

2024



GUÍA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UDLA



UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

Guía para la inclusión de estudiantes con discapacidad en UDLA

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

AUTOR

Herreros Soto, Jill Tatiana

COLABORADORES

Castillo Inostroza, Emma

Quintero Pino, Richard

REVISADO POR

Dirección de Comunicaciones UDLA

Bolívar Hernández, Sebastián

Coordinador de Bienestar Estudiantil

Correa Concha, Bernardita

Directora General de Asuntos Académicos

Díaz Fernández, José Ignacio

Director de Gestión Curricular

Huerta Venegas, Belén

Asesora Externa Kosmo Inclusión

Pica Miranda, Gabriela

Directora de Procesos Académicos

EDICIÓN

Quintanilla Manríquez, Yilda

Directora de Bienestar y Desarrollo Estudiantil

Dirección de Comunicaciones UDLA

Agosto 2024.



Instrucciones del material

Este material cumple con el objetivo de ser una herramienta de apoyo al cuerpo docente que realiza docencia en Universidad de Las Américas. A través de esta guía, el equipo académico puede familiarizarse con estrategias específicas para la inclusión del estudiantado con discapacidad, como ajustes razonables, tecnología asistencial y enfoques pedagógicos inclusivos que posibilitan la participación activa de la comunidad estudiantil en el proceso de aprendizaje.

Se destaca la naturaleza transversal de este material, diseñado para respaldar la labor docente como un recurso valioso que proporciona elementos para comprender la inclusión en los espacios universitarios y académicos. Su propósito es enriquecer estos entornos con la diversidad, facilitando la construcción de un espacio en que el estudiantado, independientemente de sus capacidades, pueda prosperar y desarrollar su máximo potencial.

Además, al sensibilizar a las/los docentes sobre las realidades de las personas con discapacidad, fomenta la empatía y la comprensión, contribuyendo así a la creación de una comunidad universitaria más inclusiva y equitativa que refleje los valores fundamentales de la educación superior.



Ruta de contenidos

Glosario	8
Introducción	23
CAPÍTULO 1:	
Breve marco conceptual y normativo para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior	26
Concepto de discapacidad desde un enfoque de derechos	28
Derecho a la Educación Superior inclusiva	32
Educación Superior inclusiva en el contexto nacional	37
CAPÍTULO 2:	
Orientaciones para la diversificación de la enseñanza de estudiantes con discapacidad en Universidad de Las Américas	43
La diversidad en Universidad de Las Américas	45
Descripción de los tipos de discapacidad	46
Descripción del Trastorno del Espectro Autista	49
Inclusión de estudiantes con discapacidad en Universidad de Las Américas	51
Contextualización del curso / perfil estudiante / estudiante con discapacidad	54
¿Qué es la caracterización?	55
¿Qué aspectos considera la caracterización?	56
¿Cómo podemos acceder a la información de la caracterización?	56
Estudiantes con discapacidad (EcD).....	59





¿Qué debe considerar la caracterización en estudiantes con discapacidad?	60
Identificación de barreras de enseñanza-aprendizaje	61
¿Cómo identificar la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación?	64
Identificación de imprescindibles	65
Diseño Universal para la Instrucción (DUI) y ajustes razonables	67
Ajustes razonables	69
Relación entre DUI y ajustes razonables	71
CAPÍTULO 3:	
Acciones prácticas en la sala de clases: educando en la diversidad	73
Estrategias de atención a la diversidad inspiradas en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	75
Proporcionar múltiples medios de presentación y representación	77
Proporcionar múltiples medios de ejecución y de expresión	85
Proporcionar múltiples formas de participación	87
Evaluación para la diversidad	90
Experiencias de prácticas exitosas	92
Conclusiones	93
Referencias	95

Glosario



Glosario

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL:



Se refiere a la garantía de que todas las personas, sin distinción de origen socioeconómico, raza, género, orientación sexual, discapacidad u otras características, cuenten con igualdad de oportunidades para acceder a los recursos y servicios que promueven su desarrollo y bienestar.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019), el acceso universal implica "el derecho de todas las personas a recibir educación, información y servicios en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna" (p. 9). De esta manera, se busca garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participar en la sociedad y en la toma de

decisiones que afectan sus vidas.

En el contexto académico, el acceso universal implica la eliminación de barreras que puedan impedir que las personas accedan a una educación de calidad, incluyendo la discriminación, la falta de recursos económicos, la ubicación geográfica y las barreras físicas y de acceso a la información. Es fundamental para garantizar la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades para el estudiantado.

Según Elizondo, el acceso universal implica "la posibilidad de que cualquier estudiante pueda tener acceso a los recursos, a la información y a los servicios necesarios para su formación académica, sin importar sus características individuales" (2017, p. 82).

Para Elizondo, el acceso universal no se refiere únicamente a la eliminación de barreras físicas o arquitectónicas, sino también a la eliminación de barreras culturales, sociales y pedagógicas

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

que puedan afectar la participación y el rendimiento académico de la comunidad estudiantil. De esta forma, se busca garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades en la educación superior.

AJUSTES RAZONABLES:



Son aquellas medidas especiales que se adoptan para garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y participación en los ámbitos educativos y laborales de las personas con discapacidad. Según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los ajustes razonables son "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de

todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (Artículo 2, definiciones).

Los ajustes razonables pueden incluir cambios en la metodología de enseñanza, en los recursos didácticos, en el ambiente físico o en las formas de evaluación, entre otros aspectos. Lo importante es que estos ajustes sean individualizados y proporcionales a las necesidades de cada persona con discapacidad, y que se adopten de manera anticipada, para que la persona participe en igualdad de condiciones.

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE:



Son obstáculos que afectan la participación y el desempeño de las/los estudiantes en el proceso educativo y que pueden derivar de factores personales, sociales, culturales o institucionales. Estas barreras pueden impedir o limitar el acceso a la educación, la comprensión



de los contenidos, la comunicación, la interacción social o el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el aprendizaje y la vida en sociedad.

Según Booth y Ainscow (2016), las barreras para el aprendizaje "no se encuentran en las/los estudiantes, sino en la falta de respuesta del sistema educativo a la diversidad de necesidades y características del estudiantado" (p. 14). Por su parte, la Unesco (1994) define las barreras para el aprendizaje como "cualquier factor que impida o limite el acceso, la participación y el progreso en el proceso educativo" (p. 5).

Según Echeita (2009), las barreras para el aprendizaje son "cualquier factor, situación o condición que dificulta el acceso, la permanencia y/o el aprovechamiento educativo de un alumno o alumna, independiente de su origen, naturaleza o características" (p.63). Estas barreras pueden ser físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales, sociales o culturales, y su presencia puede afectar el desarrollo y el bienestar de la comunidad estudiantil, así como su acceso a la igualdad de oportunidades en la educación.

