

INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: TRÁNSITOS Y PERSPECTIVAS PARA EL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE ESTUDIANTES SORDOS

Pilar Contreras Parraguez¹, Santiago Rodríguez Ponce² y Alejandra Sánchez Bravo³³

Resumen

Este artículo se sitúa en el marco de los procesos de inclusión de las comunidades sordas a la educación terciaria, con el propósito de indagar los diferentes dispositivos que han implementado diversas instituciones de educación superior en Chile, Colombia y España, relacionadas con el acceso, permanencia y egreso de estos grupos excluidos. La importancia de sistematizar las experiencias de inclusión de personas sordas permitirá orientar la implementación de políticas públicas y prácticas inclusivas que favorezcan el aprendizaje y participación de los estudiantes sordos.

Palabras Clave: Inclusión, Educación Superior, Sordos.

¹ Dra. Pilar Contreras, pilar.contreras@uach.cl, Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt, Chile.

² Mg. Santiago Rodríguez, santiago.rodriguez@uach.cl, Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt, Chile.

³ Dra. Alejandra Sánchez, alejandra.sanchez@uach.cl, Instituto de Especialidades Pedagógicas, Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt, Chile.

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: TRANSITION AND PERSPECTIVES FOR ACCESS, PERMANENCE AND GRADUATION OF DEAF STUDENTS

Abstract.

This article comes as part of a framework about the processes of inclusion of deaf communities in tertiary education, with the purpose of investigating the different mechanisms that have been implemented by the various institutions of higher education in Chile, Colombia and Spain, to guarantee access, permanence and exit of these excluded groups. The importance of systematizing the experiences of inclusion of deaf people will guide the implementation of public policies and inclusive practices that favor the learning and participation of deaf students.

Keywords: Inclusion, Higher Education, Deaf people.

Fecha Recepción: 23, 12, 2020

Fecha de Aceptación: 16, 02, 2021

INTRODUCCIÓN

Este artículo se sitúa en el marco de los procesos de inclusión de las comunidades sordas a la educación terciaria, con el propósito de indagar los diferentes dispositivos que han implementado instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional, que permitan garantizar el acceso, permanencia y participación de estos grupos excluidos.

Haciendo un recorrido retrospectivo, es a partir de la Declaración de Jomtien del año 1990 denominada “Educación para Todos” y, posteriormente, Salamanca 1994, Dakar 2000 hasta la Declaración de Incheon del año 2015 que contiene los objetivos de desarrollo sostenible 2030, que los organismos internacionales como UNESCO han generado orientaciones y acuerdos entre las naciones firmantes tendientes a generar cuerpos legales que permitan garantizar el acceso al sistema educativo de grupos que han estado históricamente invisibilizados por los países.

Para González-Montesino y Espada (2020) la generación de espacios y entornos educativos inclusivos supone respetar, entender y proteger la diversidad, por lo que facilitar y democratizar los ambientes y las oportunidades de aprendizaje para todos nos permite avanzar hacia un proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

Por lo tanto, las expectativas de una educación más inclusiva no deben terminar al finalizar los estudios básicos y secundarios, sino que debe extenderse al bachillerato, la formación profesional o hasta los confines de la educación universitaria (Echeita, 2019).

No obstante, Salinas, Lissi, Zuzulich y Hojas (2014) señalan que las barreras de acceso a la educación superior señalan falencias en los procesos de admisión, advirtiendo la necesidad de difusión e información hacia los estudiantes con discapacidad para acceder a alguna carrera específica. Además, estos autores destacan que las barreras de acceso al currículo son aún más complejas, y apuntan a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (formatos de presentación de clases y evaluaciones, acceso a materiales específicos y trabajos en terreno); el desconocimiento de las adaptaciones curriculares por parte de los docentes universitarios

y su falta de formación en temáticas de discapacidad y metodologías pedagógicas que favorezcan la inclusión.

Por su parte, Maldonado y Araujo (2018) sostiene que en la implementación de las políticas de inclusión en el marco de la modernidad capitalista o sociedad de gerenciamiento como las denomina Grinberg (2008), devienen tensiones y nuevas formas de exclusión, porque no encuentran las condiciones adecuadas que les permitan ser efectivas y eficaces, debido a la falta de financiamiento, capacitación, sensibilización, etc.

Salazar (2018), expone que a pesar de los avances legislativos e investigativos no se suele considerar la riqueza cultural y lingüística de comunidades que hacen parte de la misma realidad social, como es el caso de la comunidad sorda, cuyo acceso a la educación superior es muy reducido y los procesos inclusivos muy incipientes.

Estos obstáculos se condicen con las estadísticas de países de Latinoamérica y el Caribe, donde se pone de manifiesto que si bien ha aumentado la cantidad de estudiantes con discapacidad que accede a la universidad, aún se refleja un alto nivel de desigualdad respecto a la población que no presenta discapacidad (Fajardo, 2017).

