo de estudiantes con discapacidad, ni tampoco existe una actitud proactiva respecto a la incorporación de procesos de inclusión educativa dentro de su funcionamiento institucional, pese a que presenta actitudes positivas respecto a dar solución a las problemáticas emergentes que vayan presentando los estudiantes con discapacidad adscritos a la misma; asimismo, y debido a lo anterior, tampoco existe un interés institucional (generado desde dentro del centro universitario) relacionado con el diseño e incorporación de políticas o marcos normativos favorecedores respecto a la provisión de servicios adecuados para el apoyo y/o asesoría respecto a las NEE que –de no ser abordadas– provocan situaciones de inequidad y desigualdad incidiendo en una desventaja durante el proceso de formación profesional del colectivo de estudiantes con discapacidad, vulnerando sistemáticamente los derechos de este colectivo de estudiantes. Sin embargo, cabe señalar que debido a las nuevas directrices dispuestas por el la reforma al sistema de educación superior impulsado por el actual gobierno (2014-2018), esta institución ha considerado la realización de algunos cambios en su estructurales[228], los que podrían favorecer la incorporación procesos de inclusión educativa para el colectivo de estudiantes con discapacidad.

Asimismo, observamos que los servicios de atención a estudiantes con discapacidad de todas las universidades participantes, independientemente de la madurez institucional en la provisión de servicios para estudiantes con discapacidad, presentan carencias dependiendo del contexto de cada institución, donde el tema

[227] Lo mencionado por el director de la DDE puede ser revisado en la sección 2.3.2.1 Descripción general de los servicios estudiados en base a los factores emergentes en función de la madurez institucional de los mismos, afirmación P 10: Entrevista Directivo UFRO. Ext. – 10:1 (2:2).

[228] Recordamos al lector, que la UFRO se encuentra en una etapa de transición debido a la reforma educacional al sistema de educación superior chileno actualmente en incipiente proceso de diseño, desarrollo e implementación, donde desde el gobierno universitario se ha planteado una línea de preparación frente a este escenario, destacando la incorporación de nuevos procesos de admisión, además del fortalecimiento organizacional transformando la Dirección Académica de Pregrado en Vicerrectoría de Pregrado, considerando también la transformación de la Vicerrectoría Académica en Prorrectoría con el objetivo de coordinar todo el proceso evolutivo de la institución (Bravo, 2015).

mencionado respecto a las actitudes institucionales en cuanto al abordaje de temáticas relacionadas con la discapacidad, incide en las diferentes carencias que presentan los servicios. Destacamos aquí, la preocupación manifestada por el ICL y la UFRO respecto al arribo, acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, procesos abiertamente manifestados como carencias susceptibles de ser mejorados, pese a que los centros universitarios mencionados se ubican en los dos extremos reconocidos en la presente investigación respecto a la madurez en la provisión institucional de servicios dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, las pretensiones institucionales de que tanto la docencia como el aprendizaje sean inclusivos, es considerada como una de las carencias de los servicios, procesos que además dependen de las actitudes tanto personales (de los docentes) como institucionales, aspecto señalado como una de las recomendaciones de mejora por los estudiantes con discapacidad participantes del grupo focal realizado en el ICL. Lo anterior podría estar indicando que el proceso enseñanza-aprendizaje no está siendo correctamente abordados desde los servicios, y que ello preocupa a los estudiantes con discapacidad de dicha casa de estudios.

Pese a lo anterior, la tendencia observada hacia realizar acciones de mejora en la provisión de los servicios institucionales para el colectivo de estudiantes con discapacidad tanto en el ICL como en la UFRO, también fue posible de observar en las otras dos universidades participantes, con cual, hemos de concluir que las instituciones de educación superior consideran como un factor importante la implementación de mejoras en la calidad de la provisión de los apoyos, atención y/o asesorías que éstos prestan a sus estudiantes en situación de discapacidad.

Además, en general, el tema de la accesibilidad de las instalaciones institucionales es frecuentemente asociado con las carencias anteriormente mencionadas reconocidas por los servicios, de los cuales se espera la adecuada asesoría y apoyo respecto a dar solución a problemáticas emergentes provocadas por instalaciones universitarias con problemas de accesibilidad o derechamente inaccesibles para algunos estudiantes con discapacidad, problemáticas estructurales que –de no ser oportunamente solucionadas– interfieren perjudicialmente en normal desarrollo del proceso de formación profesional del estudiante con discapacidad. A su vez, observamos que estas problemáticas también son frecuentemente asociadas al funcionamiento de los servicios, lo que nos permite concluir que estas situaciones se derivan de la forma en que las

políticas institucionales abordan el tema de la accesibilidad de sus instalaciones, las cuales –a su vez– se relacionan con los procesos de evolución y mejoras instaurados dentro de las instituciones de educación superior. En función de lo mencionado anteriormente, además nos es posible concluir, que los procesos de evolución y mejora de los servicios deben estar adecuadamente dotados de protocolos y procedimientos estandarizados que permitan a la institución la detección y solución oportuna de estas y otras situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso de formación universitaria del colectivo de estudiantes con discapacidad.

Enlazado con lo mencionado anteriormente, refiriéndonos al tema sobre el financiamiento de los servicios, destacamos que todas las universidades participantes mantienen una preocupación constante frente a la sustentabilidad económica de los mismos, la cual se encuentra intrínsecamente relacionada con las políticas establecidas para la provisión de los mismos. En el caso de la UFRO, debido a la reforma en curso mencionada, este presupuesto se derivará del aporte fiscal directo que el gobierno disponga para la institución en base a las nuevas disposiciones normativas revisadas en el marco teórico[229], lo que nos permite llegar a la conclusión de que la Universidad de La Frontera, así como todas las instituciones de educación superior chilenas, incorporará –de forma paulatina desde marzo de 2016– cambios significativos en su funcionamiento institucional, los cuales incidirán positivamente en la incorporación de procesos de inclusión educativa al interior de las instituciones de educación superior chilenas. Estas iniciativas y disposiciones irán en directo beneficio del colectivo de estudiantes con discapacidad chileno[230]. Cabe señalar, que estas disposiciones normativas transformarán las universidades chilenas de manera profunda, desde donde podemos concluir, además, que gracias a la nueva normativa de obligatoriedad de la acreditación institucional integrada[231] para todas las instituciones de educación chilenas,

---

[229] Para mayor información respecto a las nuevas disposiciones normativas dentro del proceso de reforma del sistema de educación superior chileno, remitirse al apartado 1.5.3 Reforma Educacional 2014-2018, página 107 del marco teórico.

[230] Los aspectos principales de la reforma a la educación superior chilena actualizados al 14 de julio de 2015, pueden ser revisados en documento presente en el Anexo 14.

[231] Tal como se menciona en el apartado de reforma educacional, la acreditación integrada implica la desaparición de los mecanismos de aseguramiento de la calidad abordados en el apartado 1.5.1. Sistema de aseguramiento de la calidad (pág. 90), lo cual implica la desaparición de las áreas de acreditación, obligatorias y voluntarias, donde las instituciones de educación superior chilenas se evaluarán y

la UFRO y su DDE deberán incorporar nuevos sistemas de garantía interna de la calidad en base a los imperativos legales que la CNA[232] ha dispuesto, relacionaos con la incorporación de dos nuevas dimensiones a la evaluación de la calidad que se realiza actualmente en el sistema de educación superior chileno, donde uno de ellos se relaciona con la evaluación en cuanto a la existencia y funcionamiento de los sistemas para el aseguramiento interno de la calidad institucional. No obstante, no debemos descuidar la consideración de que la actitud que presente la institución respecto al tema discapacidad, podría incidir en el correcto funcionamiento del sistema de evaluación de la calidad del servicio.

El conjunto de situaciones abordadas que se desprenden del proceso actual de reforma educativa al sistema de educación superior chileno, podrían derivar en la incorporación de indicadores que evalúen la calidad de los servicios institucionales, la cual –como hemos podido observar en el diagrama de la Figura 42 de resumen del proceso de análisis, resultados y principales propuestas de investigación, presente en el apartado de discusión– otorga una pertinencia potente a las tres propuestas principales establecidas en el apartado anterior. Así, nos es posible concluir que la UFRO, y todas las instituciones de educación superior chilenas, no podrían encontrarse en un mejor momento dentro del contexto evolutivo del sistema educativo chileno, para nutrirse de los resultados, recomendaciones y propuestas realizadas en la presente investigación. Cabe destacar la aparición rfeciente de una modificación a la Ley nº 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Gracias a la promulgación de esta modificación legislativa, las universidades chilenas deberán comenzar a incorporar procesos de inclusión educativa específicamente dirigidas al colectivo de estudiantes con discapacidad, lo cual viene a reforzar la propuesta de incorporación de servicios de atención para estudiantes con discapacidad dentro de las universidades chilenas, desde donde podemos conluir que la reforma al sistema de educación superior chileno, además de poseer un carácter refundacional debido a la incorporación de la gratuidad paulatina al sistema educativo, denota una potente línea de acción planteada por el Gobierno de Chile en función de fortalecer la educación pública con un claro énfasis en la incorporación de procesos de

---

acreditarán por el conjunto de su quehacer docente, de investigación e innovación, y de vinculación con el medio.

[232] Comisión Nacional de Acreditación para la educación superior chilena.

inclusión educativa depersonas con discapacidad en todos los niveles, en un esfuerzo de devolver –en parte– los derechos usurpados al pueblo chileno en épocas de la dictadura militar.

En cuanto tanto al grado de formación profesional así como al área del conocimiento desde donde provienen la gran mayoría de los funcionarios que constituyen los servicios, se concluye que quienes integren éstas unidades de servicio institucional deben tener las competencias profesionales necesarias que les permitan desempeñarse de forma adecuada al interior del servicio, respondiendo a los objetivos establecidos por el mismo, así como en la articulación con otros servicios institucionales, integrando la presencia de actitudes positivas y proactivas hacia la innovación del servicio en base al establecimiento de procesos de mejora continua, donde los profesionales que compongan el servicio idealmente han de provenir de áreas profesionales relacionadas con las ciencias sociales, psicológicas, educativas y/o de gestión de la discapacidad, evitando de esta manera la incorporación al servicio de funcionarios que no posean las características mencionadas, pese a que presenten una sensibilidad especial respecto al "ayudar" a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Lo anterior nos conduce a otra conclusión relevante, la cual tiene que ver con que, pese a que los voluntarios emergentes o el establecimiento formal de programas de voluntariado son vistos como buenas prácticas reconocidas por este tipo de servicios, la incorporación de voluntarios al funcionamiento estructural de los se servicios quienes no cumplan con los requisitos mínimos detectados en la presente investigación, no son compatibles con las metodologías necesarias y adecuadas que permitan avanzar hacia la estructuración de servicios especializados en la atención del colectivo de estudiantes con discapacidad[233].

Desde la perspectiva de los factores que inciden en la constitución estructural y el funcionamiento de los servicios institucionales para estudiantes con discapacidad en educación superior, hemos de concluir que los factores detectados dentro de la presente

[233] La conclusión aquí presentada, se sustenta en la información realizada a la vicerrectora de alumnado de la Universidad del País Vasco, responsable directa del servicio de atención a personas con discapacidades presente en dicha casa de estudios, afirmación posible de revisar en la transcripción de la entrevista realizada P 9: Entrevista Directivo UPV. Ext. – 9:45 (18:18), presente en el Anexo 8.

investigación[234], se relacionan de forma sistémica dentro de los servicios mencionados. Sin embargo, pese al carácter sistémico de los factores establecidos, podemos observar que algunos de ellos resultarían imprescindibles para la constitución y el adecuado funcionamiento de este tipo de servicios. Asimismo, podemos concluir que la incidencia que estos factores tienen dentro del funcionamiento de este tipo de servicios, se correspondería con los postulados de la teoría social del "interaccionismo simbólico"[235]. En la misma línea, hemos de concluir que, dentro del modelo sistémico de funcionamiento relacional de los factores constitutivos establecidos en la investigación, los cuales –como hemos mencionado– se relacionan con la teoría del interaccionismo simbólico presente dentro de las relaciones comunicativas entre dichos factores, los individuos involucrados (personal del servicio y estudiantes con discapacidad) aparecerían simultáneamente siendo tanto sujeto como objeto de la comunicación dentro del mismo sistema interpersonal, donde el aprendizaje respecto a la utilización y desarrollo de códigos interindividuales dentro del nivel inmediato, así como el aprendizaje en la utilización de códigos sociales y culturales dentro de niveles más amplios, estarían ocurriendo en función del intercambio de símbolos, los cuales corresponden a la manera en la cual se establecen las relaciones comunicativas entre los funcionarios del servicio y los estudiantes con discapacidad beneficiarios del mismo. En base a lo anterior, podemos también concluir que los procesos comunicacionales de interacción simbólica contribuirían en la adecuada y pertinente elección de procedimientos de apoyo y/o asesoría por parte de los funcionarios del servicio respecto de las NEE derivadas de la situación de discapacidad de los estudiantes. Asimismo, podemos concluir que, debido a lo anteriormente comentado respecto de las propiedades que subyacen las interacciones comunicativas entre los estudiantes con discapacidad y los funcionarios del servicio, se mejorarían las actitudes respecto a la discapacidad presentes en dichos funcionarios, corroborando lo mencionado en el marco teórico respecto de que a mayor contacto con personas en situación de discapacidad, mejores

---

[234] Los factores establecidos por la presente investigación que componen e inciden el funcionamiento de los servicios de atención para estudiantes con discapacidad, son posibles de revisar al comienzo de la segunda etapa de exposición de resultados, página 349.

[235] Recordamos al lector, que la teoría del "interaccionismo simbólico" considera la interacción como el "proceso por el cual los individuos se relacionan con sus propias mentes o con las de los demás, es decir, el proceso por el que los individuos toman en cuenta sus propias motivaciones, necesidades, medios, fines o conocimientos, o los de sus semejantes" (Swanson, 1975).

serían las actitudes de las personas sin discapacidad quienes interactúan con ellos. Por otro lado, de la deducción anterior concluimos que el fomento de competencias comunicativas en base a procesos de interacción simbólica en las relaciones interpersonales establecidas por estudiantes con discapacidad y otros actores presentes dentro del funcionamiento institucional, como por ejemplo el cuerpo docente, podrían resultar efectivos dentro del diseño de actividades formativas y/o de capacitación dirigidas al PDI y al PAS institucional respecto al abordaje de temáticas relacionadas con la discapacidad, aspecto que resalta como una necesidad imperante em indispensable que las instituciones de educación superior deben comenzar a fortalecer o implementar de forma permanente. Desde aquí, conluimos que la formación tanto del cuerpo docente como del personal funcionario institucional en temas relacionados con la discapacidad, corresponde a uno de los requicitos centrales que toda institución de educación superior debe considerar e incorporar de manera sistemática en su funcionamiento, acciones formativas que favorecerían el desarrollo de procesos de inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad.

Por otro lado, podemos concluir que el ya mencionado modelo estructural basado en la prevención derivado de los modelos sociales de aproximación frente a la discapacidad, representan la base que sustenta los procesos evolutivos de madurez institucional hacia la mejora en la provisión de los servicios mencionados dirigidos al colectivo de estudiantes con discapacidad en educación superior.