Según Mena y Carvajal (2017), las barreras para el aprendizaje son "obstáculos que impiden el desarrollo de las capacidades y habilidades de las/los estudiantes, generando situaciones de desigualdad y exclusión en el contexto educativo" (p. 63). Estas barreras pueden ser de diferentes tipos y orígenes, y su identificación y superación son fundamentales para promover una educación inclusiva y de calidad.

En conclusión, las barreras para el aprendizaje son obstáculos que pueden limitar el acceso, la participación y el progreso de la comunidad estudiantil en el proceso educativo, y que requieren de medidas y estrategias específicas para ser identificadas y superadas, promoviendo así una educación más inclusiva y equitativa.

DISCAPACIDAD:



Se puede definir como "una restricción o ausencia (debido a una



deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano" (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 9).

Otra definición de discapacidad se puede encontrar en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), que establece que la discapacidad incluye "aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Artículo 1).

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas define la discapacidad como "un término genérico que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación".

El Ministerio de Educación de Chile define la discapacidad como "una condición que se presenta cuando la persona, por razones congénitas o adquiridas, tiene alguna deficiencia en su estructura o función corporal,



que limita su capacidad para realizar una actividad en el mismo grado que una persona sin discapacidad". (Ministerio de Educación, 2019, p. 10).

Por su parte, el Servicio Nacional de Discapacidad de Chile (Senadis) define la discapacidad como "una situación de exclusión y discriminación social, económica y cultural, que afecta a una persona en una dimensión particular de su vida, limitando el ejercicio de sus derechos y su participación en igualdad de condiciones". (Senadis, 2019, p. 21).

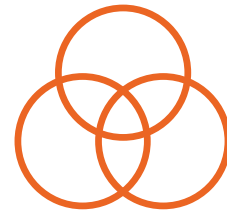
DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:



"Toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de

una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales" (CIADDIS, Artículo 1 letra a). "Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables" (CDPD, Artículo 2).

DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE (DUA):



Es un marco de trabajo que promueve la inclusión educativa y mejora el acceso al aprendizaje para la comunidad estudiantil, independiente de sus necesidades o características individuales (Rose & Meyer, 2002). Según estos autores, el DUA se enfoca en tres principios fundamentales: la representación, la acción y la expresión. La representación se refiere a cómo

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

se presentan los contenidos de aprendizaje al estudiantado, la acción se refiere a cómo se permite al estudiantado interactuar con los contenidos y la expresión se refiere a cómo pueden demostrar lo que han aprendido.

El DUA se basa en la idea de que las/ los estudiantes tienen diferentes formas de aprendizaje, habilidades y necesidades, y que el diseño de los materiales y actividades de aprendizaje debe tener en cuenta esta diversidad (Burgstahler, 2015). Según este autor, el DUA implica "la provisión de múltiples opciones para que el estudiantado pueda acceder al contenido, comprometerse con el contenido y demostrar lo que han aprendido" (p. 30).

Según Echeita (2011), el Diseño Universal de Aprendizaje busca proporcionar a la comunidad estudiantil múltiples opciones para que accedan al conocimiento, participar en el proceso de aprendizaje y demostrar lo que han aprendido. Este autor destaca que el DUA no solo beneficia al estudiantado con discapacidad, sino que también puede mejorar el aprendizaje y la participación de toda la comunidad

estudiantil.

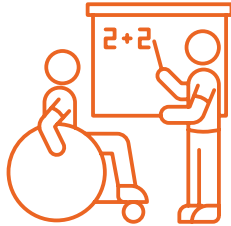
Por su parte, Elizondo (2015) destaca que el DUA es un enfoque pedagógico que se basa en la idea de que la comunidad estudiantil tiene diferentes necesidades y formas de aprendizaje, y que el diseño de los materiales y actividades de aprendizaje debe tener en cuenta esta diversidad.

Según Echeita y Verdugo (2010), la diversificación de la enseñanza en la educación superior es un elemento clave para fomentar la inclusión educativa del estudiantado con discapacidad.

Según Rose y Gravel (2010), el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) no debe ser considerado como una estrategia de enseñanza, sino como un enfoque de diseño curricular. Esto se debe a que el DUA busca diseñar un currículo que pueda ser accesible y beneficioso para toda la comunidad estudiantil, independiente de sus características individuales, así como su rango de aplicación es a lo largo de toda la vida académica del "aprendiz".



DISEÑO UNIVERSAL PARA LA INSTRUCCIÓN (DUI):



A partir del diseño universal, y la aplicación a la educación como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), surgen diversas opciones para la aplicación de este marco de enseñanza en la educación superior y capacitaciones en el ámbito laboral. Desde ahí surge el DUI, el que se refiere a un enfoque pedagógico que busca crear ambientes de aprendizaje accesibles y efectivos para una diversidad de estudiantes. Implica la anticipación y eliminación de barreras al aprendizaje desde el diseño inicial, permitiendo la participación plena y equitativa del estudiantado, independiente de sus habilidades, antecedentes o características individuales (Burgstahler, 2015).

DIVERSIDAD:



Se refiere a la existencia de diferentes características y experiencias entre las personas que conforman una sociedad. En el ámbito educativo, la diversidad implica reconocer y valorar las diferencias en cuanto a género, etnia, cultura, orientación sexual, discapacidad, entre otras, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y equitativa para todo el estudiantado (Unesco, 2017).

Según Booth y Ainscow (2016), la diversidad se manifiesta en "una amplia variedad de características y circunstancias, que incluyen la cultura, la lengua, las necesidades educativas especiales, el género, la edad, la orientación sexual y la religión" (p. 16). Asimismo, De Andrade (2018) destaca que la diversidad se relaciona con la inclusión y la justicia social, y es una fuente de enriquecimiento para

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad estudiantil.

Respetar la diversidad en el ámbito de la educación superior es importante porque permite garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa independiente de las diferencias y características individuales de las personas. Como señala Fernández-Enguita (2017), "el derecho a la educación supone no solo la obligación de los Estados de garantizar que la ciudadanía tenga acceso a ella, sino también que lo hagan en condiciones de igualdad y sin discriminación" (p. 48). De esta forma, se asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollo personal y profesional, y se promueve una sociedad más justa e igualitaria.

Además, como destaca Zúñiga (2018), "la diversidad enriquece el aprendizaje y permite la construcción de conocimiento desde perspectivas diversas" (p. 45). Al tener en cuenta las distintas formas en que las personas aprenden y procesan la información, se fomenta una educación más inclusiva y adaptada a las necesidades y características

de cada estudiante.