En este marco de discusión, es posible comprender que los desafíos que enfrentan las comunidades sordas en materia de inclusión a la educación superior, se debaten entre las diferentes formas de participación en las instituciones de educación terciaria - instituciones para sordos o instituciones para oyentes con políticas de inclusión – (De la Paz y Salamanca, 2009), los temas del bilingüismo y el respeto a la lengua de señas relevando el carácter de la cultura sorda sobre el de discapacidad, la tensión sobre los perfiles de egreso estandarizados de las carreras de nivel superior (García, 2004), los temas de acceso al currículum en el ámbito de la diversificación de la enseñanza y las adecuaciones de los programas y planes de estudios de las carreras de la educación terciaria, las políticas y prácticas tendientes al monitoreo y aseguramiento de la calidad de los aprendizajes definidos, etc.

La relevancia del acceso al nivel educativo superior se sitúa en su carácter de potencia, ya que incide fundamentalmente en el acceso a otros derechos como son el derecho al trabajo, a la participación en la comunidad y a la igualdad de oportunidades. Y a su vez refuerza la

importancia que para las personas con discapacidad implica adquirir autonomía e independencia para la toma de decisiones (Misischia, 2013).

Por lo tanto, sistematizar las experiencias de inclusión de personas sordas que están desarrollando distintas instituciones de educación superior, puede ayudar a implementar políticas y prácticas inclusivas que favorezcan la educación terciaria de la población sorda.

En este trabajo se describe la situación de tres realidades: España, Colombia y Chile. España, porque la política educativa chilena, por décadas, ha tomado el contexto educativo español como referente, de este modo estudiar este contexto en materia de discapacidad y educación superior podría develar experiencias relevantes posibles de implementar en Chile. Por su parte Colombia, en relación con Chile, muestra un abordaje distinto ya que la inclusión de personas sordas se basa en el enfoque socioantropológico de la sordera. Respecto a Chile, es necesario tener información respecto al escenario actual que afecta el acceso, permanencia y egreso de las personas sordas en la educación superior para contribuir en este proceso.

DESARROLLO

Contexto español

La educación terciaria del sistema español se desarrolla en 128 instituciones de educación superior reconocidas por el estado, de las cuales 61 son públicas y 67 son privadas (Atillo, 2020).

En relación con las experiencias o estrategias vinculadas al acceso universitario, la forma más común es a través de la superación de las pruebas de acceso a la universidad, las personas que pueden acceder a las pruebas son aquellas que cuenten con un título de Bachiller (Gobierno de España, 2006). Otros procedimientos especiales de acceso a la universidad están dirigidos a estudiantes extranjeros procedentes de Estados miembros de la Unión Europea, u otros Estados donde España ha suscrito acuerdos internacionales. También, está el acceso especial para deportistas destacados, para quienes posean un título de técnico

superior, para personas mayores de 25 o 45 años, para personas con experiencia laboral o profesional, y para personas que tienen un título universitario o grado oficial equivalente.

Respecto al acceso de estudiantes con discapacidad la Unión Europea en el año 1993 declaró los derechos fundamentales referidos a estudiantes con discapacidad por medio del Programa de Integración de personas con discapacidad HELIOS II donde el subgrupo XII está destinado a la educación terciaria, específicamente al ingreso, permanencia y egreso del estudiante con discapacidad.

Derivado de esta iniciativa, cabe destacar que de acuerdo con el Real Decreto 1892 (Gobierno de España, 2008), las universidades españolas tienen que reservar un 5% de cupos para postulantes que tengan un grado de discapacidad igual o superior al 33%, así como estudiantes con NEE permanentes que durante su escolaridad hayan requerido recursos y apoyos especiales para su educación.

Otras actividades de acogida que permiten facilitar la información y orientación del estudiante con discapacidad son las jornadas de puertas abiertas y sesiones informativas relacionadas con el conocimiento de la institución: Servicios existentes para abordar las necesidades específicas derivadas de la discapacidad, por ejemplo, recursos informáticos que garanticen el acceso a la información. Tutorías para matricularse, programas de acogida, servicios de orientación, guía de orientación profesional y familiar y, formación y ayuda al estudio.

Al igual que las actividades de acceso a la universidad, las actividades de permanencia en la universidad tienen un carácter autónomo y también de voluntariado para ser abordadas. No obstante, todas las instituciones educativas deben tener en cuenta los principios de accesibilidad universal, de igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad (Gobierno de España, 2008).

Por ejemplo, en la Universidad de Barcelona (UB), existe el programa de integración que tiene como objetivo garantizar un trato equitativo e igualitario de oportunidades para estudiantes en su vida académica universitaria, así también promoviendo la sensibilización y concienciación de la comunidad universitaria y sociedad en general (Proyecto de integración UB). Dentro de este programa se encuentra el programa “Fem Vía”, responsable de la

atención a estudiantes con discapacidad, sus actividades son asesoramiento y apoyo a estos estudiantes, durante toda la carrera, de igual forma hay una colaboración sistemática de sus pares, se cuenta con recursos de accesibilidad, de ayudas técnicas con préstamos gratuitos (por ejemplo: sistemas de frecuencia modulada) y bolsa de trabajo e inserción laboral (Universidad de Barcelona, 2020).