Finalmente, hemos de comentar que la incorporación de procesos de inclusión socio-educativa dentro de las instituciones de educación superior chilenas, en la actualidad, ya se encentran –al menos en el papel– mencionados como ejes de fundamental importancia para el aseguramiento de los derechos de las personas con discapacidad en relación a la oportunidad –en igualdad de condiciones– de estudiar en niveles educativos superiores; procesos generados en base al diseño, desarrollo y establecimiento de políticas y marcos normativos pro inclusión conforme al respeto de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y los principios de equidad e igualdad de oportunidades subyacentes a la Reforma Educacional. Lo anterior, como hemos mencionado, no solo representa un momento histórico de carácter refundacional en el sistema de educación superior chileno, sino que, además, tal y como se ha mencionado en la presente investigación, la incorporación de los procesos de inclusivos en el sistema educativo chileno, contribuirán de forma significativa a la

mejora en la calidad de vida de miles de familias en situación de pobreza o con importantes carencias socioeconómicas, las cuales, luego de 42 años del golpe y la dictadura militar que cercenó la educación pública y los derechos sociales de la gran mayoría de los ciudadanos, especialmente aquellos pertenecientes a los sectores más desaventajados del pueblo chileno (dentro de los cuales se ubica el grueso de los estudiantes con discapacidad), volverá a surgir la esperanza de la creación de un país más justo y menos desigual, que permita el desarrollo integral de colectivos ciudadanos históricamente marginados, segregados y vulnerados en sus derechos humanos fundamentales.

De esta manera, el pequeño aporte que pudiesen representar los resultados, recomendaciones y propuestas derivadas de la presente investigación, en función del establecimiento de procesos de inclusión socio-educativa de las personas en situación con discapacidad, solo se verá reflejado si confluyen de forma sinérgica los esfuerzos de todos los sectores involucrados en los actuales procesos de transformación del sistema educativo chileno.

5.1.1. Limitaciones en el estudio

La presente investigación presenta ciertas limitaciones que, a nuestro juicio, son reconocibles y posibles de observar, las cuales han de tenerse en cuenta en la interpretación de algunos de los resultados. Éstas se relacionan con las características de la muestra y los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Respecto a la muestra, cabe señalar que podría llegar a considerarse como no representativa de la realidad existente dentro de los sistemas de educación superior estudiados debido al número de entrevistas realizadas. Por otro lado, el hecho de que la toma de muestra en algunos casos se haya realizado en amplios intervalos de tiempo, pudo haber afectado en cierto grado la representación actual de la situación de algunos de los servicios estudiados. Por otro lado, respecto de la validez de los instrumentos utilizados, cabe mencionar que debido a situaciones de re-estructuración en las prioridades de la investigación, en algunos casos las entrevistas –a juicio del

investigador– no fueron lo suficientemente certeras en lograr la obtención de datos requeridos, limitando de esta forma su interpretación.

5.1.2. Futuras líneas de investigación

Gracias a la realización de la presente investigación, se han abordado temas relacionados con la gestión organizacional en relación a la provisión de sistemas de calidad dentro de las instituciones educativas, nos fue donde fue posible detectar algunos vacíos los cuales coinciden dentro de algunos de los sistemas de educación superior estudiados, pese a que los mismos poseen diferencias diametrales en algunos aspectos, como lo son los mecanismos utilizados por las instituciones para la evaluación interna de las áreas no académicas dentro de las instituciones de educación superior.

Por otro lado, fue posible reconocer la imperante necesidad de realizar investigación respecto a conocer en específico las realidades de las instituciones de educación superior chilenas en cuanto a la prestación de servicios estudiantiles, tanto en centros universitarios como en IPs y CTFs, donde en los últimos no existe información disponible al respecto, lo cual invita a levantar dicha información a través de la investigación académica. Asimismo, el tema del abordaje de los procesos de inclusión educativa focalizado solamente en las personas con discapacidad dentro del sistema de educación superior chileno, invita a realizar investigación respecto a cómo se integran otros colectivos desfavorecidos a este tipo de instituciones, como lo es la creciente población de inmigrantes, las minorías sexuales discriminadas, y las personas con discapacidades más complejas, además de aquellas pertenecientes pueblos originarios presentes en Chile.

6. REFERENCIAS

Abad, M., Álvarez, P. R. y Castro, J. F. (2008). Apoyo a la integración de estudiantes con discapacidad en la enseñanz universitaria: algunas medidas y propuestas de actuación orientadora. *Educacion y diversidad: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, 2,* 129-150. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547369.pdf

Abejón, P., Martínez, M. Y. y Terrón, M. J. (2011). Propuestas de acción para la integración de universitarios con discapacidad visual y auditiva ante el reto de Bolonia. *Revista de docencia universitaria, 8*(2), 175-196. Recuperado de: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/184/pdf

Abellán, A., Esparza, C., Castejón, P. y Pérez, J. (2011). Epidemiología de la discapacidad y la dependencia de la vejez en España. *Gaceta Sanitaria, 25,* 5-11. Recuperado de: http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/ gacetasanitaria2011-abellan-epidemiologia-01.pdf

Acuña, J. (2012). Modelo de Gestión de Calidad Académica para la Educación Superior. A Model for Quality Managment in Higher Education. *Calidad en la Educación Superior, 3*(1), 157-184. Recuperado de: http://web.uned.ac.cr/revistas/index.php/caes/article/view/96/114

Afanador, J. (2012). La inclusión social educativa en el marco de la modalidad de educación abierta ya distancia. El caso de la UNAD de Colombia. La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia. En J. D. Chimbote, *La responsabilidad social universitaria.*, 258. Chimbote, Perú: Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.

Aguado, A. L., Alcedo, M. Á., González, M., García, L., Cuervo, J., Real C. S. y Casares, M. J. (2006). La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. *Intervención psicosocial, 15*(1), 49-63. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592006000100004&script=sci_arttext

Aguado, A. L., Flórez, M. A. y Alcedo, M. A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema, 16*(4), 667-673. Recuperado de: http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/download/8173/8037

Agudelo, L. F. y Escobar, J. (2007). Gestión por procesos. *Bogotá: Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, ICONTEC*.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo, 37*, 561-578.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84). Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación, 327*, 69-82. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/39155804_ Rutas_para_el_desarrollo_de_prcticas_inclusivas_en_los_sistemas_educativos /links/00b4951d2838eeceda000000.pdf

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change, 6*(2), 109-124. Recuperado de: http://aoc.mcgill.ca/humanrights/files/humanrights/2013-02-18_developing_inclusive_education_systems.pdf

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 7(1), 3-7. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x/epdf

Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools.* Londres: Falmer Press.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva:¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas, 38*(1), 17-45. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/ Prospects145_spa.pdf#page=20

Albergucci, M. (2006). *Educación especial. Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes?* Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado el 5 de Abril de 2014 de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96160

Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. (2000). *La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores.* Valencia: Universidad de Valencia.

Alkin, M. (1992). *Encyclopedia of Educational Research.* (Vol. 1). New York: Macmillan.

Allan, J. y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense.

Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, *47*(1), 27-44. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO1010130027A/21668

Alonso, A. y Diez, E. (2008). Universidad y Discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Siglo Cero*, *39*(2), 82-98. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/7/71/21.pdf

Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *TRANS: revista de traductología*, *11*, 15-30. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2306616&orden=180307&info=link

Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolut*ion. Francia: UNESCO.

Álvarez, P. (2011). Escuela Inclusiva. *Paiderex, Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, *2*(1), 11-13. Recuperado el 11 de noviembre de 2013 de: http://revista.academiamaestre.es/2011/01/escuela-inclusiva/

Amate, E. A. (2006). *Discapacidad: lo que todos debemos saber* (Vol. 616). Whasington, D. C: Pan American Health Org.

Anderson, R. y Antonak, R. (1992). *The influence of attitudes and contact on reactions to persons with physical and speech disabilities*. *34*, 240-247. Recuperado de: http://psycnet.apa.org/psycinfo/1992-39213-001

Antonak, R. y Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, *22*(5), 211-224. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Hanoch_Livneh/publication/232553788_A_unified_approach_to_existing_models_of_adaptation_to_disability_II._Intervention_strategies/links/5533efbc0cf2f2a588b2362c.pdf

Apablaza, V. y Lavados, H. (1988). *La Educación superior privada en Chile: Antecedentes y perspectivas*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Aparicio, M. J. (2010). Cómo tratar la diversidad en el centro educativo y fomentar la integración: Mención especial al alumnado que presenta una deficiencia visual o una deficiencia en el habla. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, *35*, 1-14. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/MANUEL_JESUS_LAZ_1.pdf

Aponte, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación

superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. L. Gazzola y A. Didriksson (eds.). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (113-154). Caracas: IESAL-UNESCO

Aranda, R. E. (2002). *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Pearson Educación..

Araya, S. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. *Actualidades investigativas en educación*, *7*(3), 1-21. Recuperado de: http://132.248.9.34/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2007/vol7/no3/13.pdf

Archer, L., Hutchings, M. y Ross, A. (2005). *Higher education and social class: issues of exclusion and inclusion*. London: Routledge.

Ardanaz, L. (2004). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa, 21*, 23-35. Recuperado de: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/6222/1/pg_025-038_in21_1.pdf

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI. 30*(1), 25-44. Recuperado de: http://revistas.um.es/educatio/article/view/149121

Arnau, M. (2008, mayo). *Una construcción social de la discapacidad: el movimiento de vida independiente*. Ponencia en VIII Jornadas de Fomento de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Fórum de Recerca, Universitat Jaume I, Castellón, España.

Arrazola, M., Bozalongo, J. y Moreno, M. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 69,* 147-166. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3361196.pdf

Arribas, J. A. y Martínez, C. (2015). El programa audit de la ANECA y las normas internacionales iso 9000. Análisis comparativo. *Educación XX1,18*(2), 375-395. doi:10.5944/educXX1.13938

Arrién, J. (1995). *Reflexiones sobre educación*. Managua: Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP): UNESCO.

Ávila, V. (1998). *Análisis de la problemática de los alumnos con deficiencias visuales en los estudios universitarios: El caso de la Universitat de Valencia.* Tesis doctoral no publicada, Universitat de Valencia, Valencia.

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056

Ayuso, J. L., Nieto, M., Sánchez, J. y Vázquez, J. L. (2006). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF): aplicabilidad y utilidad en la práctica clínica. *Medicina clínica, 126*(12), 461-466. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13069/clasificacion_internacional_del_funcionamiento.pdf

Baca, A. M., León, M. E., Mayta, J. y Bancayán, C. (2014). Aseguramiento de la calidad de la formación universitaria en el Perú. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 17*(3), 35-47. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4855424

Bachelet, M. (2014). Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018. Disponible en: http://michellebachelet.cl/programa/

Bachelet, M. (2015). Mensaje Presidencial. Congreso de la República, Santiago, Chile. Disponible en: www.gob.cl/cuenta-publica/2015/2015_mensaje_presidencial.pdf.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D. y Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction, 20*(6), 533-548. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475209000929

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido* (89). Madrid: Ediciones Akal.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton, (comp.), *Discapacidad y sociedad,* 59-76. Madrid: Morata.

Barnes, C. (2007). Disability, Higher Education and the Inclusive Society. *British Journal of Education, 28*(1), 135-145. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01425690600996832

Barnes, C. (2010). Discapacidad, política y pobreza en el contexto del ¿Mundo

Mayoritario? *Política y Sociedad*, *47*(1), 11-25. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344597&orden=275284&info=link

Barr, J. y Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with disabilities: positive attitudes and majoring education. *The Journal of Psychology, 142*(3), 225-243. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/JRLP.142.3.225-244

Barr, J. y Bracchitta, K. (2012). Attitudes Toward Individuals With Disabilities: The Effects of Age, Gender and Relationship. *Journal of Relationships Research, 3*, 10-17. Recuperado de: https://www.academia.edu/9980061/Attitudes_toward_individuals_with_disabilities_The_effects_of_age_gender_and_relationship

Barra, A. M. y Gómez, N. M. (2014). Relación entre los insumos del plan estratégico y los resultados para la acreditación. Caso aplicado a universidades chilenas. *Revista de actualidades investigativas en educación, 14*(3), 1-8. doi:10.15517/aie.v14i3.16128

Barrero, C., Ojeda, A. y Osorio, R. (2008). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF): Revisión de sus aplicaciones en la Rehabilitación. *Plasticidad y restauración neurológica,* 7(1), 25-31.

Barrett, K. y Pullo, R. (1993). Attitudinal changes in undergraduate rehabilitation students as measured by the Attitudes Toward Disabled Persons scale. *Rehabilitation Education, 7,* 119-126. Recuperado de: http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-46791-001

Barros, B. (2011, diciembre). *Estudio de educación superior inclusiva*. Ponencia presentada en el Seminario Discapacidad y Educación Superior en la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.

Barton, L. (1997). *Challenging Orthodoxies: New perspective in disability*. Canada: Roeher Institute.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de Educación, 349,* 137-152. Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/848/Art_BartonL_EstudiosDiscapacidadBusqueda_2009.pdf?sequence=1

Barribal, K. L. y While, C. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing, 19,* 328-335. doi: 10.1111/j.1365-

2648.1994.tb01088.x

Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses: una mirada desde la perspectiva española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 56*, 179-208. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2239697.pdf

Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6(2), 58-70. Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art5.pdf

Bertoldi, S, Fiorito, M. E. y Álvarez, M. (2006). Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Ciencia, docencia y tecnología, 33,* 111-131. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n33/n33a05.pdf

Beverley, A. (2004). Factors associated with self-worth in young people with physical disabilities. *Health & Social Work, 29*(3), 167-175. Recuperado de: http://search.proquest.com/openview/80c6163a6bc785be93b49392ef958bd4/1?pq-origsite=gscholar

Biblioteca Digital de la Universidad de la Frontera (2015). Disponible en: http://www.bib.ufro.cl/portalv3/

Bilbao, M. C. (2010). Percepción de los recursos que favorecen la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior según los docentes de la Universidad de Burgos. *Educación y Diversidad, 4* (2), 33-50. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276325.pdf

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* Barcelona: Editorial La muralla.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 4(3), 1-15. Recuperado de: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf

Blanco, R., Sotorrio, B., Rodríguez, V. M., Pintó, T., Díaz, E. y Martín, M. M. (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Ministerio de Educación.

Blumer, H. (1981). *El Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.

Bonache, J. (1998). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: Características, críticas y defensas. Cuadernos de Economía y Dirección de la

Empresa, 3, 123–140. Recuperado de: http://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/6395/db981004.pdf?sequence=

Bonal, X., Esombra, M. A. y Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes.* Barcelona: Fundación Jaime Bofill: Mediterrànea.

Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos.* Paris: UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education.* London: Routledge.

Booth, T. y Ainscow. M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Borja, P. (2006). *Construcción de sentidos del mundo de la discapacidad y la persona con discapacidad. Estudios de casos.* Cali: Universidad del Valle.

Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. *Disability & Society, 14*(1), 85-101. doi: 10.1080/09687599926398

Boscardin, M. L. (2005). The administrative role in transforming secondary schools to support inclusive evidence-based practices. *American Secondary Education, 33*(3), 21-32. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/41064552

Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research, 67*(4), 425- 459. Recuperado de: http://rer.sagepub.com/content/67/4/425.full.pdf+html

Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bravo, S. (9 de marzo de 2015). *Debemos enfrentar con creatividad e inteligencia los nuevos desafíos en educación superior.* UFRO al día. Recuperado de: http://www.ufro.cl/index.php/mas-noticias/2580-rector-sergio-bravo-debemos-enfrentar-con-creatividad-e-inteligencia-los-nuevos-desafios-en-educacion-superior

Brock, C. (2006). Orígenes Históricos y Sociales de la Regulación y la Acreditación de la Educación Superior para la Garantía de la Calidad. En: *La Educación Superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 24-36). España: Mundi Prensa Libros S.A.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Being Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.

Brownell, G. y Brownell, N. (1991). Designing tomorrow: Preparing teachers as change agents for the classroom of the future. *Computers in the Schools, 8*, 147-150. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J025v08n01_17

Brunner, J. J. (1990a). Chile: claves de una transición pactada. *Nueva Sociedad, 106*, 6-12. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/1844_1.pdf

Brunner, J. J. (1990b). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de cultura Económica.

Brunner, J. J. (2006). *Concepto de calidad en educación.* Santiago: Fundación Chile.

Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Capital Humano en Chile.* Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez y La Araucana

Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *La educación, 139,* 1-11. Recuperado de: http://www.opech.cl/bibliografico/evaluacion/Brunner%20OEA.pdf

Brunner, J. J. y Ferrada, R. (2011). *Educación superior en Iberoamerica: informe 2011*. Santiago: Universia.