NEURODIVERGENCIA:



Concepto que se encuentra en desarrollo, se trata de "un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias afecciones tradicionalmente patologizadas y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia y síndrome de Tourette" (Singer, 1999, citado por Clouder et al, 2020). El concepto de neurodivergencia surge precisamente para ver esas condiciones con nuevos lentes, a través de los cuales las personas que las poseen sean identificadas por sus fortalezas y distintas capacidades. No obstante lo anterior, el peso de la cultura de la discapacidad (Armstrong, 2012), continúa vigente y ha impactado incluso en las legislaciones de algunos países que condicionan a un diagnóstico





de discapacidad los apoyos pedagógicos y/o de herramientas educativas, susceptibles de ser entregados a estudiantes en condición de neurodiversidad. En resumen, respetar la diversidad y neurodivergencia en el ámbito de la educación superior es fundamental para garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa, promover una sociedad más justa e igualitaria, y enriquecer el aprendizaje a través de perspectivas diversas.

DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA:



Es un enfoque pedagógico que busca responder a la diversidad de necesidades, formas de aprendizaje, intereses y habilidades del estudiantado, a través de la adaptación y personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una estrategia o múltiples estrategias que tienen como objetivo mejorar la calidad y la equidad educativa, promoviendo la inclusión y la participación de la comunidad estudiantil.

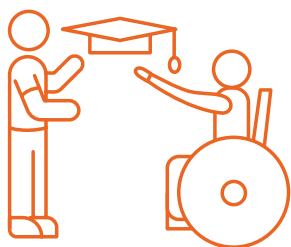
Según Muñoz y Tapia (2018), la diversificación de la enseñanza implica "ajustar los procesos de enseñanza a las características individuales de la comunidad estudiantil, con el fin de que puedan acceder, comprender y retener los conocimientos, habilidades y

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

valores que se espera desarrollar" (p. 17). De esta forma, se busca superar las barreras para el aprendizaje y promover una educación más inclusiva y efectiva.

Por su parte, González y Jara (2017) destacan que la diversificación de la enseñanza "no se limita a la oferta de diferentes opciones, sino que implica un proceso sistemático de planificación, implementación y evaluación, que permite ajustar las prácticas educativas a las necesidades y demandas del estudiantado" (p. 53). Estas estrategias implican una reflexión constante sobre los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones de la enseñanza, con el fin de lograr una mayor adaptación y pertinencia a la diversidad del estudiantado.

INCLUSIÓN EDUCATIVA:



Es un enfoque que garantiza el acceso

y la participación plena y efectiva de toda la comunidad estudiantil, asegurando que se promueva el desarrollo integral en una educación de calidad que les permita alcanzar su máximo potencial (Echeita, 2012).

La inclusión educativa se basa en el reconocimiento y valoración de la diversidad como una riqueza y una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal y social de la comunidad estudiantil, y en la eliminación de las barreras que impiden su plena participación en la vida académica (Elizondo, 2019).

La inclusión educativa es un proceso dinámico y continuo que implica la adaptación de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas a las necesidades y características individuales de la comunidad estudiantil, con el fin de garantizar su igualdad de oportunidades y su derecho a una educación de calidad (Unesco, 2009).

"Inclusión implica tomar medidas para eliminar las barreras para la participación y el aprendizaje del estudiantado y asegurarse de que todos puedan participar y beneficiarse de las oportunidades



educativas de manera que respeten su dignidad y derechos." (Ainscow, 2005, p. 4).

MODELO BIOMÉDICO DE LA DISCAPACIDAD:



Se enfoca en la condición física, sensorial o intelectual del individuo como la causa de su discapacidad y, por lo tanto, la atención se centra en la curación, la rehabilitación o la adaptación del individuo a la sociedad. Este modelo ha sido

criticado por limitar la comprensión de la discapacidad y su impacto en la vida social y comunitaria de las personas con discapacidad.

Por otro lado, según Shakespeare & Watson (2001), el modelo biomédico de la discapacidad ve a las personas con discapacidad como una "anomalía" que debe ser corregida o curada, y no como un miembro valioso y productivo de la sociedad.

Finalmente, este modelo es el enfoque tradicional de entender la discapacidad, al enfocarse en la deficiencia individual y la limitación que esta impone al individuo. Este modelo se centra en el cuerpo, en la enfermedad o en la lesión, y supone que la discapacidad es un problema



GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

que debe ser reparado o eliminado. Este modelo, como otros modelos médicos, enfatiza el aspecto individual y biológico del sufrimiento humano, a expensas de considerar factores sociales, culturales y políticos que puedan contribuir a la discapacidad" (Mena & Orellana, 2019, p. 39).

MODELO DE DERECHOS HUMANOS:

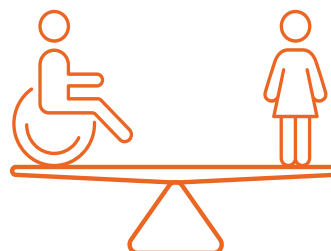


Este modelo se basa en el enfoque de respeto y garantía de los derechos fundamentales de todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidades o características neurodivergentes. Promueve la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación y la participación plena en la vida académica, sin discriminación ni barreras para ningún estudiante.

Finalmente, enfatiza la importancia de eliminar barreras y ajustar

los entornos académicos para asegurar que el estudiantado tenga igualdad de oportunidades para aprender y participar activamente en la vida universitaria. Al adoptar este enfoque, las instituciones de educación superior pueden avanzar hacia una mayor inclusión y equidad en su comunidad estudiantil (Brito, Basualto, & Reyes, 2019).

MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD:



Según Saldarriaga y Delgado (2012), el modelo social de la discapacidad "concibe a la discapacidad como una construcción social que se relaciona con el entorno, más que como una deficiencia individual" (p. 46). Asimismo, estos autores señalan que este modelo considera que "las limitaciones y barreras a la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad son

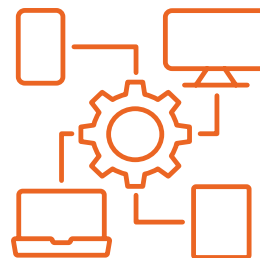


creadas por la sociedad, por las actitudes y por las infraestructuras, más que por la discapacidad misma" (p. 47).