De igual manera la UB brinda el servicio de interpretación de lengua de señas para el estudiante que lo requiere en clases, tutorías y evaluaciones, sin embargo, no asegura el 100% del servicio ya que declara que depende de la disponibilidad. En relación con el profesorado de la universidad, ellos pueden recibir ayuda para resolver las dudas que se presentan para atender a la diversidad en el aula.

Otro ejemplo, es la Universidad Autónoma de Barcelona (2020), esta universidad clasifica los servicios de atención a estudiantes con discapacidad en académicos, tecnológicos (atención pedagógica, adecuación de exámenes, asesoramiento de TIC), accesibilidad en el aula, apoyo a la movilidad, por último, inserción laboral. Se incentiva al estudiantado universitario a ser un estudiante de apoyo con el incentivo de la obtención de créditos en su itinerario formativo. No se declara explícitamente la colaboración de lengua de señas para el estudiante sordo, solo se menciona en el examen de asignaturas.

Por otra parte, la Universidad de Alicante (2020), explicita las adaptaciones para los estudiantes con discapacidad a través de un reglamento y menciona los tipos de adaptaciones más comunes según discapacidad. Al referirse a la discapacidad auditiva, declaran: Profesores de apoyo, blocs de papel autocopiativo, intérpretes de lengua de signos, voluntariado, emisoras de FM, blocs Confederación Nacional de Sordos de España (CNSE) y la guía de buenas prácticas en las universidades para la juventud sorda de la CNSE.

Otra iniciativa importante, proviene de la oficina de acción solidaria y cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid (2004), donde se creó un protocolo de atención a estudiantes con discapacidad y en específico para personas con discapacidad auditiva. Se describieron las necesidades de la discapacidad auditiva y las orientaciones prácticas de atención a alumnado con hipoacusia o sordera. Las orientaciones van dirigidas al campus, a cómo llevar una conversación, al aula de clases haciendo hincapié en cómo facilitar la toma

de apuntes, actividades de anticipación, facilitación de intérprete de lengua de señas, el seguimiento de videos o diapositivas y las consideraciones que se deben tener al rendir los exámenes.

Además de las iniciativas particulares, en España existe la Red de Atención a la Discapacidad en la Universidad (Red SAPDU), la conforman 59 universidades españolas, el organismo agrupa a técnicos de los servicios de la atención a los estudiantes con discapacidad, con la finalidad de proponer, promover y compartir buenas prácticas relacionadas con la discapacidad en la universidad (SAPDU, 2020).

También, existen otras iniciativas en el marco de las comunidades autónomas, por ejemplo, en Cataluña está la Comisión Técnica de UNIDESCAT, promovida por el Consejo Interuniversitario de Cataluña donde están representadas todas las universidades catalanas, la comisión trabaja para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado con discapacidad en base a la promoción de unas líneas de actuación comunes (Generalitat de Cataluña, 2020).

En relación con las TICs se crea el proyecto Red Sorda II en la Universidad Politécnica de Madrid, en colaboración con FCNS, CNSE, FOREM. Está conformado por distintas herramientas de apoyo a la informática para personas sordas, su diseño flexible permite ser usada en cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje, incluso en nivel universitario, la información se expone en LSE y castellano. El objetivo principal de la Red Sorda II, es permitir a la comunidad sorda la integración en las TIC en la sociedad de la información y comunicación de forma equitativa (Fuertes, González, Mariscal y Ruiz, 2007).

Considerando lo expuesto, es razonable pensar que las universidades españolas intentan cumplir con el derecho fundamental en educación terciaria para estudiantes con discapacidad, a través de apoyos técnicos, actividades de sensibilización, incentivos de voluntariados, tutorías, ayudas económicas, adaptaciones curriculares, colaboración al docente, políticas de inserción laboral, entre otras. Sin embargo, se señala que se hace necesario contar con los recursos permanentes para estudiantes sordos y que los apoyos no dependan de la disponibilidad del servicio en las universidades (Fuertes, González, Mariscal y Ruiz, 2007). También, estos mismos autores indican que son conscientes que el modelo de aprendizaje

que se utiliza con las personas sordas no son aptos para ellos en la vida universitaria, por lo que la brecha de comprensión es muy inferior a lo que se espera, por lo tanto proponen una serie de medidas de apoyo, tales como: que la integración social y educativa de la persona sorda parta en etapas previas a la universidad, la disposición de intérpretes de LSE de forma permanente, la utilización de herramientas TICs y elementos de multimedia eminentemente visual.

Por otra parte, hay autores que indican que es necesario evidenciar estándares de los apoyos y adecuaciones curriculares dirigidos a los estudiantes con discapacidad para asegurar la calidad del servicio (Rodríguez-Martín y Álvarez- Arregui, 2014).

Hacia 2018, se evidencia un avance en la educación terciaria dirigida a los estudiantes con discapacidad, específicamente se evidencia que existe coordinación interna de la universidad entre los servicios de apoyo, matrícula y admisión. También, se observa colaboración en la adaptación de las Pruebas de Acceso y trabajo colaborativo con entidades externas relacionadas con la discapacidad y preuniversitarios. Se destaca la existencia de personal responsable de la acogida del estudiantado con discapacidad. En relación con los estudiantes universitarios sordos, de 77 universidades españolas, 44 de ellas declaran tener intérpretes de lengua de señas como medida para promover la inclusión de la discapacidad en la educación terciaria (Fundación Universia, 2018).