Burke, K. y Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education, 125*(2), 163-172. Recuperado de: http://search.proquest.com/openview/eafabb0f7da2677af0bc80b69d277219/1?pq-origsite=gscholar

Cabalín, D., Navarro, N., Zamora, J. y Martín, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario: facultad de medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology, 28*(1), 283-290. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022010000100042&script=sci_arttext

Cabero, J., Morales, J. A., Sánchez, F. M., Ballesteros, C., Tena, R. R., Osuna, J. B., ... e Ibáñez, J. S. (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 27*, 11-29. Recuperado de: http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n27/n27art/art2702.htm

Cabeza, L. F., Cabello, M. D., Grijalbo, F., Luque, A. y Moreno, R. (2013). Situación, características y funciones de los servicios universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad. *Researchsgate,* 1-10. doi: 10.13140/RG.2.1.2522.7360

Cabra, M. A. (2004). Discapacidad y aspectos sociales: la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal como ejes de una nueva política a favor de las personas con discapacidad y sus familias. Algunas consideraciones en materia de protección social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, *50*, 21-46. Recuperado de: http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas /revista/numeros/50/Est02.pdf

Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio: Revista electrónica de audiología*, *2*(3), 74-77. Recuperado el 2 de Abril de 2012 de: http://www. auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf

Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, *11*, 237-256. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111

Cancino, R. y Cristoffanini, P. R. (2012). América Latina: etnias, naciones y transformaciones. *Sociedad y Discurso*, *21*, 1-25. Recuperado de: http://journals.aau.dk/index.php/sd/article/viewFile/896/721

Campo, M. (2003). *Universitarios con Discapacidad: Necesidades y Demandas. Servicios y Programas Universitarios para mejorar la vida independiente de los estudiantes con discapacidad.* Salamanca: INICO. Recuperado el 14 de Noviembre de 2014 de: http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7303/8-4-2/universitarios-con-discapacidad-necesidades-y-demandas-servicios-y-programas-universitarios-para-mejorar-la-vida-independiente-de-los-estudiantes-con.aspx

Campo, M. A., Castro, P., Álvarez, E. y Álvarez, M. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, *17*(4), 601-606. Recuperado de: http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3152

Campo, M., Crespo, M. y Verdugo M. Á. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Siglo Cero*, *34*, 20-26. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=310019

Cancela, R., Cea, N., Galindo, G. y Valilla, S. (2010). *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Capdevilla, F. (2009, abril). *Los agentes de intermediación*. Ponencia presentada en la III Jornada sobre empleo y discapacidad, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España. Disponible en: http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/514

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*: *enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Caridad, M., Marzal, M. A., Ayuso, M. D., Jorge, C., Ayuso, M. J., Vianello, M., ... y Pérez, B. (2004). El papel de España en la Sociedad del Conocimiento: retos de equiparación a los países de la Unión Europea. En J. A. Merlo, *V Coloquio Internacional de Ciencias de la Documentación*, (pp. 1-46). Salamanca: Universidad, Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/18009/1/ DBD_PapeldeEspana_SociedadConocimiento.pdf

Carmona, M. (2013). La Convención sobre los Derechos del niño. Instrumento de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. *Revista Tribuna Internacional, 2*(3), 169-176. Recuperado el 11 de Marzo de 2014 de: https://www.academia.edu/4537140/_La_Convenci%C3%B3n_sobre_ Derechos_del_ni%C3%B1o._Instrumento_de_progresividad_en_el_Derecho_ Internacional_de_los_Derechos_Humanos_de_Mar%C3%ADa_del_Rosario_ Carmona_Luque

Carreño, M. (2015). En busca de la equidad: el proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe (1979-2000). *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE), 3*, 64-81. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5143106&orden=1&info=link

Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y aprendizaje, 38,* 35-52. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/662329.pdf

Carroll, A. y Johnson, C. E. (1996). Disability support services in higher education: An extension of the rehabilitation process. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 27,* 54-59.

Casado, D. (2011). *Afrontar la discapacidad, el envejecimiento y la dependencia.* Madrid: Editorial CCS.

Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

Casasempere, A. y Kalpokaite, N. (2011). Curso de análisis cualitativos con Atlas.ti. Recuperado de: http://ocw.uv.es/ocw-formacio-permanent/CursoATLAS.ti2011.pdf

CASEN (2011). *Ministerio de Desarrollo Social. Indicadores de Pobreza*. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/

doc/casen/publicaciones/2011/pobreza_casen_2011.pdf

Castellana, M. y Sala, I. (2005, noviembre). *Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias: Estudio sobre la atención a la diversidad dentro de las aulas universitarias.* Ponencia presentada en el "I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad", Salamanca, España.

Castellana, M. y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, *18*, 209-227. Recuperado de: http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/100812/154531

Castejón, J. L. y Navas, L. (2009). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Castro, J. (2015). *Análisis Comparativo del Financiamiento a la Educación Superior, Universidades Estatales y Universidades Privadas con Aportes 1981-1989 Y 1990-1998*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Departamento de Ingeniería Industria.

Castro, J., Llorca, M., Álvarez, P. y Álvarez, D. (2006). Universidad y diversidad: necesidades docentes en la atención al alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum, 19*, 189-209. Recuperado de: http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/19%20-%202006/09%20(Juan%20F_%20Castro%20de%20Paz,%20Miguel%20Llorca%20Lllinares%20y%20otros).pdf

Castro, P. (1977). *La educación en Chile de Frei a Pinochet*. Santiago: Ediciones Sígueme.

Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación, 11*(1), 41-57. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/251237810 _Inclusin_de_jvenes_con_discapacidad_intelectual_en_la_Universidad

Céspedes, G. M. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. *Aquichan*, *5*(1), 108-113. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165759972005000100011&script=sci_arttext&tlng=pt

Chiang, M. M., Gómez, N. M. y Salazar, C. M. (2015). Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile. *Cuadernos de*

administración, 30, 65-74. Recuperado de: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8015/1/v30n52a07.pdf

Chile. Decreto nº 100 (1980). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitucion Política de la República de Chile. Disponible en: http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302&idParte=

Chile. Decreto nº 324, de 26 de Diciembre de 2012, establece criterios de asignación de los recursos del fondo basal por desempeño para las universidades del artículo 1 del dfl n° 4, de 1981. Disponible en: http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047457

Chile. Ley Decreto nº 27.952 (1965). Modifica el Sistema Educacional. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Chile. Ley General de las Universidades (1981). Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Secretaría General / Chile. Biblioteca Nacional de Chile.

Chile. Ley nº 100 (1980). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución politica de la republica de chile. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Chile. Ley nº 19.284 (1994). Normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Chile. Ley nº 19.876 (2003). Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educacion media. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Chile. Ley nº 19.886 (2003). Ley de bases sobre contratos administrativos de suministro y prestacion de servicios. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Chile. Ley nº 20.422 (2010). Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago de Chile: Congreso Nacional de Chile.

Chile. Ley nº 20.129 (2006). Norma que establece un Sistema de Calidad en Educación Superior. Chile. Recuperado el 21 de Diciembre de 2013 de: http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323

Chile. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza nº 18962 (1990). *Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.*

Chile. Tribunal Calificador de Elecciones. Sentencia Rol 170/2013 de 10 enero. Elección Presidente de la República Segunda Votación. Disponible en: http://www.tricel.cl/informacioncausas/Tramitacin%20de%20Causas/170-2013%2001.%20SENTENCIA%20PRESIDENTE%20DE%20LA%20REPUBLICA.pdf

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, 48*(5), 1-15. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2887127&orden=192700&info=link

Cidad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior: Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación: 15*(2), 647-686. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404220647A/16213

Cieza, A., Bickenbach, J. y Chatterji, S. (2008). The ICF as a conceptual platform to specify and discuss health and health-related concepts. *Gesundheitswesen Bundesverband der Arzte des Offentlichen Gesundheitsdienstes, 70*(10), 47-56. doi: 10.1055/s-2008-1080933

Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 57,* 200-218. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2485173.pdf

Ciudad de Salamanca (1994, junio). Declaración de Salamanca Ponencia en la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school. *British Educational Research Journal, 25*(2), 157-177. doi: 10.1080/0141192990250203

Collet, L. (1998). The reality of best practices in transition: A case study. *Exceptional Children, 65*(1), 67-78. Recuperado de: http://search.proquest.com/openview/ab776cebe9d76ec2041ca5e290f37457/1?pq-origsite=gscholar

Comisión de expertos MINEDUC (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial.* Santiago, Chile: Autor.

Comisión Ingresa. (2015). *Sistema de crédito de estudios superiores.* Disponible en: http://www.ingresa.cl/

Comisión Nacional de Acreditación (2014). *Aprueba reglamento que fija procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación de programas de postgrado.* Santiago, Chile: Autor. Disponible en: https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/REGLAMENTOS/Reglamento%20APre.pdf

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2012). *Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad.* Madrid: Fundación Universia CERMI.

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2014). *II Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto a la realidad de la discapacidad.* Madrid: Fundación Universia CERMI.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas-CRUE. (2014). *Universidades*. Disponible en: http://www.crue.org/universidades/Paginas/default.aspx?Mobile=0a.

Consejo Finlandés para la Evaluación de la Educación Superior. (2015). Disponible en: http://www.finheec.fi/en

Consejo Nacional de Educación (2014). *Hacia un Marco Nacional de Cualificaciones para Chile*. Santiago, Chile: Autor.

Controlaría General de la República (2012). *Financiamiento fiscal a la Educación Superior.* Santiago de Chile: Autor. Disponible en: http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/ShowProperty/BEA%20Repository/Merged/2013/Archivos/146_Financiamiento_Fiscal_2012

Cook, B. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education, 34*, 203-213. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de: http://sed.sagepub.com/content/34/4/203.short

Cordero, V. (2014). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En A. P. Baylos, C. Florencio, R. García, M. E. Casas (coord.). *Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social*. (pp. 417-421). Barcelona: Tirant lo blach esfera. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741958

Cornesky, R. (1992). *Using Deming To Improve Quality in Colleges and Universities*. Winsconsin, Estados Unidos: Magna Publications.

Corvalán, J. y García, J. (2009). *Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva.* Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Cotton, D., Warren, M., Maiboroda, O. y Bailey, I. (2007). Sustainable development, higher education and pedagogy: a study of lecturer's beliefs and attitudes. *Environmental Education Research, 13*(5), 579-597. doi:10.1080/13504620701659061

Courtis, C. (2004). Discapacidad e inclusión social: retos teóricos y desafíos prácticos: Algunos comentarios a partir de la Ley 51/2003. *Jueces para la democracia, 51,* 7-15. Recuperado de: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/699/Art_CourtisC_DiscapacidadInclusionRetos_2004.pdf?sequence=1

Cox, C. (1989). *Autoritarismo, mercados y conocimiento: evolución de las políticas de educación superior en Chile en los 80*. Santiago, Chile: CIDE.

Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Santiago: Preal.

Crespo, M., Campo, M. y Verdugo, M. (2003). Historia de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF): Un largo camino recorrido. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 34*(1), 20-26. Recuperado el 3 de Abril de 2012 de: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/7-historia-de-la-clasificacion-international-del-funcionamiento-de-la-discapacidad-y-de-la-salud-cif.html

Crosby, P. (1979). *Quality is free. The Art of Making Quality Certain*. New York: Mc-Graw-Hill.

Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(2), 79-95. Recuperado el 12 de Enero de 2014 de: http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413

Crovetto, M. y Uauy, R. (2012). Evolución del gasto en alimentos procesados en la población del Gran Santiago en los últimos 20 años. *Revista médica de Chile, 140*(3), 305-312. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872012000300004

Crozier, F., Curvale, B., Dearlove, R., Helle, E. y Hénard, F. (2006). *Terminology of quality assurance: toward shared european values?*. Helsinky: ENQA.

Cubero, C. (2003). Currículum universitario género sensitivo e inclusivo. *Revista de Ciencias Sociales*, 102(4), 71-78. Recuperado de: http://163.178.170.74/wp-content/revistas/101-102/05-BOLA%C3%91OS.pdf

Cummins, R.A. (2000). Objective and subjective quality of life: An interactive model. *Social Indicators Research, 52,* 55-72. doi: 10.1023/A:1007027822521

Cummins, R. A. (2004). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research, 49,* 699-706. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x

Dalmau, M., Llinares, M. y Sala, I. (2013). Formación universitaria e inserción laboral: Titulados españoles con discapacidad y competencias profesionalizadoras. *Revista española de discapacidad, 1*(2), 95-118. Recuperado el 12 de Marzo de 2013 de: http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/67/59

Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(1), 25-35. Recuperado el 15 de Abril de 2014 de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf.

Danel, P. M., Katz, S. L., Peiró, M. y Terzaghi, M. A. (2011). Comisión Universitaria sobre discapacidad: De la génesis a la institucionalización. En S. L. Kazt y P. M. Danel (comp.): *Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad.* (pp. 19-45). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

Davis, L. y Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. Londres: DfES, Research Report 516.

De Asis, R. (2004): La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación, derecho y poder. En I. Campo y Cervera (coord.): *Los Derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. Colección Debates del Instituto de Derechos Humanos*. (pp. 59-73). Madrid: Dykinson.

De Asís, R. (2007). La accesibilidad universal en el marco constitucional español. *Derechos y Libertades: revista de filosofía del derecho y derechos humanos, 16,* 57-82. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10016/7130

De Boer, A., Pijil, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher's attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15,* 331–353. doi: 10.1080/13603110903030089

De Dios, L. P. (2003). Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF): la versión en lengua española. La trastienda de la CIF. Del modelo cultural y social subyacente. *Siglo Cero: Revista Española sobre*

Discapacidad Intelectual, *34*, 27-44. Recuperado de: http://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/download/18347/10802

De Fuentes, P. (1998). Evolución del concepto de calidad: una revisión de las principales aportaciones hasta su situación en el entorno competitivo actual. *Alta Dirección, 199,* 204-212. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242

De Haro, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. *Anales de Historia contemporánea*, 25, 189-200. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2921615.pdf

De la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 13-31. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED 0909120013A/15360

De la Puente, R. (2002). *El acceso a los estudios superiores de las personas con discapacidad física y sensorial.* Valladolid: Secretariado de Publicaciones en Intercambio Editorial

De Lorenzo, R. (2004). El futuro de las discapacidades en el mundo: El empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 50,* 73-90. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=897763&orden=271045&info=link

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de integración europea*, *2*, 16-27. Recuperado de: http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf

De Miguel, M. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio siglo XXI*, *24*, 207-210. Recuperado de: http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/165/148

De Nieves, C. y McDonnell, L. R. (2006). Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la Excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000. Ponencia presentada en el X Congreso de Ingeniería de Organización, Málaga, España.

De Vries, W. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. Madrid: Netbiblo.

Del Barco, B., Castaño, E., Gallego, D. y Pérez, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de educación, 354*, 337-339.

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo, 23,* 91-103. Recuperado de: http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf

Deming, W. E y Medina, J. N. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Departamento de Información Pública de Naciones Unidas (1994). *Normas uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª sesión del 20 de Diciembre de 1993 (Resolución 48/96).* Nueva York: Autor.

Depauw, K. P. y Karp, G. G. (1994). Preparing teachers for inclusion: The role of higher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 65*(1), 51-56. Recuperado de: http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf

Díaz, A., Fernández, M. y Barrera A. (2013). *Estrategias para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la educación superior.* En J. Gairin, D. Rodríguez-Gómez y D. Castro (coords.), Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. (pp. 163-194). Madrid: Wolters Kluwer.

Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.* Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Díaz, H. (2013). Reconocimiento de la productividad científica en Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 21*(2), 170-171. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052013000200001&script=sci_arttext

Díaz, J. y Malpica, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. *Investigación en Salud, 8*(3), 158-164. Recuperado de: http://www.medigraphic.com/pdfs/invsal/isg-2006/isg063d.pdf

Didou, S. (2006). *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas.* En IESALC -UNESCO/Conferencia de Rectores (eds.) *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005.* (pp. 21-32). Panamá: Editor.