Por su parte, Zúñiga (2018) indica que el modelo social de la discapacidad "reconoce la influencia de los factores sociales, económicos, políticos y culturales en el grado de inclusión/exclusión de las personas con discapacidad" (p. 44). Por otro lado, propone un enfoque que pone énfasis en la eliminación de barreras y en el fomento de la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, así como también va en contraposición del modelo biomédico, por lo que implica un cambio de enfoque (Gutiérrez & Alcántara, 2015, Guzmán, 2018 y Garrido & Molina, 2021).

Finalmente, este modelo propone la necesidad de transformar la sociedad y sus instituciones para que sean más inclusivas, eliminando barreras que impiden la plena participación de las personas con discapacidad" (González & Vargas, 2022, p. 97).

TECNOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE:



Son un conjunto de herramientas y recursos tecnológicos que se utilizan en el ámbito educativo para fomentar el aprendizaje activo, colaborativo y accesible a toda la comunidad estudiantil, independiente de sus necesidades y características individuales (Karsenti, 2016). Estas tecnologías incluyen, por ejemplo, plataformas virtuales de aprendizaje, sistemas de videoconferencia, herramientas de gamificación y simulación, entre otras (García et al., 2020).

Estas tecnologías activas inclusivas tienen como objetivo principal proporcionar una experiencia de aprendizaje más personalizada y accesible, lo que permite al estudiantado desarrollar su propio ritmo de aprendizaje y trabajar en colaboración con sus pares

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

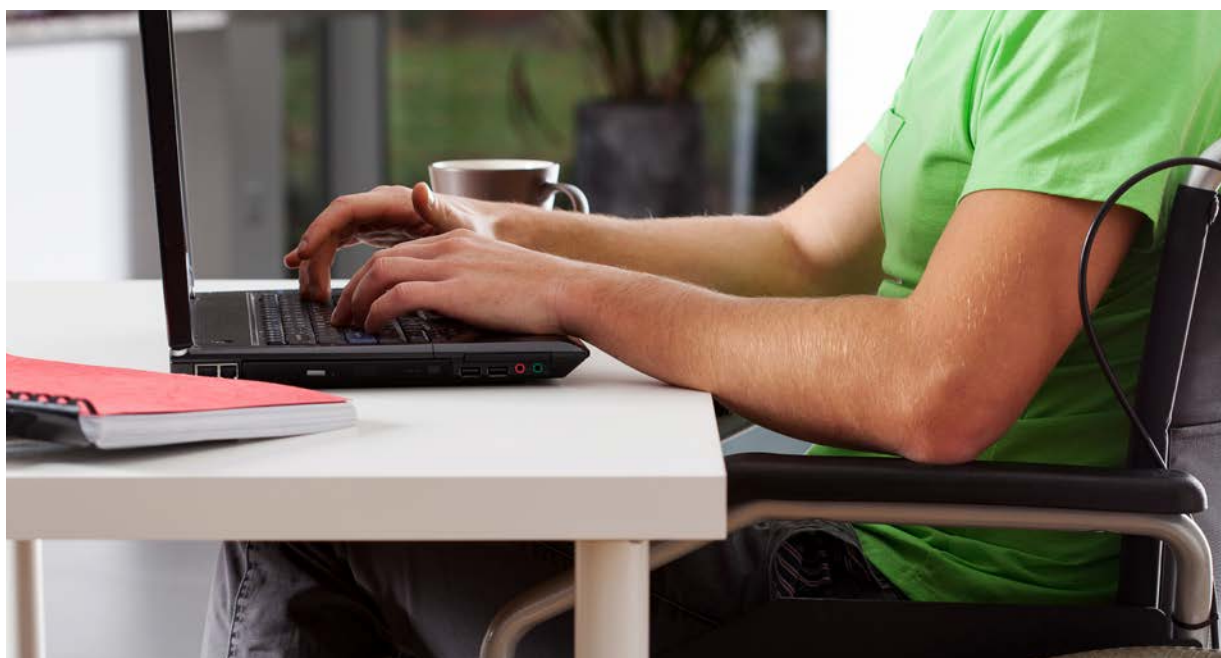
y docentes. Asimismo, estas tecnologías ayudan a superar las barreras físicas, sensoriales y cognitivas que limitan el acceso y la participación de estudiantes en el aula (Karsenti, 2016).

En definitiva, las tecnologías activas inclusivas se presentan como una herramienta fundamental para promover una educación más inclusiva y accesible en la educación superior.

Una definición de tecnologías activas inclusivas para la educación superior puede ser la ofrecida por los autores chilenos Anabalón y Rojas (2019),

quienes las definen como "recursos digitales que buscan la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje y que, al mismo tiempo, favorecen el acceso y la inclusión de toda la diversidad de estudiantes en igualdad de oportunidades" (p. 32).

Otra definición es la de la autora chilena Contreras (2019), quien señala que las tecnologías activas inclusivas permiten al estudiantado participar en la construcción del conocimiento, promoviendo la interacción y colaboración entre pares, el acceso a la información y la retroalimentación constante.



Introducción



Introducción

La Universidad de Las Américas (UDLA) de Chile es una institución de educación superior que ha desarrollado un modelo educativo centrado en el estudiante y en el aprendizaje activo y participativo. Dentro de este modelo, se fomenta la inclusión educativa, a través de la implementación de diversas medidas, tales como: el acompañamiento y la orientación académica, la accesibilidad física y digital, la formación en competencias transversales y la promoción de la diversidad cultural y lingüística.

Este modelo educativo entrega orientaciones que permiten diversificar y flexibilizar las modalidades en las que se ofrece un programa o curso y potenciar los aprendizajes mediante la educación presencial, a distancia y digital. Estas orientaciones se estructuran en lineamientos pedagógico-docentes (docente mediador, metodologías activo-participativas y pedagogía colaborativa) y lineamientos

tecno-pedagógicos (fluidez digital, aprendizaje combinado activo, aprendizaje potenciado por las tecnologías y modalidades para la flexibilidad e inclusión) (UDLA, 2021).

En relación con lo anterior, la autora chilena Alicia Zúñiga (2018) destaca la importancia de un enfoque inclusivo en la educación superior, que considere las necesidades y características de la comunidad estudiantil y promueva la participación y el éxito académico. Asimismo, el autor chileno Renato Gazmuri (2016) señala que la inclusión educativa es esencial para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa, y que la educación superior debe ser un espacio de encuentro y diálogo intercultural.

Desde esa perspectiva Universidad de Las Américas acoge los lineamientos requeridos desde la normativa vigente a través del "Protocolo de Apoyo a la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad",





el cual establece los lineamientos generales para el acompañamiento de estudiantes en esta situación.

Este plan tiene el propósito de instaurar el ejercicio regular de acciones y procesos orientados al apoyo a estudiantes con Discapacidad (EcD) de UDLA en su ciclo formativo, consolidando e institucionalizando un proceso dependiente de diferentes unidades mediante el trabajo colaborativo y mancomunado.