Contexto colombiano

El servicio público de la educación colombiana se rige por la Ley General de la Educación (LGE), número 115. En esta ley se establece que, “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Gobierno de Colombia, 1994 p. 1).

Respecto a las personas en situación de discapacidad, la LGE establece que “los establecimientos educativos organizan directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (p. 9). También, señala que “el Gobierno Nacional dará ayuda especial a

las entidades territoriales para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento, con el fin de atender, en forma integral a las personas con limitaciones” (Gobierno de Colombia, 1994 p. 10).

Respecto a los grupos culturales minoritarios, como se concibe a las comunidades sordas colombianas, la LGE establece que, “se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Gobierno de Colombia, 1994 p. 11).

Otros instrumentos importantes de mencionar son: La Ley 324, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda, esta Ley compromete al Estado a garantizar que se empleen en instituciones educativas formales y no formales y de manera progresiva, las instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico pedagógico a esta población con el fin de lograr su adaptabilidad en igualdad de condiciones (Gobierno de Colombia, 1996).

Ley 982, en la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordo-ciegas, entre estas se reconoce la LSC como la lengua principal de las personas sordas y se dictan disposiciones para intérpretes, traductores y otros especialistas de la sordera y sordo-ceguera para garantizar el acceso pleno de los sordos y sordo-ciegos a la jurisdicción del Estado, también para garantizar el acceso, permanencia y proyección en el sistema educativo formal y no formal (Gobierno de Colombia, 2005).

En relación con las políticas educativas, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) publicó los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva, entre su contenido cabe destacar las estrategias que guían los procesos de educación inclusiva en las instituciones de educación superior colombianas: a) Estrategias para generar procesos académicos inclusivos, b) Estrategias para contar con profesores inclusivos, c) Estrategias para promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva, d) Estrategia para construir una estructura administrativa y financiera que sustente las

estrategias y acciones de educación inclusiva e) Estrategias para diseñar una política institucional inclusiva.

Bajo este marco regulador, surge el proyecto Colombia primera en educación para personas sordas el cual formó parte del Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 del Gobierno Nacional. El proyecto se implementó en diez ciudades: Barranquilla, Cartagena, Cúcuta, Bucaramanga, Medellín, Ibagué, Neiva, Villavicencio, Cali y Bogotá, D.C., las cuales fueron seleccionadas por tener un porcentaje significativo de población sorda e instituciones que podrían convertirse en escuelas modelos de atención educativa. El objetivo principal fue consolidar un modelo de educación pertinente para la población sorda que responda a sus particularidades lingüísticas y culturales (Instituto Nacional de la Sordera, INSOR, 2020).

Bajo este modelo los estudiantes sordos reciben una educación con base en el enfoque socio antropológico de la persona sorda, el cual reconoce la lengua de señas colombiana como la lengua natural de la persona sorda, en este sentido la educación es impartida en esta lengua por los docentes oyentes y sordos. Además, para favorecer el desarrollo lingüístico de los estudiantes, hasta 4° año de enseñanza primaria los estudiantes sordos se agrupan en cursos exclusivos para estudiantes sordos, posteriormente se incluyen en aulas con estudiantes oyentes con apoyo del intérprete de LSC y del mediador lingüístico.

Respecto al acceso, los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), señalan que en 2015 la matrícula nacional alcanzó la cifra de 2.293.550 estudiantes, lo que representa un incremento aproximado de 55% en una década (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016). Si bien, la información está desagregada en distintas categorías no se presenta en relación con la cantidad de personas que presentan algún tipo de discapacidad o minorías lingüísticas, lo cual permitiría precisar la cifra de personas sordas que se matriculan en las IES colombianas.

Respecto al acceso a la educación superior, para acceder a las universidades públicas los sordos deben rendir el examen de estado (ICFES) y distintas entrevistas. Las universidades públicas del país son las únicas obligadas a contar con intérprete de lengua de señas en las clases que lo requieran los estudiantes sordos. El 98% de las universidades privadas en Colombia no tienen contemplado dentro de sus políticas internas la admisión de estudiantes

sordos y, por lo tanto, la contratación de intérpretes de lengua de señas, así que, cuando un sordo es admitido en una universidad privada debe asumir el costo. También se observa que solo un 5% de los sordos con bachillerato culminado pueden acceder a la educación superior, porque los demás no tienen cómo pagarlo (Latin American Post, 2019).

Respecto a los exámenes de admisión, a pesar de las adaptaciones que se han hecho, preservan una orientación hacia la evaluación de personas oyentes, lo cual restringe el acceso a la universidad por parte de los sordos. Las preguntas suelen enmarcarse en el español, que es una segunda lengua para los sordos y que los pone en desigualdad de condiciones (Ramírez y Rendón, 2013). Incluso, aunque aplicaran a becas, la mayoría exigen altos puntajes en las pruebas de Estado que, al igual que en los exámenes, son orientadas a oyentes y exigen conocimientos idiomáticos que no están al alcance del sordo: metáforas, hipérbolos, parábolas y demás figuras literarias que se usan de una forma muy distinta en la lengua de señas (Salazar, 2018).