Diego, P., Moreno, J. y Buñuales, M. (2002). La clasificación internacional del

funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista española de salud pública*, *76*(4), 2. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000400002&script=sci_arttext

Diez, A. C. (2004). Las" necesidades educativas especiales": Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de antropología social*, *19*, 157-171. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010

Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad.* Salamanca: INICO.

Diniz, D., Barbosa, L. y Rufino, W. (2009). Discapacidad, derechos humanos y justicia. *Sur. Revista internacional de Derechos Humanos*, *3*(11), 65-77. doi: 10.1590/S1806-64452009000200004

Direccion de Análisis y Desarrollo Institucional (2011). *Orientaciones Generales para el Aseguramiento de la Calidad en la Universidad de La Frontera*. Santiago de Chile: Autor.

Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional (2015). Disponible en: http://transparencia.ufro.cl/index.php/estructura-organica/facultades-funciones-y-atribuciones-de-sus-unidades-u-organos-internos

Dirección de Desarrollo Estudiantil (2014). *Página web Dirección de Desarrollo Estudiantil.* Recuperado el 21 de Agosto de 2014 de: http://dde.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=56

Donabedian, A. (1990). La dimensión internacional de la evaluación y garantía de la calidad. *Salud Publica Mexicana*, *32*(2), 113-117. Recuperado de: http://bases.bireme.br/cgibin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=95585&indexSearch=ID

Donoso, S. (2011). Educación Superior Chilena: ¿incubando una crisis? *Periódico electrónico 'El Mostrador'.* Recuperado el 18 de Junio de 2011 de: http://www.elmostrador.cl/opinion/2011/01/07/educacion-superior-chilena-%C2%BFincubando-una-crisis/

Donoso, S. y Arias, Ó. (2013). Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile: evidencia y recomendaciones de política para la nueva

institucionalidad de la Educación Pública. *EURE (Santiago), 39*(116), 39-73.

Duk, C. (2003). *El enfoque de la educación inclusiva*. Argentina: Fundación HINENI. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en: http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf

Duk, C. y Hernández A. M. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. En: G. Lucchini (Ed.): *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Arauco.

Duncan, J. (1996). *Control de calidad y estadística industrial* (5 ed.). México: Alfaomega.

Durán, D. y Climent, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 5*(2),153-170. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8_htm.html

Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 468-483. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/ handle/10486/660873/REICE_3_1_43.pdf?sequence=1

Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 8*, 73-84. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf

Dyson, A. (2001). Dilemas. Contradicciones y variedades en la inclusión. En M. A. Verdugo y F. De Urríes (Coord.) *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* (pp. 145- 160). Salamanca: Amarú.

Dyson, A. (2006). Beyond the school gates: context, disadvantage and ‘urban schools’. En M. Ainscow y M. West. (eds.) *Improving Urban School. Leadership an collaboration.* (pp. 117-129). Berkshire: Open University Press.

Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students, Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre.* Londres: Institute of Education.

Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades

educativas especiales: Entre la realidad y el deseo. *Contextos educativos: Revista de educación, 1,* 237-249. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201028.pdf

Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 6*(2), 9-18. Recuperado el 6 de Abril de 2014 de: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf

Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1- 13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Echeita, G. y Aiscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado el 2 de Enero de 2015 de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1

Echeita, G. y Simón, C. (2014). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. De Lorenzo y Luis Cayo (eds.) *Tratado sobre Discapacidad.* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO.

Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación, 349*, 153-157. Recuperado de: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.5402&rep=rep1&type=pdf#page=151

Echeverría, F. (2011). *Endeudamiento y pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ideapaís. Disponible en: http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/021/original/final_2.0.pdf?1412806705

Eckes, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from

high school to higher education. *American Secondary Education,* 33(3), 6-20. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/41064551

El, E., De Pietro, R. y Holm, L. (1998). *El control de calidad en la educación superior: avances recientes y dificultades por superar*. Whasington, D. C.**:** Education, The World Bank.

ENDISC (2005). Primer Estudio Nacional sobre Discapacidad. Disponible en: http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Resumen-de-resultados-Primer-Estudio-nacional-sobre-Discapacidad-Endisc-2005-Chile.pdf

Engelbrecht, P. (2006). The implementation of inclusive education in South Africa after ten years of democracy. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 253-264. Recuperado de: https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-7bd1e97c-f604-349d-9214-e0f7c0e7b046

Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón. Revista de pedagogía, 62*(3), 49-67.

Eroles, C. y Ferreres, C. (2005). *La discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Argentina: Espacio.

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI, 30*(2), 109-128. Recuperado de: https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/38710/1/153711-593021-1-PB.pdf

Escudero, J. y Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85-105. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943&orden=304591&info=link

Espacio Europeo de Educación Superior. (2011). *Web Oficial.* Rescatado el 11 de Junio de 2011 de: http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaEspacioAntecedentes.html

España. Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado,* 30 de abril de 1982, 103, 11106-11112. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf

España. Ley 49/2007, de 26 de diciembre, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado,* 27 de Diciembre de 2010, 310, 53278-53284 Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53278-53284.pdf

España. Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín*

Oficial del Estado, 3 de Diciembre de 2003, 289. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-22066-consolidado.pdf

España. Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI). Ley 13/1983 del 7 de abril de 1983. *Boletín Oficial del Estado,* 26 de octubre de 1983, 256, 28932-28935. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/1983/10/26/pdfs/A28932-28935.pdf

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado,* 4 de octubre de 1990, 238, 28927-28942. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf

España. Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado,* 13 de abril de 2006, núm 106. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

España. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado,* 13 de abril de 2007, núm 89, 16241-16260. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

España. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado,* 24 de Diciembre de 2001, 307. Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 4 de julio de 1985, 159, 21015-21022. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE. *Boletín Oficial del Estado,* 9 de diciembre de 2013, 295, 97858-97921. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 24 de diciembre de 2002, 307, 45188-45220 Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf

España. Real Decreto 179/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado,* 1 de enero de 2011, núm 318. Disponible el 16 de Junio de 2011 en: http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf

España. Real Decreto Legislativo 1/2013 de 23 de noviembre, de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado,* 3 de diciembre, 289, 95635-95673. Disponible en: https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf

Espinosa, C. (2013). *Los Consensos Mundiales para la Reforma Educativa*. Portal Holista. Disponible ¡ el 11 de Abril de 2014 en: http://www.holista.es/spip/article63.html.

Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la educación superior, 41*, 87-109. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018527602012000200005&script=sci_arttext

Espinoza, V., y Núñez, J. (2014). Movilidad ocupacional en Chile 2001-2009.¿ Desigualdad de ingresos con igualdad de oportunidades? *Revista Internacional de Sociología, 72*(1), 57-82. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/128689/OCCUPATIONAL-MOBILITY-IN-CHILE-2001-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Evans J. R. y Lindsay W. M. (2008). *Administración y control de calidad* (7 ed.) México: Cengage Learning.

Evers, W. J., Brouwers, A. y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227-243. Recuperado de: http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1221/1/BURNOUT%20AND%20SELF- EFFICACY%20%20A%20STUDY%20OF%20TEACHERS'%20BELIEFS%20WHEN%20IMPLEMENTING%20AN%20INNOVATIVE%20EDUCATIONAL%20SYSTEM%20IN%20THE%20NETHERLANDS.pdf

Eyzaguirre, N. (2014). *La Reforma Educacional: Primeras Iniciativas Legislativas.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Eyzaguirre, N. (2015). *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básic*a. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://bcn.cl/1puu4

Fantova, Fernando (2005). *Manual para la gestión de la intervención social. Políticas, organizaciones y sistemas para la acción.* Madrid: CCS.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education, 23*(2), 109-120. doi: 10.1080/08856250801946236

Fernández, A. (2003). *Educación inclusiva: enseñar y aprender en la diversidad. Revista digital UMRAL 2000*, 13, 1-10. Recuperado el 23 de mayo de 2014 de: http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf

Fernández, J. A., Fernández, M. y Cieza, A. (2010). Los conceptos de calidad de vida, salud y bienestar analizados desde la perspectiva de la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, *84*(2), 169-184. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272010000200005&script=sci_arttext

Fernández, J. A., Fernández, M., Geoffrey, R., Stucki, G. y Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista española de salud pública*, *83*(6), 775-783. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s1135-57272009000600002&script=sci_arttext

Ferreira, M. A. (2008a). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, *17*(1), 221-232. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/download/NOMA0808120221A/26443

Ferreira, M. A. (2008b). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos (A Sociological Approach to Disability Based on the Social Model: Some Characteriological Sketches).*Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 124,* 141-174. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/40184909?seq=1#page_scan_tab_contents

Ferreira, M. A. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 6,* 6-19. Recuperado de: http://relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/116/87

Fichten, C., Asuncion, J., Wolforth, J., Barile, M., Budd, J., Martiniello, N., y Amsel, R.

(2012). Information and communication technology related needs of college and university students with disabilities. *Research In Learning Technology, 20,* 323-344. doi:http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18646

Fidalgo, R., García, S. y Nicasio, J. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula abierta*, *35*(1), 35-48. Recuperado de: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/4847

Findler, L., Vilchinsky, N. y Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*(3), 166-177. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Shirli_Werner/publication /232275301_The_Multidimensional_Attitudes_Scale_Toward_ Persons_With_Disabilities_(MAS)/links/09e41508054785ddfa000000.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flores, G. A. (1999). El modelo médico y el modelo social de la discapacidad: un análisis comparativo. En M- Ribeiro y R. E. López (eds.). *Políticas sociales sectoriales: tendencias actuales.* México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Flores, J. (2013). La ocupación de la Araucanía y la pérdida de la platería en manos mapuches. Finales del siglo XIX y primeras décadas del XX. *Revista de Indias*, *73*, 825-854. Recuperado de: http://revistadeindias.revistas.csic.es/ index.php/revistadeindias/article/viewPDFInterstitial/944/1017

Florian, L. (2007). *The Sage Handbook of Special Education*. Londres: Sage.

Fylan, F. (2005). Semi-estructured interviewing. En J. Miles y P. Gilbert. *A handbook of research for clinical and health psychology.* (pp. 65-76). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. New York: Comisión Interangencial (PNUD).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos.* New York: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible el 23 de Diciembre de 2014 en: http://www.unicef.org/spanish/publications/files /Un_enf oque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

Forteza, D. y Ortego, J. (2003). Los servicios y programas de apoyo universitarios para

personas con discapacidad. Estándares de calidad, acción y evaluación. *Revista de educación especial*, 33, 9-26. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/39207498_Los_servicios_y_programas_de_apoyo_universitarios_para_personas_con_discapacidad__Estndares_de_calidad_accin_y_evaluacin

Friese, S. (2011). *ATLAS. ti 6: Concepts and Functions.* Berlin, Germany: ATLAS. ti Scientific Software Development GmbH.

Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, *50*, 12-12. Recuperado de: http://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/EDTE%20227/Fullen%20change.pdf

Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (2015). Disponible en: http://www.efqm.org/

Fundación Universia (2014). *Estudio Universidad y Discapacidad*. Disponible en: http://fundacionuniversia.net/programas/informacion/informes/detalleProgramas-2471.html

Fundación Universia (2015). Disponible en: http://fundacionuniversia.net/inicio.html

Gairín, J., Muñoz, J. L., Galán-Mañas, A., Fernández, M. y Sanahuja, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, *3*(6), 89-108. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615343.pdf

Gallego, C. (2010). El apoyo inclusivo desde una perspectiva comunitatia. *Revista Interamericana de Formación del Profesorado, 70* (25), 93-109. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426249.pdf

Gallo, S. (2011). Las definiciones sobre inclusión social y su impacto en la formación en la facultad de trabajo social. + *E*, *1*(1), 32-35. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/viewFile/444/538

Gálvez, I. E. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias pedagógicas*, *10*, 17-28. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1407961.pdf

Gálvez, I. E. y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista española de educación comparada*, *12*, 81-112. Recuperado de:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126648&orden=183842&info=link

García, A. J. y Troyano, Y. (2011). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *7*(2), 1-10. Recuperado de: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/download/96/pdf

García, C. E. y Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, *50*, 15-30. Recuperado de: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/clasificacionesomsdiscapacidad.pdf

García, C. E. y Sánchez, A. S. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, *73*, 1-20. Recuperado de: http://salonvirtual.upel.edu.ve/pluginfile.php/58071/mod_resource/content/1/VISION%20Y%20MODELOS%20CONCEPTUALES%20DE%20LA%20DISCAPACIDAD.pdf

García, J. (2008, noviemre). *La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía.* Ponencia presentada en la cuadragesimoctava sesión del International Conference on Education (ICE), Ginebra. Disponible el 6 de Marzo de 2015 en: http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Juan%20Garcia%20H/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-COMO-INCORPORACION-A-LA-CIUDADANIA.pdf

García, J. M., Ramos, M. y González, M. (2004). Análisis de la discapacidad y la minusvalía en rehabilitación según la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía. *Rehabilitación*, *38*(4), 151-161. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0048712004734507

García, J. V. (2003). *El movimiento de vida independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.

García de Fanelli, A. M. (1998). *Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Eduación. Secretaría de Políticas Universitarias.

Garduño, L. R. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, *21*, 93-106. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147567&orden=0&info=link

Garretón, M. A. (1990). *Las condiciones socio-políticas de la inauguración*

democrática en Chile. París: University of Notre Dame, Kellogg Inst.

García, M. M. y Mateo, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria, 25*(3), 181-186. Recuperado de: http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/5+Aten+Primaria+2000.+Grupo+Focal+Dise$C3$B1o+y+Practica.pdf

Garvin, D.A. (1988). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. New York: The Free Press.

Gelabert, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración* (Vol. 222). Barcelona: Graó.

Gibb, A., Haskins, G., y Robertson, I. (2013). University in Change: Leading the entrepreneurial university: Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions. En A. Altmann y E. Ebersberg (eds.). *Universities in change. Managing Higher Education Institutions in the age of globalization*. (pp. 9-45). New York: Springer

Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L. y Bereded, E. (2010). From access to success: An integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice. *Higher Education Policy*,*23*(1), 123-147. Recuperado de: http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v23/n1/full/hep200924a.html

Gil, M. (2013). *Incidencia del gasto público en educación superior en España: un enfoque multidimensional.* Madrid: Instituto de Estudios Fiscales.

Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En A. Sipán (Coord.) *Educar para la diversidad en el siglo XXI.* Zaragoza: Mira editores.

Gimer, I., Michelena, E. y Hernández, L. (2010). Propuesta de modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios. *Ingeniería Industrial*, *31*(2), 1-6. Recuperado de: http://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/viewArticle/294

Giné, C. (1998). *Inclusión y sistema educativo*. Barcelona: Universidad Ramón Llul.

Giné, C. (2004). Servicios y calidad de vida para las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, *35*(2), 1-14. Recuperado de: http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD%20DE%20VIDA/CALIDAD%20DE%20VIDA%20Y%20BUENA%20PRACTICA/Servicios%20y%20calidad%20de%20vida%20para%20las%20personas%20con%20discapacidad%20intelectual%20-%20Siglo%20Cero%20-%20articulo.pdf

Giné, C. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, ICE.

Giraldo, U., Abad, D. y Díaz, E. (2005). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia.* Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Disponible en: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Journal of Research, 21*(2), 115-131. Recuperado de: http://otj.sagepub.com/content/21/2/115.full.pdf+html

Gobierno de Chile (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.* Santiago: Autor.

Gobierno de Chile (2015). *Proyecto Ley sobre Reforma Educacional.* Disponible en: http://reformaeducacional.gob.cl/

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goia, M. (2004). Premises to Acrediation: A Minimum Set of Acreditation Requirements. En P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade y J. P. Scheele (eds.). *Acreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspective.* (pp. 25-31). Helsinky: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Gómez, M. y Sabeh, E. (2001). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica.* Salamanca: INICO.