Finalmente, este proceso se configura como uno de los cimientos necesarios para avanzar en la inclusión educativa, señalado y promovido por acuerdos y declaraciones universales, de los cuales el país es parte, consolidándose la política y normativa vigentes de prácticas y paradigmas educativos por y para todos y todas como uno de los grandes desafíos en educación superior.

Capítulo 1





Capítulo 1

BREVE MARCO CONCEPTUAL Y NORMATIVO PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Concepto de discapacidad desde un enfoque de derechos

Antes de iniciar la propuesta y para comprender los temas expuestos en el siguiente documento, resulta esencial definir conceptos fundamentales presentes en tratados internacionales ratificados por Chile y en su legislación interna. Al realizar un repaso histórico actualizado, se pueden identificar tres fuentes clave que han influido en la conceptualización de "persona con discapacidad".

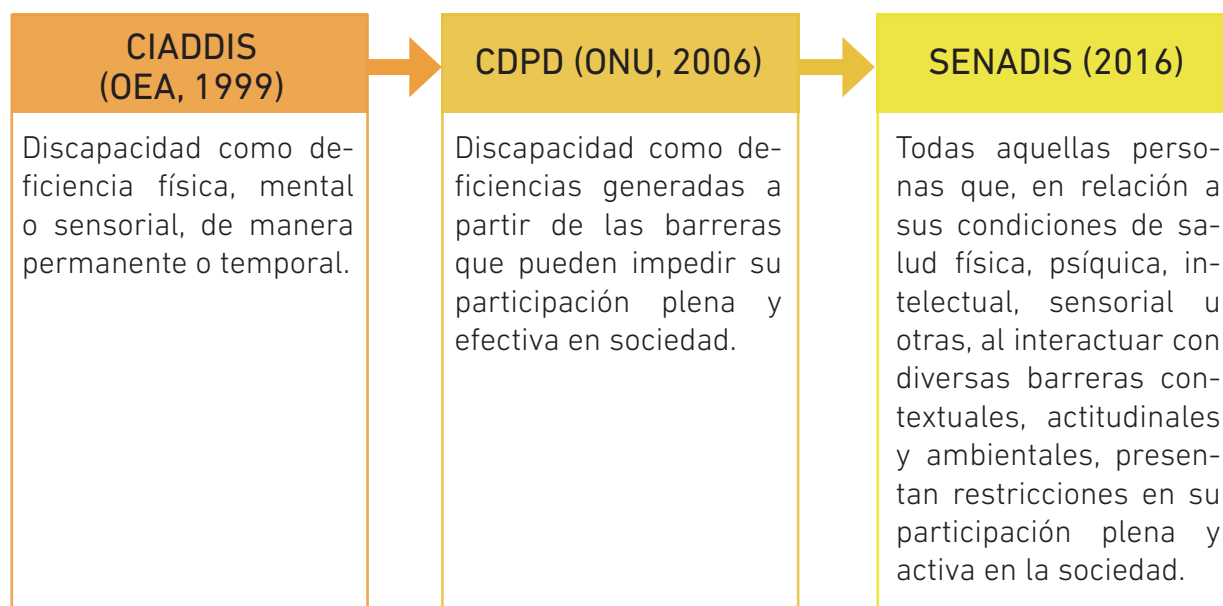


Figura 1: Evolución del concepto de discapacidad. Elaboración propia.

A nivel internacional, de acuerdo con la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad [CIADDIS] (OEA, 1999), "el término 'discapacidad' significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales





de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social” (Artículo 1). Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (ONU, 2006) plantea que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Artículo 1). En estos casos, las deficiencias hacen referencia a las diversidades humanas relacionadas con el funcionamiento en diferentes áreas.

En cuanto a la legislación nacional, la Ley N° 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación, 2010) en su artículo 5°, en concordancia con la CDPD, define: “Persona con discapacidad es aquella 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”. Al hablar de una o más, quiere decir que también puede darse la discapacidad

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

múltiple o multidiscapacidad, donde la persona se enfrenta a varios obstáculos de contexto.

Por su parte, el Servicio Nacional de la Discapacidad [Senadis] (2016) "considera como '**personas con discapacidad**' a todo/a aquel/aquella que en relación con sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad" (p. 31).

En concordancia, se encuentra el Modelo Social de la Discapacidad donde, de acuerdo con Palacios (2008), las causas que originan la discapacidad son sociales, debido a la interacción que se da entre la diversidad funcional de la persona ("deficiencia") y las barreras sociales y relaciones de poder que provienen de su entorno.

De todo lo anterior es posible desprender que, las personas con discapacidad son vistas como sujetos de derechos en diferentes tratados internacionales y leyes específicas, buscando protegerles



de las desigualdades históricas que han vivido y ante la violencia y discriminación que pudieran sufrir en la actualidad.

Dentro del contexto universitario, el cuerpo docente y administrativo están llamados a valorar y respetar a cada estudiante con discapacidad por ser parte de este grupo importante de la sociedad, pero también a nivel individual, ya que quizás necesitará de algunos apoyos dentro de las diferentes etapas e instancias de su proceso formativo. Entre ellas, actividades relacionadas con las cátedras, prácticas, evaluaciones de cada asignatura, de extensión, etc.

Para conocer el vocabulario o lenguaje apropiado y respetuoso para referirse a las personas con discapacidad, se sugiere revisar la propuesta del Senadis, disponible en su página web¹ (al cual se puede

acceder mediante código QR del costado), en donde se presentan los conceptos en desuso (como, por ejemplo, inválido, minusválida, discapacitado) y aquellos coherentes con el marco de derechos vigente que se ha presentado en los párrafos anteriores.

En complemento, al final de esta sección se profundiza en definiciones tales como **Ajustes razonables**, **Discriminación contra las personas con discapacidad** y **Diseño universal**, que son de utilidad para comprender el enfoque de derechos relacionado con las personas con discapacidad y que fueron referenciados en el glosario.



¹ Visitar “Recomendaciones para el uso del lenguaje en discapacidad” (Senadis, 2023) colocar el siguiente link:

<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/2023/documento>

Derecho a la Educación Superior Inclusiva

La Educación Inclusiva es un derecho reconocido y respaldado a nivel internacional y nacional. Y, si bien la inclusión educativa en los niveles de enseñanza básica y media lleva varias décadas de desarrollo, tal como se muestra en la figura 2, en la cual se manifiesta la evolución de la inclusión de personas con discapacidad desde la exclusión hasta la plena participación, su implementación en la educación superior es de reciente data.