En relación con la permanencia, un estudio realizado por Talero, Carranza, Murcia y Mariño (2017) en una universidad de la ciudad de Bogotá, abordó el estudio de las estrategias que se emplean para la educación inclusiva de las personas Sordas en la educación superior, entre los resultados se destaca que la institución se encuentra en proceso de implementación por lo que se observan debilidades y fortalezas. Por ejemplo, las estrategias y acciones implementadas favorecen la participación y comunicación de los estudiantes sordos en la comunidad universitaria.

Aunque, por otra parte, no hay un equipo interdisciplinar de actores consolidado para abarcar la educación inclusiva como eje principal de sus acciones. En síntesis, se considera que las acciones implementadas no son suficientes para cubrir sus necesidades educativas, que es necesario contar con una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y que es indispensable cumplir con criterios de calidad y equidad en el proceso formativo de los estudiantes sordos (Talero, Carranza, Murcia y Mariño, 2017).

Salazar (2018), en relación con la ciudad de Medellín, sostiene que son múltiples los casos que se pueden analizar y citar, pero que una es la realidad “faltan oportunidades y

adecuaciones en las IES para el ingreso, permanencia y graduación con calidad de la población sorda. De los casos observados se concluye que, por una parte, hace falta conocimiento, sensibilización y voluntad en varias IES acerca de las adaptaciones necesarias para la inclusión del estudiante sordo” (p. 206).

Respecto al egreso, los datos del SNIES señalan que en 2015 el número de graduados asciende a 374.738, lo que representa un incremento aproximado de 39% en una década (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016). No obstante, si se consideran los datos de matrícula, el egreso representa aproximadamente el 16,3% de la matrícula del periodo 2015. Al igual que la estadística de acceso, la estadística de egreso no se desagrega para entregar información sobre los estudiantes sordos.

Contexto chileno

La cifra de estudiantes en situación de discapacidad que acceden a educación superior o terciaria chilena no ha sido establecida de forma precisa y rigurosa. Existen estudios que dan cuenta de la presencia de estos estudiantes en términos de un porcentaje nacional, o en un tipo de instituciones, o en una zona del país. Por ejemplo, el primer estudio nacional de la discapacidad realizado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (2005), reconoce que el 6,6% de las personas en situación de discapacidad accede a la universidad, y que el porcentaje es menor al considerar las tasas de egreso y titulación.

Posteriormente, un estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile (Barros, 2011), indica que son 637 los estudiantes con discapacidad sensorial y motora que cursan estudios superiores y que se distribuyen en 75 instituciones de educación superior pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCh), cifra que no considera las instituciones de educación superior que no pertenecen a este organismo y que superan en número a las estudiadas. Por último, en 2016 el estudio realizado por De la Hoz y Soto (2017), empleando la técnica de muestreo denominada bola de nieve, detectó 56 estudiantes en situación de discapacidad en distintas instituciones de educación superior de la Región de Los Lagos. Estos autores señalan que se trata de estudiantes con discapacidad motora, visual,

auditiva o mixta, distribuidos en universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica de la región.

En cuanto a la retención de estudiantes, en las universidades pertenecientes al CRUCH (N = 26) para el periodo 2019 se señala que el 72,5% de los estudiantes permanece al segundo año (Consejo Nacional de Educación, 2019), respecto a la retención de estudiantes con algún tipo de discapacidad no fue posible conseguir información. Al considerar el tiempo que demoran los estudiantes en obtener la titulación en el Sistema de Educación Superior Chileno, el Servicio de Información de Educación Superior (como se citó en Carvajal, González, Tassara y Álvarez, 2018) estableció que, para las carreras profesionales sin licenciatura el tiempo medio es de 10.6 semestres en los institutos profesionales y 11 semestres en las universidades, finalmente la duración media real de las carreras profesionales con licenciatura es de 13.4 semestres. Al igual que el punto anterior, no existen cifras respecto al tiempo que tardan los estudiantes con algún tipo de discapacidad en completar sus estudios. En relación con los instrumentos de soporte, el principal marco regulatorio educacional es la Ley General de Educación 20.370 (Gobierno de Chile, 2009), la Ley 20.422 (Gobierno de Chile, 2010) donde se establecen Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad y la Ley 21.091 (Gobierno de Chile, 2018) sobre Educación Superior. Derivado de estas leyes se han creado las siguientes instancias: 1) En 2010 se crea el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), con el objetivo de contribuir a la integración e inclusión educativa y al efectivo ejercicio del derecho a la educación para los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad; 2) Desde el proceso 2018 los estudiantes con discapacidad pueden solicitar ajustes, adecuaciones o apoyos en la rendición de la prueba de selectividad universitaria (PSU) 3) Y por último, la creación de programas de inclusión educativa en distintas instituciones de educación superior del país.

En lo que refiere a los principios que sustenta la Ley 20.370/2009, destaca el de Integración e Inclusión, sosteniendo que el sistema propenderá a la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Por su

parte, la Ley 20.422/2010, señala que las instituciones de educación superior deberán ir, progresivamente, adoptando medidas y mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como también deberán adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan acceder, permanecer y progresar en el sistema de enseñanza superior.