Gómez, G. y Peñalver, J. C. (2007). Aspectos biopsicosociales en la valoración de la dependencia. *Intervención psicosocial, 16*(2), 155-173. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592007000200003

González, J. H., Sebastián, A. y López, A. (2012). Panorama de la Educación Superior y el Neoliberalismo en Chile, Colombia y México. *Revista Brasileira de Estudios Latinoamericanos, REBELA, 2*(1), 54-74. Recuperado de: http://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/viewFile/61/168

González, L. y Espinoza, Ó. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación, 28,* 248-276. Recuperado de: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/doc/59/cse_articulo694.pdf

González, L. y Espinoza, O. (2010). Políticas de educación superior y equidad en el bicentenario. *Boletín de Política Educativa, 3,* 82-99. Recuperado de:

http://www.fundacionequitas.org/descargas/barometro/barometro01-04.pdf

González, M. (2007). Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado, 120,* 951-961. Recuperado el 22 de abril de 2012 de: http://www.ejournal.unam.mx/bmd/bolmex120/BMD000012018.pdf

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 82-99. Recuperado el 3 de Marzo de 2014 de: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf

González, M. E., Lara, A., Urrutia, R. y Bosnich, J. (2011). Cambio climático y su impacto potencial en la ocurrencia de incendios forestales en la zona centro-sur de Chile (33º-42º S). *Bosque (Valdivia), 32*(3), 215-219. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92002011000300002

González, M. E., Saiz J. L., Alonqueo, P., Bastías, C. y Candia, R. (2005). *Reduciendo desventajas: Acciones afirmativas con estudiantes indígenas de una universidad chilena.* Cartel interactivo expuesto en el 30º Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires, Argentina.

González, M. C., Aguilar, J., Córdoba, L., Chamorro, C., Hurtado, N., Valencia, A. y Valencia, M. (2009). Equipos multidisciplinares en el diseño de productos de apoyo para personas con discapacidad. *Revista Ingeniería e Investigación, 3*(29), 142-147. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/img/revistas/iei/v29n3/v29n3a24.pdf

Gorgemans S. (1999). La calidad total y el departamento de personal. *Alta Dirección, 35(205),* 85-93. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2289

Government of United Kingdom (2010). *The Equality Act.* Disponible en: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents

Government of United Kingdom (2014). *Higher Education: disabled students' allowances - equality analysis.* Disponible en: https://www.gov.uk/government/publications/higher-education-disabled-students-allowances-equality-analysis

Government of United Kingdom (2015). *Disabled students' allowances.* Disponible en: https://www.gov.uk/disabled-students-allowances-dsas/overview

Graham, L. y Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the

development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy, 26*(2), 263-288. Recuperado de: http://eprints.qut.edu.au/57512/1/JEP_2011_Graham_%26_Jahnukainen.pdf

Gray, M., Ondaatje, E. y Zakaras, L. (1999). *Combining Service and Learning in Higher Education: Learn and Serve America, Higher Education. Summary Report*. Santa Monica, CA: RAND.

Gutierrez, O. y Backhouse, P. (2014). Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en base a factores ponderados: Hacia la obtención efectiva de la acreditación. Caso Ingeniería base científicade Chile. *12th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology, 22-24,* 1-10. doi:10.13140/2.1.1506.7521

Haas, B. (1999). Clarification and integration of similar quality of life concepts. *Journal of nursing Scholarships, 31,* 215 – 220. doi: 10.1111/j.1547-5069.1999.tb00483.x

Haigh, M. J. (2002). Internationalisation of the curriculum: Designing inclusive education for a small world. *Journal of Geography in Higher Education*, 26(1), 49-66. doi: 10.1080/03098260120110368

Halpern, A. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children, 59*(6), 486-498. doi:10.1177/001440299305900602

Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T. y Sjölund, M. (2001). *Quality Assurance in the Nordic Higher Education –acreditation-like practice.* Helsiki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Harvey, L. (2004). The Power of Acreditation: Views of Academics. En P. Di Nauta, P. L. Omar, A. Schade y J.P. Scheele (eds.). *Acreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives* (pp. 5-19). Helsinky: European Network for Quality Assurance in Higher Education.

Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education, 13*(4), 263 – 276. doi: 10.1108/09684880510700608

Haybron, D. (2003). What do we want from a theory happiness? *Metaphilosophy, 34*(3), 305-329. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Daniel_Haybron/publication/227601676_What_do_we_Want_from_a_Theory_of_Happiness/links/0a85e52f2b0dad6fce000000.pdf

Healey, M., Fuller, M., Bradley, A. y Hall, T. (2006). Listening to students: The

experiences of disabled students of learning at university. En M. Adams y S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education: Developing curricula for disabled students* (pp. 1-12). London: Routledge Falmer.

Hegarty, S. (1994). Quality of life at school. En D. Goode (ed.). *Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issues.* Cambridge, MA: Brookline.

Hernández, Á. (2004). Las personas con discapacidad: su calidad de vida y la de su entorno. *Aquichan*, *4*(1), 60-65. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-99720040001000008& script=sci_arttext

Hernon, P. (2002). Quality: new directions in the research. *The journal of academic librarianship*, *28*(4), 224-231. doi:10.1016/S0099-1333(02)00286-0

Higher Education Funding Council for England, HEFCE (2009). Enhancing learning and teaching through the use of technology. Disponible en: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http: //www.hefce.ac.uk/Pubs/HEFCE/2009/09_12/09_12.pdf

Hilera, J. R., Fernández, L., Suárez, E. y Vilar, E. T. (2013). Evaluación de la accesibilidad de páginas web de universidades españolas y extranjeras incluidas en rankings universitarios internacionales. *Revista española de documentación científica*, *36*(1), 1-13. Recuperado de: http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewArticle/774/909

Hill, C. H. (1971). Teachers as Change Agents. *The Clearing House*, *45*(7), 424-428. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/30184279

Hoover, J. y Maritza, L. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Revista hacia la promoción de salud*, *12*, 51-61. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v12n1/v12n1a04.pdf

Horne, P. y Timmons, V. (2009). Making it work: Teacher's perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *13*, 273–284. doi: 10.1080/13603110701433964

Hoyle, D. y Thompson, J. (2002). *Del aseguramiento a la gestión de la calidad: el enfoque basado en procesos*. Bilbao: AENOR.

Huang, H. y Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including

children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education, 56,* 169-182. doi: 10.1080/10349120902868632

Hunt, B. y Hunt, C. G. (2000). Attitudes towards people with disabilities: A comparison of undergraduate rehabilitation and business majors. *Rehabilitation Education, 14*(3), 269-283. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/232604681_Attitudes_toward_people_with_disabilities_A_comparison_of_undergraduate_rehabilitation_and_business_majors

Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En L. Barton (comp.). *Discapacidad y sociedad.* (pp. 139-158). Madrid: Morata y Fundación Paideia.

Hurtado, S. (1996). How diversity affects teaching and learning: Climate of inclusion has a positive effect on learning outcomes. *Educational Record, 77*(4), 27-29. Recuperado de: http://diversity.ucf.edu/documents/resources/How DiversityAffectsTeachingandLearning.pdf

Iglesias, A. (2006). Planificación y Organización en la Educación Inclusiva. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (eds.) *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 69-84). Salamanca: INICO.

Imbernón, F. y Muñoz, F. (2007). *10 Ideas clave: La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Vol. 4). Barcelona: Graó.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 36*(1), 287-297. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016

Instituto de Mayores y Servicios Sociales (1986). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.* Madrid: Autor

Instituto Nacional de Educación Especial (1978). *Plan Nacional para la Educación Especial.* Disponible en 8 de Mayo de 2012 en: http://educa.feyts.uva.es/~vmatia/Documentos%20Red/PLANACEE.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas. (2004). *Presentación Resultados Estudio Nacional de la Discapacidad.* Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 12 de Junio de 2011 de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacionresultadosestudionacionaldeladiscapacidad.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas. (2015). *Demográficas y Vitales.*Disponible en:

http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php

Instituto sobre la Educación Superior en América Latina y Caribe- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (2005). *Informe final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile.* Santiago de Chile: Autor.

International Organization for Standardization. (1994). *ISO 8402: 1994: Quality Management and Quality Assurance-Vocabulary*. Londres: Autor.

International Organization for Standardization. (2015). Disponible en: http://www.iso.org/iso/home.htm

Izquierdo, C. M. (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. Ciudad de México, D. F.: Centro de Estudios Educativos.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el Programa Promentor. *Bordón. Revista de Pedagogía, 64*(1), 109-125. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661134/valor_izuzquiza_b_2013.pdf?sequence=1

Izzo, M., Hertzfeld, J., Simmons-Reed, E. y Aaron, J. (2001). Promising practices: improving the quality of higher education for students with disabilities. *Disability Studies Quarterly 21*(1), 1-16. Recuperado de: http://dsq-sds.org/article/view/251/251

Jenaro, C. (1999, marzo). *La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas.* Ponencia no publicada en III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca.

Jette, A. M., Norweg, A. y Haley, S. M. (2008). Achieving meaningful measurements of ICF concepts. *Disability & Rehabilitation, 30*, 963-969. doi: 10.1080/09638280701800426

Jiménez, M., González, P. y Martín, J. M. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) 2001. *Revista española de salud pública, 76*(4), 271-279. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272002000400002&script=sci_arttext

Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la Educación Superior. Una propuesta para la Diversidad e Igualdad*. San José, CR: Fundación Justicia y Género.

Jimenez, S. G. (2013). La universidad y la formación en los actuales contextos neoliberales: una interpretación desde la historia reciente de chile. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 7*, 462-469. Recuperado de: http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Poiesis/article/download/1927/1360

Jordan, A., Glenn, C. y McGhie, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teacher's beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.005

Juárez, F., Holguín, E. J. y Salamanca, A. (2006). Aceptación o rechazo: perspectiva histórica sobre la discapacidad, la rehabilitación y la psicología de la rehabilitación. *Psicología y Salud*, *16*(2), 187-197. Recuperado de: http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/viewFile/771/1380

Kasnitz, D. (2001). Life Event Histories and the US Independent Living Movement. En M. Priestley (eds.) *Disability and Life Course: Global Perspective.* (pp. 67-78). Cambridge: Cambridge University Press.

Katsiyannis, A., Zhang, D., Landmark, L. y Reber, A. (2009). Postsecondary education for individuals with disabilities. Legal and practice considerations. *Journal of Disability Policy Studies*, *20*(1), 35-45. doi: 10.1177/1044207308324896

Kelle, U. y Laurie, H. (1995). Computer issue in qualitative research and issues of validity. En U. Kelle (Ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods and Practice,* (pp. 19-28). London: Sage Publications.

Kells, H. (1990). The inadequacy of performance indicators for higher education. *Higher Education Management*, *2*, 258-268. Recuperado de: http://eric.ed.gov/?id=EJ418471

Koljatic, M., Lemaitre, M. J., Scharager, J., Atria, R., De la Jara, F. y Bernasconi, A. (2013). Calidad en Chile: Desarrollo del sistema y nuevos desafíos. *Revista Sello, 15*(5), 18-36. Recuperado de: https://www.santotomas.cl/resources/descargas/prensa/revista_sello/sello_julio2013.pdf

Konur, O. (2006). Teaching disables students in higher education. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 351-363. doi:10.1080/13562510600680871

Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perceptions of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education, 25* (3), 11-54.

Krauskopf, M. (1992). *La investigación universitaria en Chile. Reflexiones críticas.*

Santiago, Chile: CPU

Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 5*(1), 47-65. doi: 10.1080/13603110121498

Lara, F. (1982). *Código de Hammurabi* (4 ed.) Madrid: Tecnos.

Latapí, P. (1994). La educación latinoamericana en la transición del siglo XXI. Artículo presentado en el encuentro de la comisión Delors y el Grupo de Trabajo sobre Educación, septiembre 26-30, Santiago de Chile, mimeografiado.

Laxe, S., Bernabeu, M., López, R., García, A. y Tormos, J. M. (2010). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud en Rehabilitación: de la teoría a la práctica. *Rehabilitación, 44*(2), 152-157. doi: 10.1016/j.rh.2009.10.007

Lázaro, A. (2000). La inclusión de la psicomotricidad en el Proyecto Curricular del Centro Educación Especial: de la teoría a la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37*, 121-138. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118062

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Leeman Y. y Volman, M. (2001). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education, 5*(4), 367-379. Recuperado de: http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/33546/138842.pdf?sequence=1

Lémez, R. (2005). *La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay.* Montevideo: Iesalc/Unesco.

Lemaitre, M. J. y Atria, R. (1990). *La educación superior en Chile: un sistema en transición*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria.

Lenski, A. y Reñé, P. (2002). Enfoque psicosocial del rendimiento académico universitario. *Revista IDEA, 36*, 28-39. Recuperado de: http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Lenski.pdf#page=28

Lewins, A. y Silver, C. (2006). Choosing a CAQDAS Package. *CAQDAS Networking Project Working Papers 001*. Consultado el 16 de septiembre en: http://ca qdas.soc.surrey.ac.uk/PDF/2009%20Choosing%20a%20CAQDAS%20Package.pdf

Lewis, A. y Norwich, B. (Eds.) (2005). *Special teaching for special children: A*

pedagogy for inclusion?. Maidenhead: Open University Press.

Leyser, Y., Vogel, S., Brulle, A. y Wyland, S. (1998*).* Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: Two decades after implementation of Section 504. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 13* (3), 5-19. Recuperado de: https://ahead.org/uploads/docs/jped/journals/JPEDVol13No3.doc

Leyton, D. (2015). La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados. *Cuaderno de educación, 64,* 1-6. Recuperado de: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_64/pdf/articulo _64_la_transicion_de_la_escuela.pdf

Li, L. y More, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *The Journal of Social Psychology,* 138(1), 13-25. doi: 10.1080/00224549809600349

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 1-24. Recuperado de: http://jsingleton.wiki.westga.edu/file/view/historial%20data.pdf

Lindsay, G. (2010). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. En V. M. Acosta y A.M. Moreno (Eds.). *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa.* (pp. 93-104). Barcelona: Lexus.

Lipsky, D. y Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lissi, M. y Salinas, M. (2012). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión*, En I. Mena (eds.). *Educación y diversidad. Aportes desde la psicología educacional.* (pp. 197-237). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Lissi, M. y Zuzulich, M. (2009). *Informe final Proyecto: Estudio descriptivo del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: una mirada desde la realidad de la UC.* Manuscrito no publicado. Santiago de Chile: VRAID-UC.

Lissi, M., Zuzulich, M., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad de la Educación, 30*, 306-324. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13185/discapacidad_en_contextos_universitarios_expe_del_piane.pdf

Llanes, C. y Rivero, O. M. (2005). Acreditación docente para obtener calidad en la

educación de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, *21*(1), 1-6. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192005000100007&script=sci_arttext

Lobato, X. (2001). *Diversidad y Educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio.* Barcelona: Paidós.

Lombardi, A., Murray, C. y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *College Faculty and Inclusive Instruction*, 4, 250-261. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Allison_Lombardi/publication/232491872_College_Faculty_and_Inclusive_Instruction_Self-Reported_Attitudes_and_Actions_Pertaining_to_Universal_Design/links/55218bb70cf2a2d9e1450c1c.pdf

Longhurst, R. (2010). Semi-structured interviews and focus groups. En N. Clifford, S. French y G. Valentine (eds.). *Key Methods in geography.* (pp. 103-115). London: SAGE publications.