Figura 2: Plena inclusión, España. (2022, 6 mayo). ¿Qué diferencia hay entre inclusión e integración? - Plena inclusión

<https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/que-diferencia-hay-entre-inclusion-e-integracion/>



Especificando este derecho en los tratados internacionales referidos a las personas con discapacidad, la CIADDIS (OEA, 1999) señala que los Estados deben “adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad...” (Artículo 3, punto 1).²

Posteriormente, la CDPD (ONU, 2006) en su Artículo 24 indica que “los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (p. 19), “asegurarán que: (...) c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; (p. 19)” y “e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión” (p. 19). Además,

“los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular la población infantil ciega, sorda o sordociega se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social” (p. 20). Ahora bien, específicamente en lo referido a la inclusión en educación superior declara que los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante

² Observación: Es importante destacar que, en esos años el concepto de inclusión no se utilizaba, por eso se habla de integración social y, por ende, de integración escolar.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Parte asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (p. 20).

Para profundizar en el Artículo 24 de la CDPD, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, en su Observación general N°4 de 2016 sobre el derecho a la educación inclusiva (revisar en código QR del costado el webinar “Desafíos de la Inclusión en la Educación Superior”), plantea que: “En consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los Estados Parte

deben adoptar progresivamente medidas para asegurar el acceso igualitario a todos los hombres y las mujeres con discapacidad a una formación técnica, profesional y superior asequible y de calidad, incluida la enseñanza universitaria, y el aprendizaje durante toda la vida” (p.8).

Al mismo tiempo, “a fin de asegurar el acceso en condiciones de igualdad, se han de determinar y eliminar las



barreras a la educación debidas a la actitud, así como las barreras físicas, lingüísticas, de comunicación, financieras, jurídicas y de otra índole en esos niveles. Para garantizar que las personas con discapacidad no sean objeto de discriminación, deben realizarse los ajustes que sean razonables. Los Estados Parte deben considerar la posibilidad de adoptar medidas de acción afirmativa en la educación superior para favorecer al estudiantado con discapacidad” (p.12). Para el eliminar las barreras antes descritas, será necesario, entre otras cosas, “iniciar un proceso de capacitación de todo el personal docente de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, superior y de formación profesional a fin de dotarlo de las competencias básicas y los valores necesarios para trabajar en entornos educativos inclusivos” (p.21).

En lo referido a la normativa chilena, la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) en su Artículo 39 plantea que “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como

adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”. Además, de acuerdo con el Artículo 42, “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 sordociegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que estas puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”.

Ocho años después de la promulgación de la Ley 20.422, es promulgada la Ley N° 21.091 Sobre Educación Superior (Ministerio de Educación, 2018) que, en su Artículo 2, nombra entre otros principios, la “Inclusión”. El Sistema promoverá la inclusión de las/los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria. En este sentido, el Sistema “promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad” (letra e) y la “libertad académica. La educación

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

superior debe sustentarse en el respeto y la libertad académica, que incluye la libre expresión de opiniones, ideas e información; así como también en la libertad de cátedra, estudio, creación e investigación para los miembros de las comunidades académicas y docentes, sin discriminación arbitraria, dentro del marco establecido por la ley, respetando el proyecto institucional y su misión” (letra f).

Dentro del mismo cuerpo legal, se considera el sistema de acceso a la educación superior, el cual “deberá contemplar programas especiales de acceso, de carácter general, los que, de acuerdo con el principio de inclusión, deberán tener por objeto fomentar la equidad en el ingreso de estudiantes” (Artículo 13). En la misma línea, el Artículo 14 dice que “El Sistema de Acceso regulado en esta ley, así como los procesos e instrumentos de acceso que utilicen las instituciones de educación superior, deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal, este último de conformidad a lo dispuesto en el artículo 3 de la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”.

Para dar cumplimiento al punto anterior, “el año 2017 el DEMRE implementó por primera vez el proceso de solicitud de Ajustes Razonables para la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), permitiendo que 472 personas con discapacidad rindieran la prueba, en comparación a las 92 que lo hicieron el año 2016” (Senadis et al, 2021, p. 2).

**PARA PROFUNDIZAR SOBRE
ESTA LEY, ACCEDE AL
SIGUIENTE CÓDIGO QR**





Educación superior inclusiva en el contexto nacional

En Chile se han realizado tres estudios nacionales de la discapacidad (ENDISC) cuyo objetivo ha sido aportar datos estadísticos sobre las personas con discapacidad, con el fin de diseñar e implementar políticas públicas, planes, programas sociales y acciones en este ámbito.

El primero de estos estudios (ENDISC I) fue desarrollado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) en el año 2004, organismo estatal que precedió a Senadis. Específicamente en lo concerniente a la educación superior, se encontró que, del total de personas con discapacidad, solo el 5,7% ingresa a este nivel educativo. La distribución de estudios en educación superior para este grupo se observa en la figura 3.