Respecto a la Ley 21.019, Párrafo 3°, establece que el Sistema de acceso a las instituciones de educación superior, promoverá la inclusión de los estudiantes en las IES, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En términos de inclusión, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad. Además, hace referencia a los Programas especiales de acceso de carácter general, indicando que deberán tener por objeto fomentar la equidad en el ingreso de estudiantes y que las instituciones podrán definir sus propios programas, los que deberán ser aprobados por el comité de acceso respectivo. De este modo, los estudiantes con discapacidad, entre estos los sordos e hipoacúsicos, tienen dos vías de acceso a las universidades: Una regular mediante la rendición de la prueba de selectividad universitaria (PSU) y, otra especial, a través de los cupos para personas en situación de discapacidad que ofrecen las universidades. La vía de acceso a los institutos profesionales o centros de formación técnico profesional es única, y se realiza mediante solicitud de ingreso a las instituciones respectivas.

En relación con SENADIS, este organismo proporciona apoyo jurídico y financiamiento vía postulación a proyectos relacionados con el acceso y permanencia de estudiantes en situación de discapacidad en los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo el de educación superior, en el caso de sordos e hipoacúsicos financia apoyo pedagógico, intérprete de LSCh, TICs, entre otros. En relación a los ajustes del proceso PSU, el sistema de acceso resguarda los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal, en este sentido los ajustes se diferencian por discapacidad (personas con baja visión, ciegas, sordas o con hipoacusia, discapacidad física, con trastorno ansioso/del ánimo, discapacidad psíquica, con trastornos específicos del aprendizaje, trastornos del espectro autista, trastorno de déficit atencional y, con discapacidad intelectual). Para los postulantes

sordos e hipoacúsicos se provee de sala individual, tiempo adicional de un 50% más pausa de 15 minutos, examinador para la lectura labial, intérprete de lengua de señas chilena. Más información sobre los ajustes se puede revisar en la página web del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE).

En relación con los programas de inclusión de las IES, cabe destacar el ARTIUC de la Universidad de Concepción creado en 1996, el PIANE de la Pontificia Universidad católica de Chile creado en el año 2006, el CREPPI de la Universidad de Metropolitana de Ciencias de la Educación creado en 2010, y el PIES de la Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt creado en 2013. En términos generales estos programas apoyan, principalmente, a los estudiantes y docentes para favorecer el desarrollo de procesos educativos pertinentes y de calidad. Cabe destacar que, si bien, la mayoría de las instituciones pertenecen a la Red de Educación Superior Inclusiva y, con esto confirman su apoyo a la inclusión de estudiantes en situación con discapacidad, en la práctica son pocas las instituciones que cuentan con programas de inclusión formalmente establecidos y con el recurso humano necesario para atender las necesidades educativas de estos estudiantes.

Considerando lo anterior, es posible sostener que Chile ha avanzado en generar las condiciones para favorecer el acceso de las personas en situación de discapacidad en el nivel de educación superior o terciaria. No obstante, el sistema educativo enfrenta importantes desafíos a la hora de mejorar la permanencia y egreso de los estudiantes. Al respecto, existen numerosos estudios que dan cuenta del proceso de inclusión educativa en las instituciones de educación superior chilenas (Avendaño y Díaz, 2014; Briones y Salvo, 2016; Lissi, et al. 2012; Mella et al. 2013; Salinas et al. 2014; Victoriano, 2017) y que Tejeda (2019), sintetiza señalando que en Chile las dificultades en la permanencia, al igual que la experiencia universitaria internacional, se relaciona, principalmente, con el proceso pedagógico: ajustes curriculares, materiales, evaluación, accesibilidad física y a la información.

También, destaca que los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva son quienes presentan mayores demandas y dificultades en la evaluación educativa, indicando que las deficiencias se encontrarían tanto en la forma de evaluar, como en el diseño y aplicabilidad de los instrumentos, y en los criterios de evaluación. Como propuesta de

mejora, propone avanzar en dos frentes: uno asociado con la formación de los docentes, quienes requieren de nuevos enfoques pedagógicos para la comprensión de la condición de discapacidad que permita derribar el prejuicio docente respecto a que realizar un ajuste no implica bajar la exigencia y que esto constituyen un derecho del estudiante. Lo segundo, es la participación estudiantil, en el sentido que tomen conocimiento de sus derechos y que puedan plantear inquietudes y propuestas durante su proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Considerando el propósito de este trabajo, el cual fue indagar los diferentes dispositivos que han implementado instituciones de educación superior de España, Colombia y Chile relacionadas con el acceso, permanencia y egreso de estudiantes sordos, es posible concluir que los tres contextos muestran avances en materias de educación terciaria dirigida a la población sorda, estos avances en relación al acceso se concretan en políticas y normativas que lo favorecen, en relación con las estrategias para apoyar la permanencia de los estudiantes estas tienen un carácter voluntario y autónomo, en consecuencia, no se observan líneas de actuación comunes. Respecto al egreso no fue posible identificar dispositivos que se estén implementando en estos contextos educativos. También, es posible concluir que en los tres contextos se considera que las acciones implementadas no son suficientes para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes sordos.