López A., Bakker L., López M y Zanier J. (2005). *Las acciones docentes a la luz de los principios de integración educativa en niños con déficit cognitivos.* XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 8 de Abril de 2014 de: http://www.aacademica.com/000-051/220.pdf

López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *4*(10), 445-468. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Allison_Lombardi/publication/232491872_College_Faculty_and_Inclusive_Instruction_Selfreported_Attitudes_and_Actions_Pertaining_to_Universal_Design/links/55218bb70cf2a2d9e1450c1c.pdf

López, M. (2006). Modelos teóricos e investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, *31*(16), 215-240. Recuperado de: www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero6/ Modelos_Discapacidad.doc+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es

López, M. (2011). *Hacia una educación superior de calidad: una mirada de quienes gestionan las universidades en Argentina, España y México* (Vol. 2). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión

educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación, 21*(4), 485-496. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Gerardo_Echeita/publication/233898282_09._LOPEZ/links/0fcfd50ca570431604000000.pdf

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

López, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 20*(3), 93-120. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2484255.pdf

López, E. D. (1997). Normas ISO de presentación de publicaciones periódicas científicas. *Boletín de la ANABAD, 47*(2), 169-192. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/51055.pdf

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation, 15*(1), 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf

Lora, J. y Recéndez, M. C. (2010). *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Loreman, T., Deppeler, J. y Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest, N.S.W: Allen & Unwin.

Lorenzo, L. (2011). *Articulación entre las relaciones familiares y sociales y la discapacidad en Europa*. Madrid: Fundación Alternativas.

McClure, O., Barozet, E., y Maturana, V. (2014). Desigualdad, clase media y territorio en Chile:¿ clase media global o múltiples mesocracias según territorios?. *EURE (Santiago), 40*, 163-183. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19631675008

Macarulla, I. y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva.* Barcelona: Graó.

Madaus, J. W. y Shaw, S. F. (2006). Disability services in postsecondary education: Impact of IDEA 2004. *Journal of Developmental Education, 30*(1), 12-21. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/228487898?accountid=14529

Maignon, R. (2007). Caracterización de los estudiantes con discapacidad. Caso: Universidad Central De Venezuela. *Revista de pedagogía*, *28*, 43-79. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908103

Malagón, G., Morera, R. G. y Laverde, G. P. (2006). *Garantía de calidad en salud*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Manset, G. y Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, *31*(2), 155-180. doi: 10.1177/002246699703100201

Marcel, M. (2012). Modelos alternativos de descentralización y la experiencia chilena. Santiago, Chile: Cieplan

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol.3)* (pp. 21-43). Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

Marimon, F., Heras, I. y Casadesús, M. (2005). Análisis y un modelo de la difusión internacional de las normas ISO 9000 e ISO 14000. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, *14*(4), 81-100. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1432235.pdf

Marquina, M. (2006). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Buenos Aires: CONEAU/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42*, 85-102. Recuperado de: http://dialnet.unirioja .es/servlet/articulo?codigo=2259860&orden=110571&info=link

Martín, M., Ferreira, M., Velázquez, E., Enríquez, M., Fernández, N. y De Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, *6*(1), 279-295. Recuperado de: http://www.intersticios.es/article/download/10048/6917

Martine, F. (2012). À propos de Les Héritiers. Les étudiants et la culture. *Sciences Humaine, L'oeuvre de Pierre Bourdieu, Numéro spécial,* 12-16. Recuperado de: http://www.scienceshumaines.com/les-heritiers-les-

etudiants-et-laculture_fr_14186.html

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión social y la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29*(1), 34-56. Recuperado de: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15198/1/rev91ART2.pdf

Martínez, C y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación, 21*(8), 35-65. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:EducacionXXI-9EA87D36-EFD2-CD48-F660-9CDBBEA174B6/Documento.pdf

Martínez, F. y Prendes, M. P. (2004). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Editorial.

Mary, M. K., Nulty, B., Olszewski, B. T., Doolittle, J. y Flannery, K. B (2006). Postsecondary academies: Helping students with disabilities transition to college. *Teaching Exceptional Children, 39*(1), 18-23. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/201106555?accountid=14529

Massiah, E. (2004). Discapacidad e Inclusión: datos, educación, desarrollo urbano y transporte. En M. Buviníc, J. Mazza y J. Pungiluppi. *Inclusión Social y Desarrollo Económico en América Latina*. (pp. 65-92). Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Matte, I. (30 de enero de 2015). Jóvenes vulnerables duplican matrícula en educación superior gracias a más becas y créditos. Teletrece. Recuperado de: http://www.t13.cl/noticia/actualidad/nacional/jovenes-mas-vulnerables-duplican-su-acceso-a-la-educacion-superior

Maureira, J. (2014). *Institucionalidad y políticas públicas sobre discapacidad en Chile. Propuesta de las bases para una reforma*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Concepción, Chile.

Mead, G. H. (1928). *Persona, espíritu y sociedad*. Barcelona: Paidós.

McLean, J. E. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers. The Practicing Administrator's Leadership Series. Roadmaps to Success*. CA: Corwin Press.

Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista pensamiento educativo, 40*(1), 351-371. Recuperado de: http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals

/2/articles/411/public/411-920-1-PB.pdf

Medeiros, M. P., Gutiérrez, G., Hochschild, H. y Lira, R. (2012). Elige educar, un punto de encuentro entre actores para mejorar la calidad de la educación en chile. *Calidad en la educación, 36,* 235-248. Recuperado de: http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/411/public/411-920-1-PB.pdf

Meeberg, G.A. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, 18,* 32-38. doi: 10.1046/j.1365-2648.1993.18010032.x

Melendro, M., Cruz, L., Iglesias, A. y Monserrat, C. (2012). *Estrategias Eficaces de Intervención Socioeducativa con Adolescente en Riesgo de Exclusión.* Madrid: UNED.

Mella, S. y González, L. (2007). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 7,* 1-14. doi:10.5354/0717-5346.2007.42

Meller, P. (2005). *La Paradoja Aparente. Equidad y Eficiencia: resolviendo el dilema.* Santiago de Chile: Editorial Taurus.

Mercado, E., Aizpurúa, E. y García, L. M. (2013). Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad/Progressing toward equal opportunity in social and occupacional inclusion of person with disabilities. *Cuadernos De Trabajo Social, 26*(1), 95-104. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/39571/40093

Meyer, L., Gouvier, W., Duke, M. y Advokat, C. (2001). Influence of social context on reported attitudes of nondisabled students toward students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 45,* 50-52. doi: 10.1177/003435520104500108

Miller, R. (1991). *Applying the Deming Method to Higher Education for More Effective Human Resource Management*. Washington: College and University Personnel Association.

Ministerio de Desarrollo Social (2012). Disponible en: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/

Ministerio de Educación. (2013). *Estadísticas de la Educación 2013.* Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación. (2014). *Fondo basal por desempeño.* Disponible en: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4418&id_contenido=21829

Ministerio de Educación. (2015a). *Becas y créditos en Educación Superior.* Disponible en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=25648&id_portal=74&id_seccion=4751

Ministerio de Educación. (2015b). *Compendio Histórico de Educación Superior*. Santiago de Chile: Autor.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.* Madrid: Autor.

Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. New York: David Fulton.

Molina, C. y González, J. (2006). Situación de los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos*, 111, 30-33. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2117677

Molina, D., Mora de Bedoya, F. y Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 8*(20), 33-44. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272011000100005&script=sci_arttext&tlng=en

Molina, E. (1996). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *25*, 105-123. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117896.pdf

Molina, R. (2005). La discapacidad y su inclusión social: Un asunto de justicia. *Revista De La Facultad De Medicina, 53*(4), 259-262. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/1677568788?accountid=14529

Molina, R. (2010). Educación Superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación Scielo, 34*, 1-5. Recuperado el 3 de marzo de 2012 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&nrm=iso.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6*(2), 27-44. Recuperado el 7 de Mayo de 2014 de: http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=Condiciones,%20procesos%20y%20circunstancias%20que%20permiten%20ava

nzar%20hacia%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa:%20retomando%20las%20aportaciones%20de%20la%20experiencia%20canadiense

Moltó, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Madrid: Editorial Alhambra.

Montecino, L. (2011). ¿Por qué marchan los estudiantes en Chile?: discurso electrónico y poder en un ciberperiódico chileno. *Cadernos de Linguagem e Sociedade (Papers on Language and Society), 12*(2), 179-209. Recuperado de: http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/5842/4843

Morales, F. M., Fernández, F. J., Infante, L., Trianes, M. V. y Cerezo, M. T. (2010). Eficacia de una intervención para incrementar apoyo social en adolescentes discapacitados motores a partir del voluntariado de estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(1), 141-152. doi:10.14349/rlp.v41i1.562

Morales, I., Borroto, R. y Fernández, B. (2005). Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Educación Médica Superior*, *19*(1), 1-5. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412005000100007&script=sci_arttext&tlng=es%23cargo

Moreno, F., Rodríguez, I., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación. 40*(5), 15-25. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2149409

Moreno, M. (2005, mayo). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Ponencia presentada en Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela.

Moreno, M. (2007). *Políticas y concepciones en discapacidad: un binomio por explorar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación, 339*, 517-539. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057261&orden=76082&info=link

Moriña, A., López, R., Melero, N., Cortés, M., y Molina, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o

levantando muros? REDU. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(3), 423-442. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4559302.pdf

Morris, J. (2006). Independent living: the role of the disability movement in the development of government policy. En C. Glendinning y P. Kemp. *Cash and Care: Policy challenges in the welfare state.* (pp. 235-248). Bristol: The Policy Press

Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista iberoamericana de educación, 17,* 105-188. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147526&orden=0&info=link

Mula, A., Alaminos, A., Navas, L., Torregosa, G., Sabroso, A., López-Cano, … y Santacreu, O. (2002). *Incidencias de las Actitudes y Expectativas de Alumnos y Profesores sobre el Desarrollo del Programa de Integración.* Alicante: Universidad de Alicante.

Muñoz, D. (23 de mayo de 2015). Los pilares de la reforma a la educación superior. La tercera. Recuperado de: http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/05/680-630929-9-los-pilares-de-la-reforma-a-la-educacion-superior.shtml

Muñoz, S. H. (2015). Mercadeo, comunicación y artes, facultad construida con calidad educativa y calidez humana. *Poliantea, 10*(18), 5-8. Recuperado de: http://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/download/524/469

Muñoz, J. M. y Espiñeira, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa, 28*(2), 245-264. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Jesus_Munoz-Cantero/publication/237032059_PLAN_DE_MEJORAS_FRUTO_DE_LA_EVALUACIN_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_ATENCIN_A_LA_DIVERSIDAD_EN_UN_CENTRO_EDUCATIVO/links/547610ab0cf2778985b079cf.pdf

Muñoz, J. M., Novo, I. y Espiñeira, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: Actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros/Inclusion of university students with disability at conventional universities: Attitude and support intention by their colleagues. *Estudios Sobre Educación, 24,* 103-124. Recuperado de: http://search.proquest.com/docview/1467835284?accountid=14529

Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1-22. Recuperado el 23 de Noviembre de 2014 de: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf

Murillo, F. J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 1,* 1-5. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602495

Naicker, S. y García, C. (1998). De la retórica a la realidad: La Educación Inclusiva en Sudáfrica. *RELIEVE, 4*(1), 1-6. Recuperado el 2 de abril de 2014 de: http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm

Naradowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 19-26. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2556483.pdf

National Association of Disability Practitioners (2014). Disponible en: http://nadp-uk.org/

Navarrete, B. (2008). La modernización del Estado en la transición chilena: el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994). *Revista Enfoques: Ciencia política y Administración Pública, 9,* 79-101. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785686.pdf

Navarro, A. (2006). *Cultura: ¿quién paga?: gestión, infraestructura y audiencias en el modelo chileno de desarrollo cultural*. Santiago, Chile: RIL Editores.

Navarro, N., Illesca, P. y Cabalín, S. (2001). Experiencia multiprofesional de aprendizaje basado en problemas: Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera Chile. *Revista chilena de ciencia médica y biología, 11*(1), 29-33. Recuperado de: http://www.udec.cl/ofem/recs/artinv1.htm

Navia, P. (2007). ¿Qué le pasó a Bachelet? *Nueva Sociedad, 212,* 4-14. Recuperado de: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_8604_em_31_05_2011_10_39_32.pdf

Newton, J. (2007). What is quality. En Bollaert, L., Brus, S., Curvle, B., Harvey, E., Hele, H., Toft, J., Komljenovic, A. Orphanides y A. Sursock (eds). *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European forum for quality assurance* (pp. 14-22). Bruselas: European University Association.

Nguyen, T. X. T. (2010). Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 341-355.

doi:10.1080/13603110802504564

Novo, I. y Muñoz, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de Economía y Empresa en la Universidad de A Coruña (España). *Revista Española De Orientación y Psicopedagogia*, *23*(2), 105-122. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11452/10949

Novo, I., Muñoz, J. y Calvo, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE* 17(2), 1-26. Recuperado el 14 de Noviembre de 2014 de: http://www.uv.es/relieve/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm

Núñez, I. (1989). *La descentralización y las reformas educacionales en Chile, 1940-1973* (Vol. 57). Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación

Núñez, J., Montalvo, L. F. y Pérez, I. (2006). La gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación en la nueva universidad: una aproximación conceptual. *Pedagogía Universitaria*, *11*(2), 31-43. Recuperado de: http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/363

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona: Paidós.

Observatorio Social [OS-MDS] (2012). *Diseño y evaluación de preguntas módulo de ingresos Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2011*). Serie Documentos Metodológicos N° 9. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su Desarrollo en Latinoamérica. En *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*, 13-49. Santiago de Chile: Asociación Española de Comprensión Lectora y el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Olaskoaga, J., Marúm, E., Rosario, V. M. y Pérez, D. (2012). Los académicos frente a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior. Percepción y valoración. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *17*(3), 689-711. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n3/a07v17n3.pdf

Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas.

En L. Barton (eds.) *Superar las barreras de la discapacidad.* (pp. 19-33). Madrid. Ediciones Morata.

Oliver, M. y Barnes, C. (2006). Disability politics and the disability movement in Britain: Where did it all go wrong? *Coalition, June*. Recuperado de: http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-Coalition-disability-politics-paper.pdf

Opertti, R. (2007, septiembre). *CIE 2008:"Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir.* Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina – Regiones Cono Sur y Andina, Montevideo.

Opertti, R. (2013). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro.* Perú: Guzlop

Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas, 38*(1), 149-179. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14011/tendencias_educacion_inclusiva_ regional.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad.* Ginebra: Autor. Recuperado el 22 de octubre de 2011 de: http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498

Organización de las Naciones Unidas/ Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Autor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995). *Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior.* París: Autor

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura /Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5*(3), 1-21. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2354535

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: Autor.

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2014). *Memoria social del II Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad.* Madrid: Autor.

Organización Nacional de Ciegos Españoles (2015). Disponible en: http://www.once.es/new

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2009). *Revisión de las políticas nacionales de Educación: La educación Superior en Chile.* París: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013a). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. París: Autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013b). *Estudios económicos de la ocde chile, Revisión General*. Santiago, Chile: Autor.

Ortíz, M. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de orientación pedagógica, 55*(1), 27-39. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=663493

Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 32*(1), 119-133. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext

Palacios, A. (2004). *La discapacidad frente al poder de la normalidad. Una aproximación desde tres modelos teóricos*. Tesina no publicada, Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Derechos Humanos «Bartolomé de las Casas», Madrid.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Palacios, A. y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.

Palacios, A. y Romañach, J. (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*(2), 37-47. Recuperado de: http://ww.intersticios.es/article/view/2712/2122

Palomares, D., García, A. y Castro, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista Española de Documentación Científica, 31*(2), 205-229. Recuperado de: http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/download/425/437%3B

Palomino, A. S. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 59,* 149-182. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541009.pdf

Palomino, A. S. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación, 354,* 321-322. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3418132&orden=283467&info=link

Pappous, A. S. (2007). Inclusión E Integración En Europa: Hacia Una Educación Física y Deportiva Adaptada. En E. Danilo (eds.) *Educación Física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. (pp. 49-62). Medellín, Colombia: Funámbulos editores.