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ESTUDIOS SUPERIORES EN PCD

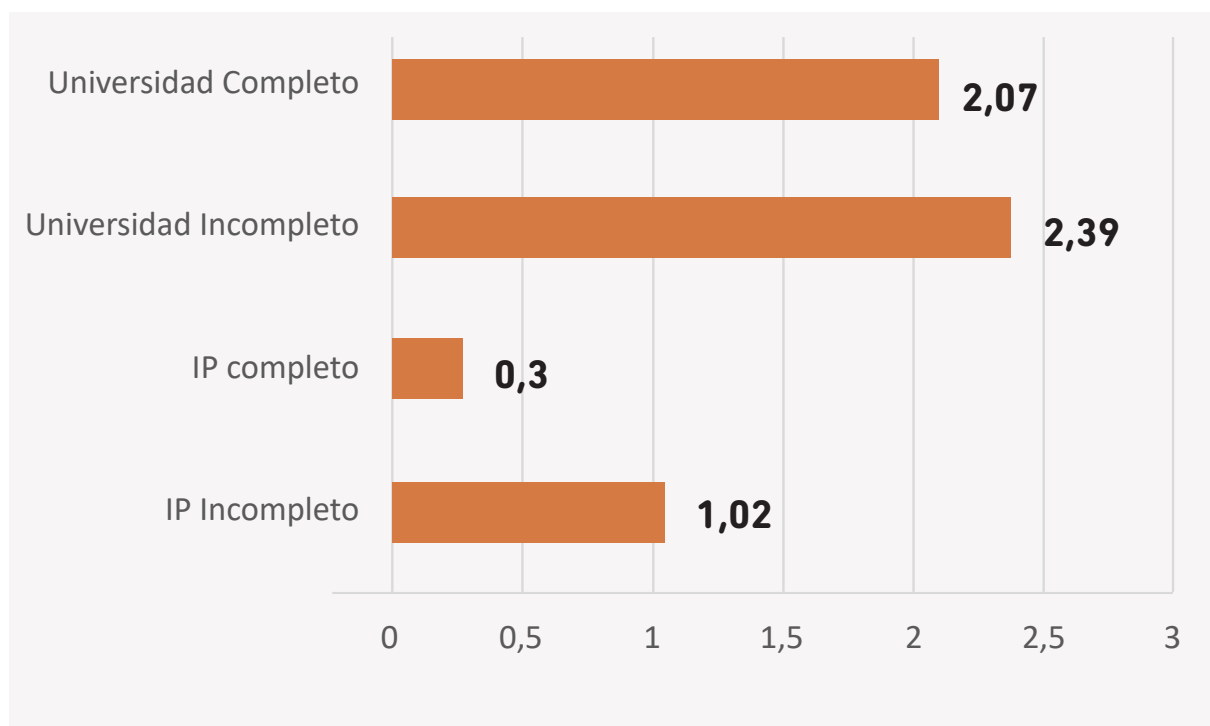


Figura 3: Porcentaje de distribución de estudios superiores en personas con discapacidad (FONADIS, 2005).

Es preocupante que solo un 5,7% de las personas con discapacidad accedan a la educación superior. Aun así, de quienes lo logran, solo el 2,37% (entre instituto profesional y universidad) finaliza sus estudios, lo que implica un gran desafío para las instituciones de educación superior.

En el año 2015 se llevó a cabo el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC II) a cargo del Ministerio de Desarrollo Social y Senadis, cuyos resultados se presentan en la figura 4.



PROMEDIO DE AÑOS DE ESTUDIO CURSADOS POR LA POBLACIÓN ADULTA CON Y SIN DISCAPACIDAD

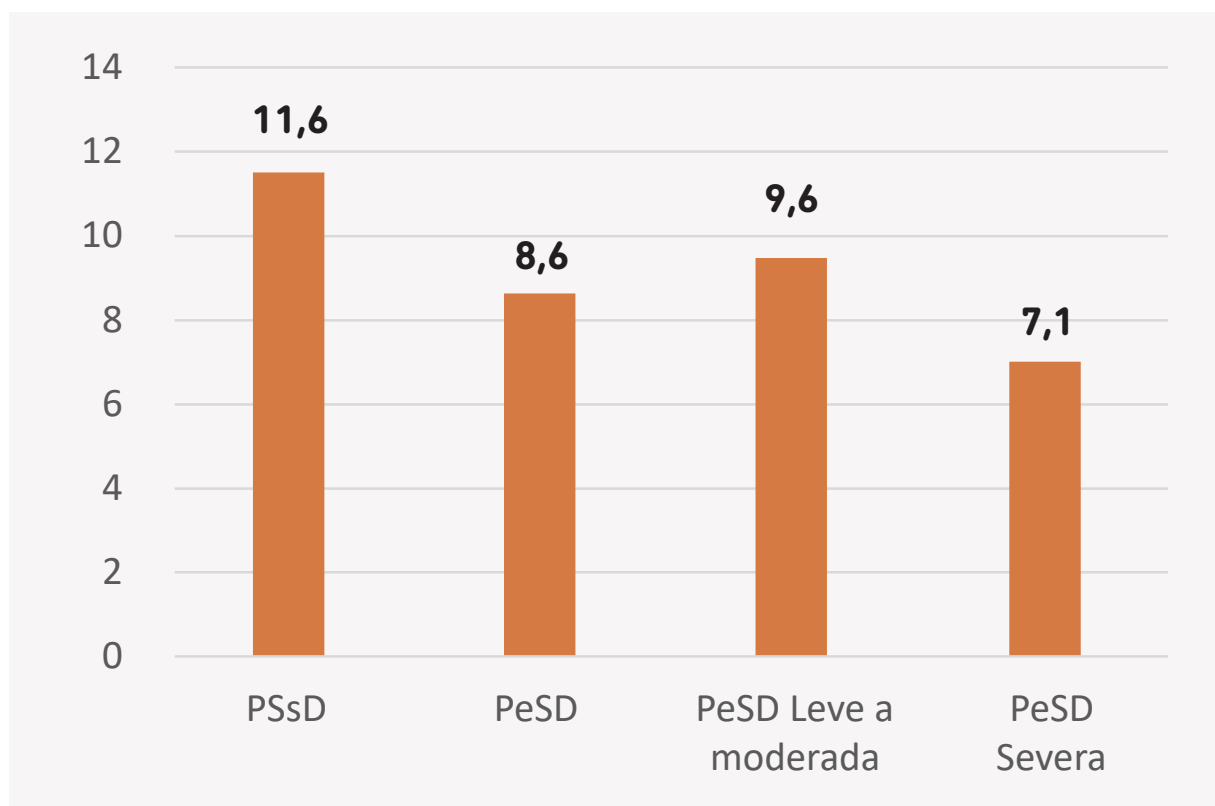


Figura 4: Promedio de años de estudio cursados por la población adulta con y sin discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023).

El estudio señala que las personas sin situación de discapacidad (PsSD) realizan, en promedio, 11,6 años de estudio, mientras que las personas en situación de discapacidad tienen un promedio de 8,6 años. Al desglosar por grado de discapacidad, las personas con discapacidad leve a moderada tienen un promedio de 9,6 años de estudio, y las personas con discapacidad severa (PeSD) alcanzan un promedio de 7,1 años. Esto evidencia la condición de inequidad en el acceso a la educación para las PeSD.

Además, en este estudio se señala que el 14,4% de las personas sin situación de discapacidad (PsSD) no completaron su educación superior, en comparación con el 5,9% de las personas en situación de discapacidad (PeSD). Por otra parte, el 20% de las personas sin situación de discapacidad completaron la educación superior, en comparación con solo un 9,1% de las personas en situación de discapacidad. Esto se observa en la figura 5.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA POR NIVEL EDUCACIONAL SUPERIOR, SEGUN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