Por otra parte, el estudio permite concluir que los tres contextos difieren en sus actuales desafíos, en España hay autores que critican el modelo de aprendizaje que se utiliza con las personas sordas al no considerarlo apto para ellos en la vida universitaria, en Colombia hay autores que consideran indispensable cumplir con criterios de calidad y equidad en el proceso formativo de los estudiantes sordos y, en Chile se propone mejorar las barreras de acceso al currículo que apuntan a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considerando el segundo propósito de este trabajo, referido a sistematizar las experiencias de inclusión de personas sordas en educación terciaria para apoyar la implementación de políticas y prácticas inclusivas que favorezcan la educación terciaria de la población sorda,

del análisis de los tres contextos destacamos iniciativas que complementándose podrían favorecer el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes sordos: Plan nacional del Estado en favor de la educación superior de la comunidad sorda, reconocimiento oficial de la lengua de señas como lengua natural de la persona sorda, jornada de puertas abiertas en la instituciones de educación superior para orientar e informar a los futuros postulantes, programas de inclusión en educación superior con recursos humanos y materiales suficientes para atender las necesidades educativas de esta población (Ej: Intérprete de LS, blocs de papel autocopiativo, emisoras de FM, herramientas tics), docentes habilitados pedagógicamente para atender estudiantes sordos, itinerario formativo ajustados a las necesidades del estudiante y a las características del entorno educativo (flexibilización curricular, duración del programa formativo y de los apoyos económicos), programas de inserción laboral (Convenios, capacitación a la empresa, acompañamiento laboral, monitoreo, etc.). También, se requiere estadística oficial que de cuenta del acceso, permanencia y egreso de los estuantes sordos que a modo de evaluación permitiría identificar las barreras y facilitadores del sistema educativo terciario y de este modo ir actualizando los desafíos y necesidades.

REFLEXIONES FINALES

Los desafíos de inclusión de las personas sordas en la educación terciaria requieren primero que nada considerar, desde una mirada de lo público, el reconocimiento y participación de las comunidades sordas en todas las áreas de desarrollo de las sociedades de las cuales forman parte, garantizando desde esta perspectiva, su constitución como sujetos de derechos, declaradas por varias naciones en sus cuerpos legales nacionales e internacionales.

En este contexto, solo es posible pensar trayectorias educativas exitosas de las personas sordas en la educación superior, si se consideran estratégicamente para este fin, la articulación de los procesos formativos desde las edades tempranas, intermedias hasta las profesionales, permitiendo de esta manera el desarrollo progresivo de conocimientos que aseguren el acceso a planes de estudios cada vez más complejos y específicos.

En este sentido a juicio de los autores de este trabajo, sería un error pensar la situación que viven las comunidades sordas desde una mirada hiperfocalizada, que acciona solo en tramos etarios particulares, sin una articulación con las trayectorias educativas anteriores de los estudiantes, debido a que generaría inclusiones excluyentes que solo implican el acceso físico a las instituciones, pero no así, la permanencia, participación y egreso de estos estudiantes, sancionando las experiencias de aprendizaje de estas personas al fracaso.

En esta perspectiva surgen diversas preguntas a considerar para la reflexión de estos procesos inclusivos en el marco de la educación superior:

Acceso

¿Es posible pensar la existencia de perfiles de egreso heterogéneos con salidas intermedias para una misma carrera? ¿Las modalidades de ingreso especial a la educación superior de las personas sordas favorecen los procesos de inclusión?

Permanencia

¿El aprendizaje mediado por el intérprete de LS es suficiente para aprender o se requiere del apoyo de un co-educador sordo en las disciplinas que se imparten? ¿Los sistemas de evaluación establecidos consideran las particularidades culturales? ¿Cómo se incorpora el liderazgo de los estudiantes en la universidad? ¿Cómo se garantiza la calidad de la educación de estos estudiantes?

Egreso

¿Cómo se articula el egreso de los estudiantes con el mundo del trabajo garantizando el empleo? ¿Es posible flexibilizar los tiempos de egreso y compatibilizarlo con los beneficios económicos de los estudiantes?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alttillo (2020). *Universidades españolas*. Recuperado de https://www.alttillo.com/universidades/universidades_esp.asp

Barros, B. (2011). *Estudio de educación superior inclusiva*. Ponencia presentada en el Seminario Discapacidad y Educación Superior. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile.

Carvajal, C., González, J., Tassara, C. y Álvarez, M. (2018). Sobreduración: una aproximación cuantitativa. *Formación universitaria*, 11(3), 19-28.

Consejo Nacional de Educación (2019). *Indicadores de duración y retención, años 2014-2019*. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/duracion-y-retencion-anos-2014-2019>

De la Hoz, R. y Soto, L. (2017). *Personas con discapacidad en instituciones de educación superior de la Región de los Lagos*. (Tesis de grado). Universidad Austral de Chile Sede Puerto Montt.

De la Paz, M. y Salamanca, M. (2009). *Cultura Sorda*. Recuperado de <https://www.cultura-sorda.eu>

Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8(2), 7-13.

Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.

Fondo Nacional de la Discapacidad, Gobierno de Chile (2005). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl/pag/136/1196/resultados>

ENDISC I

Fuertes, J.L., González, A.L., Mariscal, G., y Ruiz, C. (2007). *Herramientas de apoyo a la educación de personas sordas en una universidad española. Métodos pedagógicos*

innovadores. XI Jornada de enseñanza Universitaria de la Informática, 45-52. Recuperado de <https://doi.org/10.24142/raju.v13n26a9>

Fundación Universia (2018). *Guía de atención a la discapacidad en la universidad 2018*. Recuperado de <https://www.fundacionuniversia.net/guia-de-atencion-a-la-discapacidad-2018/>

García, M. B. (2004). *Cultura, Educación e Inserción laboral de la Comunidad Sorda*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis-GarciaFernandez-2004.pdf>

Generalitat de Catalunya (2020). Proyecto UNIDISCAT. Recuperado de http://universitatsirecerca.gencat.cat/es/03_ambits_dactuacio/treballar_i_estudiar_el_sistema_dunis/accions_dintegracio_dels_estudiants_discapacitats_a_la_universitat/projecte_unidiscat_universitat_i_discapacitat_a_catalunya/

Gobierno de Chile (2009). *Ley General de Educación 20.310*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Gobierno de Chile (2010). *Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>

Gobierno de Chile (2018). *Ley 21.091. Sobre educación superior*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Gobierno de Colombia (1994). *Ley General de la Educación, n° 115*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Gobierno de Colombia (1996). *Ley 324, Establece normas a favor de la población sorda*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>

Gobierno de Colombia (2005). *Ley 982, establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*. Recuperado de https://www.urosario.edu.co/observatorio-legislativo/Leyes-sancionadas1/Documentos-2005/2005/Ley_982_de_2005/

Gobierno de España (2006). *Ley orgánica 2*. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

- Gobierno de España (2008). Real Decreto 1892. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2008/11/14/1892/con>
- González-Montesino, R. y Espada, R. (2020). Espacios universitarios de aprendizaje inclusivos, bilingües y multimodales: el caso del alumnado sordo signante. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 70-83.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922202013.pdf>
- Instituto Nacional para Sordos de Colombia [INSOR] (2020). *Colombia primera en educación para personas sordas fue presentado oficialmente al país*. Recuperado de <http://www.insor.gov.co/home/colombia-primera-en-educacion-para-personas-sordas-fue-presentado-oficialmente-al-pais/>
- Latin American Post (2019). *Colombia: Acceder a la educación superior no es tarea fácil para las personas sordas*. Recuperado de <https://latinamericanpost.com/es/31045-colombia-acceder-a-la-educacion-superior-no-es-tarea-facil-para-las-personas-sordas>
- Maldonado, V. y Araujo, E. (2018). Proceso de inclusión de estudiantes sordos en instituciones educativas públicas. *Revista Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 107, 101-124.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360739_recurso.pdf
- Misichia, B. (2013). *Derecho a la educación universitaria de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a8c6/3b0ab9a705cb6a32c05742648f0688d63f42.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONU) (2000). *Foro Mundial sobre la Educación Mundial sobre Dakar*. Francia: Autor.
- Rodríguez-Álvarez, A. y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479.

- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Revista Ratio Juris*, 13(26), 193-214.
- Salinas, M., Lissi, D., Zuzulich, M. y Hojas, A. (2014). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 77-98.
- SAPDU (2020). *Servicios de atención a personas con discapacidad en las universidades*. Recuperado de <https://sapdu.unizar.es/>
- Talero, A., Carranza, L., Murcia, N. y Mariño, P. (2017). *Acciones institucionales para la educación inclusiva de las personas Sordas en la educación superior*. Recuperado de <https://repositorio.ibero.edu.co/bitstream/001/423/1/Acciones%20institucionales%20para%20la%20educación%20inclusiva%20de%20las%20personas%20Sordas%20en%20la%20educación%20superior.pdf>
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios Pedagógicos XLV*(2), 169-178.
- Unión Europea (1993). *Programa de acción comunitaria para las personas minusválidas (HELIOS II 1993-1996)*. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/1993/056/L00030-00036.pdf>
- Universidad de Alicante (2020). *Adaptación curricular de la Universidad de Alicante. Casos y estrategias de aplicación*. Recuperado de <https://web.ua.es/es/accesibilidad/asesoramiento-y-formacion/cursos/adaptacion-curricular-de-la-universidad-de-alicante-casos-y-estrategias-de-aplicacion.html>
- Universidad Autónoma de Madrid (2004). *Protocolo de atención a personas con discapacidad*. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/f8/fdo17699/protocolo_atencion_discapacidad_uam_2ed.pdf
- Universidad Autónoma de Barcelona (2020). *Conoce el PIUNE*. Recuperado de <https://www.uab.cat/web/discapacidad-nee/conoce-el-piune-1345780035703.html>
- Universidad de Barcelona (2020). *Programas de integración*. Recuperado de https://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/suport_estudi/programes_integracio/integracio.html