Pareja, R. I. (1990). *La calidad. Eje de la empresa japonesa*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Parra, D. y Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 19*(3), 270-281. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3418132&orden=283467&info=link

Parra, C. y Palacios, M. T. (2007). Enfoque de derechos humanos en la política pública de discapacidad. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 7*(13), 97-114. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100221524006

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación, 327,* 11-29. Recuperado de: http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Acerca_del_origen_y_sentido_de_la_educacion.pdf

Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. What if research on inclusion were not inclusive? Reflections from a biographical-narrative research. *Revista de Educación, 349,* 101-117. Recuperado de:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?clave_revista=1159&clave_ejemplar=224983&info=open_link_ejemplar#page=99

Parrilla, A y Susinos, T. (2008). *Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.

Paulino, M. (2008). Análisis y evolución del concepto necesidades educativas especiales. *Revista Encuentro educativo, 2,* 1-4. Recuperado de: http://www.claustro.net/encuentroeducativo/revista/?p=1283

Pedraja, L. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. *Revista Formación Universitaria, 5*(4), 15-26. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062012000400003&script=sci_arttext

Penacho, J. (2000). Evolución Histórica de la Calidad en el contexto del mundo de la empresa y el trabajo. *Forum Calidad, 12,* 59-64. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199457

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Pereda, C., De Prada, M. y Actis, W. (2003). *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, M., Ruiz, E., ... y Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación, 347,* 435-451. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf

Pérez, J. A. (2009). *Gestión por procesos*. Madrid: ESIC. Editorial.

Pérez, L. C. (2010). *Discapacidad, derecho y políticas públicas.* Madrid: Cinca.

Pérez, V., Codinas, X., López, J., García, J. A., Buenestado, P., Torres, R., … y Carral, E. (2011). Sistemas internos de garantía de la calidad (SIGC): necesidad y reto, Ponencia presentada en el XIX Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Universidad Politécnica de Cataluña, España. Recuperado de: http://upcommons.upc.edu/eprints/bitstream /2117/13043/1/2011_Perez%20Gracia%20et%20al_XIX_CUIEET.pdf

Pérsico, P. (2001). *Informe sobre la educacion superior en Chile 2001. Analisis de*

tendencias de la ultima decada. Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Peters, S. (2006). Educación para todos: la inclusión de los niños con discapacidad. *Revista En Breve*, 86, 1-4. Recuperado de: http://siteresources.world bank.org/INTENBREVE/Newsletters/20902847/86-FEB06-EDDisability_SP.pdf

Pinto, J. (2012). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SEMATA, Ciencias Sociales e Humanidades, 16,* 17-52. Recuperado de: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/4572/1/pg_019-054_semata16.pdf

Pintos, J. L. (2002). *Historia de la Universidad de La Frontera.* Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

Piñuel, J. L. (1997). *Teoría de la Comunicación y Gestión de las Organizaciones.* Madrid: Síntesis

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, *3*(1), 1-42. Recuperado de: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf

Piñuel, J. L. y Gaitán, J. A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis

Pivik, J., McComas, J. y Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children, 69*(1), 97-107. Recuperado de: http://www.itari .in/categories/facilitators/researchbyfacilitatorsforspecialchildren.pdf

Polo, M. y López, M. (2007). Situación sociopersonal en el ámbito familiar de los estudiantes universitarios con discapacidad física y/o sensorial. *Apuntes de Psicología, 25*(1), 79-86. Recuperado de: http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/116/118

Porras, R. (2012). La inclusión educativa en tiempos de crisis. *Revista de Educación inclusiva,5*(1), 15-24. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-3.pdf

Porter, G. L. (1997). Elementos críticos para escuelas inclusivas. En S. J. Pijl, C. J. W. Meijer y S. Hegerty. *Educación inclusiva, una agenda global* (pp. 68-81). Londres: Routledge Publishing.

Poussu, H. (1999). To be a disabled university student in Finland. *Disability & Society, 14*(1), 103-113. doi: 10.1080/09687599926406

Priante, C. (2002). *Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva.* Salamanca: Universidad de Salamanca, INICO.

Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (2015). Disponible en: http://www.chileatiende.cl/fichas/ver/36618

Programa de Inclusión para los Alumnos con Necesidades Especiales de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2013). *En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile.* Santiago de Chile: Autor. Disponible en: http://www.upla.cl/inclusion/wpcontent/uploads/2014/08/2014_0805_ inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf

Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior. (2015). Disponible en: http://www.mecesup.cl/

Prybutok, V. y Cutshall, R. (2004). Malcolm Baldrige National Quality Award leadership model. *Industrial Management and Data Systems, 104*(7), 558-566. doi: 10.1108/02635570410550223

Puga, D. (2005). La dependencia de las personas con discapacidad: entre lo sanitario y lo social, entre lo privado y lo público. *Revista Española de Salud Pública, 79*(3), 327-330. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272005000300001&script=sci_arttext&tlng=e

Puigdellivol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona: Graó.

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad, 146*, 90-101. Recuperado de: http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587 /88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf

Putnam, J. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom. Children, Youth & Change: Sociocultural Perspectives*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Quality Assurance Agency for Higher Education (2015). Disponible en: http://www.qaa.ac.uk/en

QS Latin American University Rankings (2014). Disponible en http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2014#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=

Quinn, G. y Degener, T. (eds.) (2011). *Derechos humanos y discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones*

Unidas en el contexto de la discapacidad. Nueva York y Ginebra, Doc. HR/PUB/02/1: Naciones Unidas.

Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). Inclusive education and social inequality: An update of the question and some geographical considerations. *Prospects, 38*(1), 5-76. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Antoni_Verger/publication/225755894_Inclusive_education_and_social_inequality_an_update_of_the_question_and_some_geographical_considerations/links/544e26e00cf29473161a1af8.pdf

Ramírez, A. (2004). El empleo de las personas con discapacidad: políticas institucionales y datos básicos. *Revista Especializada en formación de empleo de los colectivos en riesgo de exclusión, 4,* 2-13. Recuperado el 6 de enero de 2012 de: http://redsirevista.cebs-es.org/

Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, *38*(2), 191-198. Recuperado de: http://search.proquest.com/openview/c7c170eacf2c4700e72081c950c1f0e9/1?pq-origsite=gscholar

Rao, S. y Gartin, B. (2003). Attitudes of university faculty toward accommodations to students with disabilities. *The Journal of Vocational Special Needs Education, 2*(25), 47-54. Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854908.pdf

Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (2015). Disponible en: http://sapdu.unizar.es/

Red Nacional de Apoyo al Estudiante, JUNAEB (2015). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en: http://www.junaeb.cl/

Reed, M. J., Kennett, D. J., y Emond, M. (2015). The influence of reasons for attending university on university experience: A comparison between students with and without disabilities. *Active Learning in Higher Education*, doi: 10.1177/1469787415589626

Revista Qué Pasa (2013). *Ranking Carreras y Universidades 2013.* Recuperado el 14 de Agosto de 2014 de: http://papeldigital.info/qp/index.html?2013121302

Riascos, J. A. (2006). De la estructura por funciones al enfoque basado en procesos ya la visión sistémica de la organizació. *Revista Ciencias Estratégicas, 14*(15), 33-42. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151320329003

Riehl, C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical and critical literature on the practices of educational administration. *Review of Educational Research, 70*(1), 55-81. doi: 10.3102/00346543070001055

Rocha, M. R., Cruz, M., Pérez, M. C., Mendoza, J. G. (2014). Pobreza y discapacidad, un vínculo para estudiar a fondo. *Waxapa, 6*, 18-25. Recuperado de: http://www.medigraphic.com/pdfs/waxapa/wax-2014/wax1410d.pdf

Rodríguez, A. (2004). Las herramientas de la calidad frente a la exclusión social. *AGATHOS: Atención Sociosanitaria y Bienestar*, *1*, 14-22. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1326618

Rodríguez, A. (2013). *Calidad en Educación Superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. México: Universitaria. Universidad de Guadalajara.

Rodríguez, E., Cisterna, F. y Gallegos, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la educación superior*, *40*, 67-85. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid =S0185-27602011000300004&script=sci_arttext&tlng=pt

Rodríguez, E., Pedraja, L., Araneda, C. y Rodríguez, J. (2013). Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, *19*(3), 446-456. Recuperado de: http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/download/13936/13918

Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posiblidades*. Madrid: La Muralla.

Rodríguez, J. (2013, octubre). *Del discurso de la inclusión a la invisibilizacion de las necesidades educativas especiales (NEE) en el aula*. En Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional, II Internacional, Tunja, Colombia.

Rodríguez, M. J. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *9*(3), 99-117. Recuperado de: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/download/303/234

Rodríguez, N. (2004). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador.* Quito, Ecuador: IESALC.

Rojas, M. (2005). A Conceptual-Referent Theory of Happiness: Heterogeneity and its Consequences. *Social Indicators Research, 74*(2), 261-294. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Mariano_Rojas/publication/226901386

_A_ConceptualReferent_Theory_of_Happiness_Heterogeneity_and_its_Consequences/links/0c96052e9e644b006d000000.pdf

Rojas, M. (2014). Quality of Life, Conceptualization. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 5, 360-363. doi: 10.1007/978-94-007-0753-5_3456

Román, M. y Murillo, J. (2012). Políticas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo,* 46-66. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662798/politicas_roman_RE_2012.pdf?sequence=1

Romañach, J. y Lobato, M. (2005, mayo). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Ponencia presentada en el Foro de vida independiente. Disponible en: http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf

Romero, H., Salgado, M. y Smith, P. (2010). Cambios climáticos y climas urbanos: Relaciones entre zonas termales y condiciones socioeconómicas de la población de Santiago de Chile. *Revista invi*, *25*(70), 151-179. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071883582010000300005&script=sci_arttext&tlng=pt

Romero, R., Angarita, M., Bermúdez, G. y Cuervo, G. (2009). Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Revista Areté*, *9*, 11-24. Recuperado de: http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/download/393/358

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere,* 10(33), 347-356. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20071/2/articulo18.pdf

Rosano, S. (2007, junio). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva.* Ponencia en el V Encuentro internacional "Las transformaciones de la profesión docente a los actuales Desafíos", Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Rosell, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta, 85,* 57-84. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf

Rothery, B. (1997). *Iso 14000, Iso 9000*. D.F., México: Panorama.

Rueda, L. y Miranda, O. (2002). Principales dilemas bioéticos en las personas con discapacidad prolongada. *Acta bioethica*, *8*(1), 127-135. Recuperado de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1726-569x2002000100012

Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta, 85*, 57-84. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf

Salazar, C. (2000). Retos de la integración en la primaria para la persona con discapacidad. *Paso a Paso 10*(4), 1-3. Recuperado el 23 de Noviembre 2010 de: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/%20gemas_29.htm

Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(3), 67-84. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789112.pdf

Salvia, J. Ysseldyke, J. y Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education*. Belmont, CA: Cengage Learning.

Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *34*(2), 169-178. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000200010&script=sci_arttext

Sánchez, M. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Sánchez, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo cero, 27*(2), 25-34. Recuperado de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Sánchez, R. (2010). La debilidad de la gestión del riesgo en los centros urbanos: El caso del Área Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, *47*, 5-26. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34022010000300001&script=sci_arttext&tlng=pt

Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *7*(1), 135-149. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num1/art7.pdf

Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Duran, D., Giné, C. y Echeíta, G. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación, 5*, 227-238. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498293.pdf

Sands, D., Kozleski, E. y French, N. (2000). *Inclusive education for the 21st century: A new introduction to special education*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Revista Cuadernos de Pesquisa, 42*, 884-499. Recuperado el 4 de marzo de 2013 de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300013&script=sci_arttext

Sanyal, B. C. y Martin, M. (2007). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global: Acreditacion para la gara ntia de la calidad ¿que esta en juego? En *La educación superior en el mundo 2007* (pp. 3-23). Madrid: Mundi Prensa Libro, S. A.

Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave en la Educación Inclusiva.* Salamanca: INICO.

Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, *40*(1), 22-39. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf

Schalock, R. L. y Verdugo, M. (2001). *El Concepto de Calidad de Vida en los Servicios Humanos.* Ponencia presentada en las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca: INICO.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. (2002). *Quality of life for human service practitioners.* Washington, DC: American Associationon Mental Retardation.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, 38*(4), 21-26. Recuperado de: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55873/1/SC_Concepto_07_corregido_final.pdf

Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. *Transatlántica de educación, 1*, 31-42. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2346179.pdf

Schneidert, M., Hurst, R., Miller, J. y Üstün, B. (2003). The role of environment in the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability & Rehabilitation*, *25*, 588-595. doi:10.1080/0963828031000137090

Schnettler, B., Miranda, H., Sepúlveda, J. y Denegri, M. (2011). Satisfacción con la

alimentación y la vida, un estudio exploratorio en estudiantes de la Universidad de La Frontera, Temuco-Chile. *Psicologia & Sociedad*, *23*(2), 426-435. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a24v23n2.pdf

Scimago Institutions Ranking Iberoamérica (2014). *Ranking 2014.* Disponible en: http://www.scimagoir.com/

Seale, C. (2000). Using Computers to Analysis Qualitative Data. En D. Silverman (ed.). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. (pp. 154-174). Londres: Sage.

SENCE (2015). *Programa Capacitación en Oficios.* Disponible en: http://www.sence.cl/601/w3-article-4166.html?_noredirect=1

Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2004). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Díaz de Santos.

Serrano, G. y Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una Educación Superior Inclusiva. *Educación XXI, .16*(1), 85-104. Recuperado el 12 de Marzo de 2014 de: http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/718/2495

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2012a). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Santiago, Chile: Autor.

Servicio Nacional de la Discapacidad (2012b). *Recomendaciones para el uso correcto del Lenguaje en temas relacionados con Discapacidad*. Santiago de Chile: Autor.

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). Disponible en: http://www.senadis.gob.cl/

Shaw, S. F. y Dukes, L. L. (2001). Program Standards for Disability Services in Higher Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *14*(2), 81-90. Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ653963.pdf

Shevlin, M., Kenny, M. y McNeela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. *Disability & Society, 19*(1), 15- 30. doi: 10.1080/0968759032000155604

Shewhart, W.A. (1997). *Control económico de la calidad en productos manufacturados.* Madrid: Díaz de Santos.

Silver, P., Bourke, A. y Strehorn, K. (2006). Universal Instructional Design in Higher Education: An Approach for Inclusion. *Equity and Excellence in Education, 31*(2), 47-51. Recuperado el 9 de mayo de 2014 de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1066568980310206?journalCode=ueee20#.VTJ-SiHtmkp

Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 3*(1), 1-14. Recuperado de: http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/silvio.pdf

Simons, L., Tee, S., Lathlean, J., Burgess, A., Herbert, L. y Gibson, C. (2007). A socially inclusive approach to user participation in higher education. *Journal of Advanced Nursing*, *58*(3), 246-255. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04216.x

Simonsen, E. (12 de septiembre de 2012). Chile, entre los países con más matrícula universitaria privada de la Ocde. La tercera. Recuperado de: http://diario.latercera.com/2012/09/12/01/contenido/pais/31-118208-9-chile-entre-los-paises-con-mas-matricula-universitaria-privada--de-la-ocde.shtml

Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2012). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Sistema de Apoyo a la Evaluación (2015). *Estudio para el desarrollo de un sistema para evaluar la calidad de traducciones.* Disponible en: www.sae.org/standardsdev/j2450spanish.doc

Sistema de Información de Educación Superior. (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile.* Santiago de Chile: Autor.

Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse, Holanda: Swets & Zeitlinger.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education, 5*(2), 167-177. doi: 10.1080/13603110010035832

Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, *11*(2), 173-192. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210100200073

Smith, A. y Twomey, B. (2002). Labour market experiences of people with disabilities. *Labour market trends*, *110*(8), 415-427. Recuperado de: http://www.socialfirmsuk.co.uk/system/files/Labour%20market%20experiences%20of%20people%20with%20disabilities,%20August%202002.pdf

Smith, P., Polloway, E, Patton, J. y Dowdy, C. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings.* Essex: Pearson Education Limited.

Sobrinho, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. E., Espinoza, O. y Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En IESAL-UNESCO (eds.) *Tendencias de la educación*

superior en América Latina (pp. 87-112). Caracas, Venezuela: Editor.

Solángel, A. y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Científica de Salud/Bogotá (Colombia), 3*(2), 235-246. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732005000200013&script=sci_arttext

Sotelo, I. (1972). *Sociología de América Latina. Estructuras y problemas.* Madrid: Tecnos.

Soto, R. (2013). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 3*(1), 1-16. doi:10.15517/aie.v3i1.9007

Sosa, L. M. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 9,* 57-82. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2900332.pdf

Spanbauer, S. J. (1992). *A Quality System for Education: Using Quality and Productivity Techniques to Save Our Schools.* Milwaukee, Estados Unidos: American Society for Quality Control Standards Press.

Spanbauer, S. J. (1995). Reactivating higher education with total quality management: Using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher Education. *Total Quality Management, 6,* 1-17. doi: 10.1080/09544129550035189

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Stainback, S. y Stainback W. (2001). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.* Madrid: Narcea.

Steansaker, B. (2003). Trance, transparency, transformation: The impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education 9*(2), 151-159. Recuperado de: http://www.qualityresearchinternational.com/tq/papers/stensakerpaper.doc

Stodden, R. y Conway, M. (2003). Supporting individuals with disabilities in postsecondary education. *American Rehabilitation,* 27(1), 24- 33. Recuperado de: http://www.angelfire.com/planet/articlefiles/Transition4.pdf

Strange, C. y Banning, J. (2001). *Education by Design: Creating Campus Learning Environments That Work. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass.

Suau, J. (2002). Actitudes, situación y opinión del docente ante la evaluación del alumno con necesidades educativas especiales. En Forteza, D. y Roselló, M. (coord.)

Educación Especial: Educación, diversidad y calidad de vida. Actas del Congreso: Universitat Illes Balears.

Suriá, R. (2011). Comparative analysis of student's attitudes toward their classmates with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*, 197-216. Recuperado el 22 de agosto de 2013 de: http://rua.ua.eS/dspace/bitstream/10045/25924/1/2011_Suria_EJ

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *6*(2), 157-171. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2556541.pdf

Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 25*(1), 15-30. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426210.pdf

Swanson, G. E. (1975). Interaccionismo simbólico. En D. Sills (ed.), *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. (p.176). Madrid: Aguilar.

Tamarit, J. (1999). *La calidad de vida en los entornos residenciales y de vivienda*. Ponencia presentada en el II Seminario: Vivienda y Retraso Mental. Gipuzkoa: FEVAS- FEAPS.

Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación. UCSC., 11*, 13-14. Recuperado de: http://oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf#page=55

Taylor, M. (1998). Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido. En *Seminario internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 47-53). Montevideo: Oficina Internacional de Trabajo.

Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores.* Málaga: Aljibe.

Tejada, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Entretemas, 5*, 55-72. Recuperado el 14 de abril de 2014 de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php /entretemas/article/viewFile/1134/408

Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar

(2000). *Transatlántica de educación, 5,* 83-94. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036617.pdf

Tinklin, T. y Hall, J. (1999). Getting around obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education, 24*(2), 183-194. doi: 10.1080/03075079912331379878

Tinklin, T., Riddell, S. y Willson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education, 29*(5), 637-657. doi:10.1080/0307507042000261599

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. Á. y García, J. A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia**:** Coop. Editorial Magisterio.

Toboso, M., Ferreira, M. A., Díaz, E., Fernández, M., Villa, y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 6*(1), 279-295. Recuperado de: www.intersticios.es/article/download/10048/6917

Torelló, Ó. M. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 159-174. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4105331.pdf

Torres, R. (1997). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En J. L. Coraggio y R. M. Torres (eds.) *La educación según el Banco Mundial, un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Torres, R. (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas.* Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia. Disponible el 23 de Marzo de 2014 en: http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8664.PDF

Torres, R. (2001). Cooperación Internacional en Educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema? *Cuadernos de Pedagogía, 308*, 1-14. Recuperado de: http://www.oei.es/equidad/coopal.PDF

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Universidades, 61*(48), 21-32. Recuperado de: http://craig.com.ar/biblioteca/El%20Constructivismo%20y%20el%20

Aprendizaje%20de%20los%20Estudiantes%20-%20Carlos%20T%FCnnermann.pdf

Universidad de la Frontera (2006a). *Modifica d.u. 356/85 estructura general de la universidad de la frontera.* Disponible en: http://www.ufro.cl/

Universidad de la Frontera (2006b). Plan estratégico de Desarrollo 2006-2010. Disponible en: http://www2.ufro.cl/inf_corporativa/PlanEstrategico2006_2010.pdf

Universidad de la Frontera (2009). *Plan Estratégico de Desarrollo 2006-2010.* Actualizado en marzo de 2009. Recuperado el 16 de Agosto de 2014 de: http://www.ufro.cl/index.php/component/docman/cat_view/13-ufro?start=30

Universidad de la Frontera. (2011). *Sistema de Evaluación Académica*. Disponible en: http://www.ufro.cl/index.php/component/docman/doc_download/38-informativo?Itemid=

Universidad de la Frontera. (2013). *Informe de Autoevaluación Institucional.* Recuperado el 9 de Octubre de 2014 de: http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/institucional-informe-autoevaluacion-institucional-2013.pdf

Universidad de la Frontera (7 de enero de 2014). UFRO vuelve a ubicarse entre las diez mejores en investigación. UFRO al día. Recuperado de: http://www.ufro.cl/index.php/mas-noticias/1545-ufro-vuelve-a-ubicarse-entre-las-diez-mejores-en-investigacion

Universidad de la Frontera (2015a). *Misión y visión.* Disponible en: http://www.ufro.cl/index.php/component/docman/doc_download/179-cuenta-anual-enero-2015?Itemid=164

Universidad de la Frontera (2015b). *Cuenta anual.* Disponible en: http://www.ufro.cl/

Universidad de la Frontera (2015c). *Estructura orgánica.* Disponible en: http://transparencia.ufro.cl/index.php/estructura-organica/diagrama-de-la-estructura-organica

Universitat de Valencia. (2015). *Unidad para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad de Valencia.* Disponible en: http://www.uv.es/uvweb/universidad/es/accesibilidad/unidad-integracion-personas-discapacidad-1285925181066.html

Upton, T. y Harper, D. (2002). Multidimensional disability attitudes and equitable evaluation of educational accommodations in higher education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *15*(2), 115-130. Recuperado de:

http://ahead.org/uploads/docs/jped/articles/Volume15/15_2/jped152uptonmultidimensionalRA.doc

Upton, T., Harper, D. y Wadsworth, J. (2005). Postsecondary disability attitudes: A comparison of college students with disabilities and their peers without disabilities. *Journal of Association of Rehabilitation Counselors,36*(3), 24-31. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/233721011_Upton_T.D._and_Harper_D.C._Wadsworth_J._(2005)Postsecondary_disability_attitudes_A_comparison_of_college_students_with_disabilities_and_their_peers_without_disabilities._Journal_of_Association_of_Rehabilitation_Counselors_vol.363p_24-31

Urzúa, M y Caqueo, A. (2011). Calidad de Vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica, 30*(1), 61-71. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-48082012000100006&script=sci_arttext

Val, P., Fernández, D. y Calvo, D. (2008). *Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España: propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado de empresa*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.

Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, P. y Venegas, M. E. (eds.) *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. (pp. 13-25). Salamanca: INICO.

Van Acker, M. (1996). Disabled students in Higher Education: support in european countries. En Van Esbrocck et al. (Eds). *Succesfu adjusment to university and progresión beyond in a european context. Proceedings summer school.* Dublin: Louvain-la-Neuve.

Van Loon, J., Van Hove, G., Schalock, R. y Claes, C. (2008). *Personal Outcomes Scale*. Middleburg, Holanda: Arduin Steichlich.

Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. *Revista de Educación, 12,*73-87. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Varguillas.pdf

Vasek, D. (2005). Assessing the knowledge base of faculty at a private four year institution. *College Student Journal, 36*(2), 307-315. Recuperado de: http://search.proquest.com/openview/4b2232579ee4a04af23cd05b8ad9c715/1?pq-origsite=gscholar

Vásquez, J. (2001). *Informe Resolución WHA54.21 de la 54 Asamblea Mundial de la*

Salud aprobando la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud –Cif–. Santander, España: Unidad de Investigación en Psiquiatría Clínica y Social. Hospital Universitario Marqués de Valdecilla. Disponible el 18 de Septiembre de 2011 en: http://sid.usal.es/libros/discapacidad/3253/8-4-1/resolucion-wha5421-de-la-54-asamblea-mundial-de-la-salud-aprobando-la-clasificacion-internacional-del-funcionamiento-de-la-discapacidad-y-de-la-salud.aspx

Vázquez, J. L., Herrera, S., Ramos, A. y Gaite, L. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF): antecedentes, marco conceptual y estructura. *Papeles Médicos*, *10*(4), 177-184. Recuperado de: http://sedom.es/wp-content/themes/sedom/pdf/4cbc6dd52501bpm-10-4-003.pdf

Veenhoven, R. (1991). Questions on Happiness: Classical Topics, Modern Answers, Blind Spots. En F. Strack et al. (eds.) *Subjective Well-Being. An Interdisciplinary Perspective*. (7-26). Oxford: Pergamon Press.

Veenhoven, R. (2001). Are the Russians as unhappy as they say they are? Comparability of self-reports across nations. *Journal of Happiness Studies, 2,* 111-136. Recuperado de: http://repub.eur.nl/pub/8772/2001c-full.pdf

Vega, C. G. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 25*(1), 93-109. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3426249.pdf

Vega, O. y González, D. (2009). Apoyo social: elemento clave en el afrontamiento de la enfermedad crónica. *Revista Enfermería Global, 16,* 1-11. Recuperado el 5 de Marzo de 2014 de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412009000200021

Velázquez, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y sociedad*, *47*(1), 115-135. Recuperado de: http://dialnet .unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344595&orden=275290&info=link

Verdugo, M. A. (2009). *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. Salamanca: INCO. Recuperado el 13 de febrero de 2105 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf

Verdugo, M. A., Arias B. y Jenaro, C. (1992). *Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad.* Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales. Ministerio de Asuntos Sociales

Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. y Schalock R. (2008). *Formulari de l'Escala Gencat de Qualitat de vida. Manual d'aplicació de l'Escala Gencat de Qualitat de vida.* Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, Generalitat de Cataluña.

Verdugo, M. A., Arias, B., Gómez, L. y Schalock R. (2009). *Escala INTEGRAL. Evaluación objetiva y subjetiva de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual.* Madrid: CEPE

Verdugo, M. A. y Campo, I. (2005). Análisis de los servicios y programas universitarios de apoyo a estudiantes con discapacidad en las universidades españolas.*Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *39*(2), 82-98. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO17238/analisis_servicios.pdf

Verdugo, M. A., Gómez, L. y Arias, B. (2007). La Escala Integral de Calidad de Vida. Desarrollo y estudio preliminar de sus propiedades psicométricas. *Siglo Cero, 38*(4), 37-56. Recuperado de: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/294-la-escala-integral-de-calidad-de-vida-desarrollo-y-estudio-preliminar-de-sus-propiedades-psicometricas

Verdugo, M. Á. y Gutierrez, B. (2009). Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide.

Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista Educación, 349*, 15-23. Recuperado el 23 de marzo de 2013 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf

Vicente, M. T., Terradillos, M. J., Capdevila, L.M., Ramírez, M. V., Aguilar, E. y López, A. A. (2010). Minusvalía, discapacidad e incapacidad. Una revisión desde la legislación española. *SEMERGEN-Medicina de Familia*, *36*(8), 456-461. Recuperado de: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1138359310002182

Vidal, J., Díez, G. M. y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, *20*(2), 431-448. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Javier_Vidal2/ publication/39206461_Oferta_de_los_servicios_de_orientacin_en_las_universidades_espaolas/links/0046352175f6e4ca12000000.pdf

Vidal, M. y Morales, I. (2010). Calidad educativa. *Educación Médica Superior*, *24*(2), 253–274. Recuperado de: http://www.researchgate.net/profile/Javier_Vidal2 /publication/39206461_Oferta_de_los_servicios_de_orientacin_en_las_universidades_espaolas/links/0046352175f6e4ca12000000.pdf

Villa, A., Escotet, M. y Goñi, J. (2007). *Modelo de innovación para la educación superior: MIES.* Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Villa, M. D. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes. Disponible el 5 de Marzo de 2014 en: http://www.fcauancv.edu.pe/libro1.pdf

Villa, N. (2007). *La inclusión progresiva de las personas con Discapacidad Intelectual en el mundo laboral (1902-2006).* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Villa, R. y Thousand, J. (2005). *Creating an inclusive school.* Alexandria, VA: ASCD.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European journal of special needs education, 18*(1), 17-35. Recuperado de: http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110 /h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf

Vlachou, A. (1997). *Struggles for inclusive education: An ethnographic study*. Buckingham: Open University Press.

Voehl, F., Jackson, P. y Ashton, D. (1997). *ISO 9000. Guía de instrumentación para pequeñas y medianas empresas.* Mexico: McGraw-Hill..

Vroeijenstijn, A. y Ackerman, H. (1990). Control-Oriented Quality Assesment versus Improvment-Oriented Quality Assesment. En: L. Goedegebuure, P. Maasen y D. Westerheijden (eds.). *Peer review and Performance Indicators*. (pp. 81-101). Utrech: Lemma.

Wallander, J. L., Schmitt, M. y Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments and applications. *Journal of Clinical Psychology, 57*(4), 571-585. Recuperado de: http://www.researchgate.net /profile/Hans_Koot/publication/12077785_Quality_of_life_measurement_in_children_and_adolescents_Issues_instruments_and_applications/links/02bfe512e079ca84db000000.pdf

Warnock, M. (1978). *Warnock report: white paper.* London: SSRC.

Weitzman, E. (2000). Software and Qualitative Research. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.). (pp. 803-820). Londres: Sage.

West, M., Kregel, J., Getzel, E., Zhu, M., Ipsen, S. y Martin, E. (1993). Beyond Section 504: Satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. *Exceptional Children, 59*(5), 456-467. doi:10.1177/001440299305900508

Whiteneck, G. (2006). Conceptual models of disability: past, present, and future. En *Workshop on disability in America: A new look.* (50-66). Washington, DC:

The National Academies Press.

Wigdorovitz, A. R. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas, 2*(1), 1-12. Recuperado de: http://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/download/18347/10802

Wlodkowski, R. J. y Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity & Motivation: Culturally Responsive Teaching. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Wright, W. A. (1995). *Teaching Improvement Practices: Successful Strategies for Higher Education*. Bolton, MA: Anker Publishing Co.

Yarza, A., Rojas, H. y López, J. (2014). Discapacidad y Educación Superior: las contiendas por la participación y la cuidadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8*(1), 35-49. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4755977.pdf

Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education, 45*(4), 477-501. Recuperado de: http://www.teacamp.eu/moodle2/pluginfile.php/2913/mod_resource/content/1/UA/Formative_assessment_in_higher_education_Moves_towards_theory.pdf

Zapata, G. y Tejeda, I. (2009). *Informe nacional Chile: educación superior y mecanismos de aseguramiento de la calidad.* Santiago, Chile: Proyecto ALFA: Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Recuperado el 12 de Marzo de 2015 de: http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20-%20Tejeda,%202009b.pdf

Zayas, C. y López, S. (2015). Integración de la educación superior mexicana a través de los rankings universitarios Ponencia presentada en el III Encuentro Internacional de Integración Económica, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México. Disponible en: http://2015.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/161.pdf

7. Anexos: Disco Multimedia