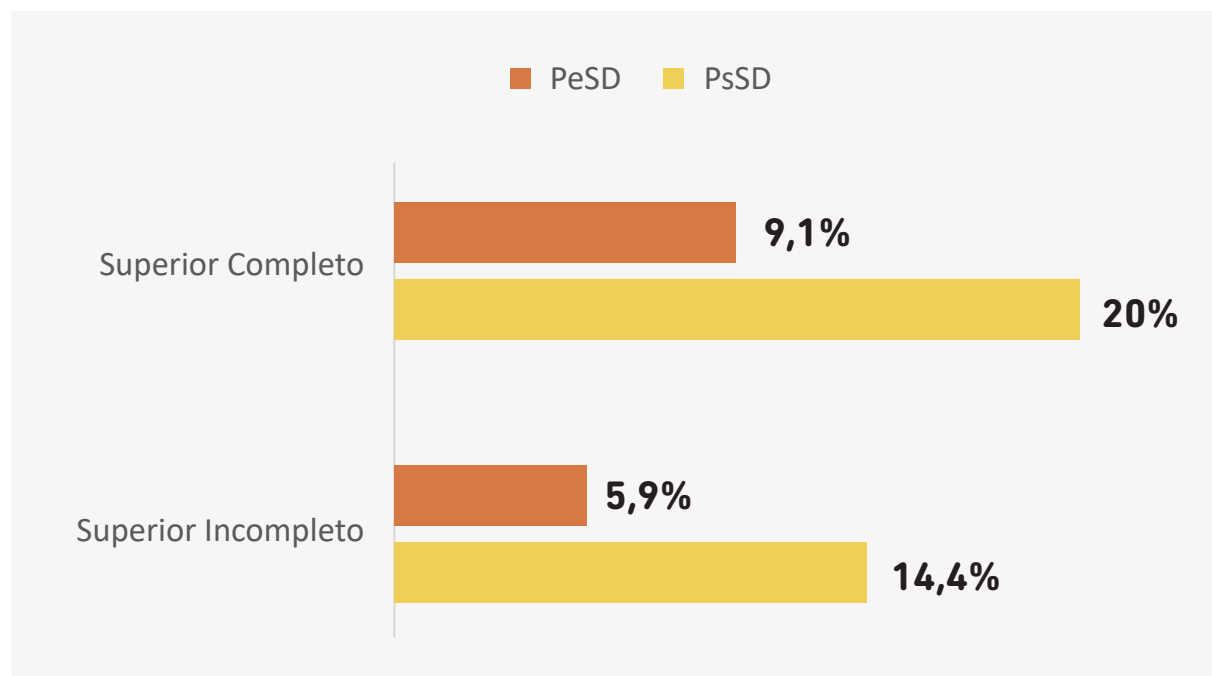


Figura 5: Porcentaje de distribución de la población adulta por nivel educacional superior, según situación de discapacidad (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2016).



Por último, el año 2022 se realizó el tercer Estudio Nacional de Discapacidad (III ENDISC) en el cual se aplicó la Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE) por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia a través de su División Observatorio Social de la Subsecretaría de Evaluación Social, junto al Senadis y el Servicio del Adulto Mayor (Senama). De acuerdo con los resultados de la ENDIDE 2022, se señala lo siguiente en la figura 6.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA POR NIVEL EDUCACIONAL SUPERIOR, SEGUN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

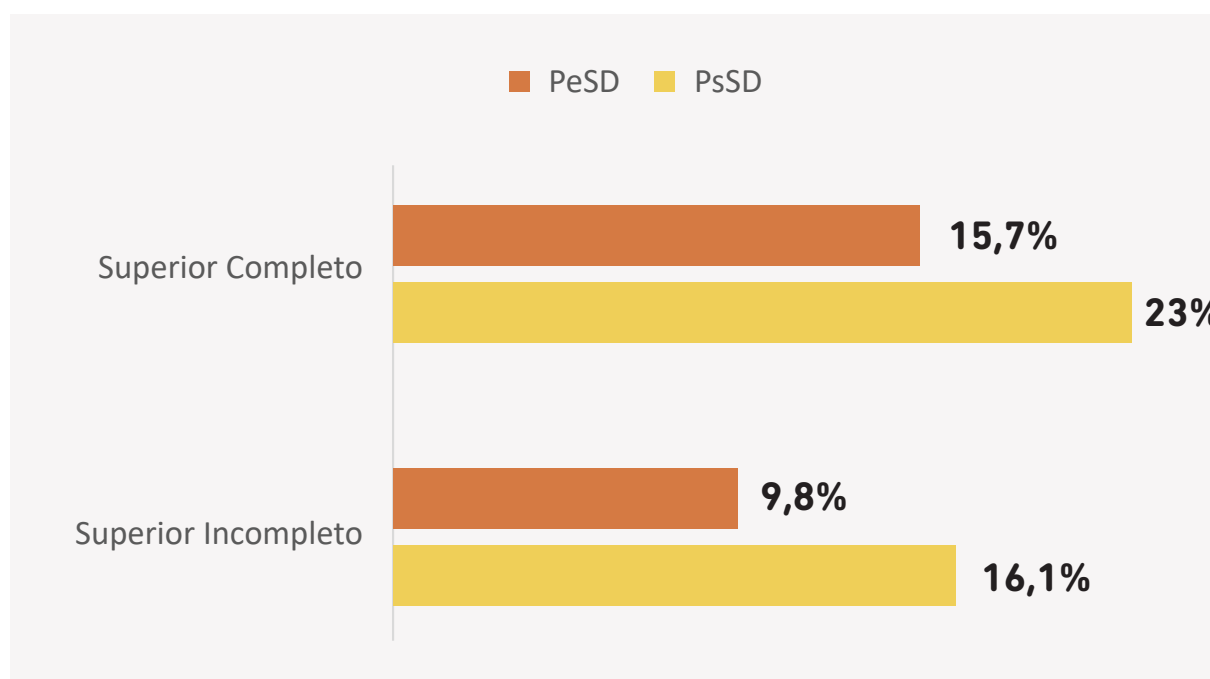


Figura 6: Porcentaje de distribución de la población adulta por nivel educacional superior, según situación de discapacidad (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2022).

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

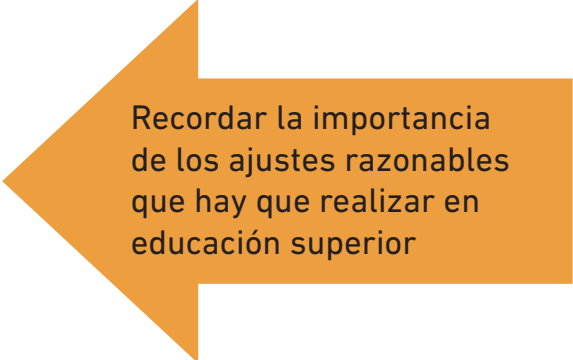
Estos datos evidencian que, en comparación con los resultados del ENDISC II, el avance en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la educación superior no es significativo. Por ende, esto continúa siendo un gran desafío para las instituciones de educación superior.

Por otro lado, durante el 2023 se aprueba una nueva Ley que impacta en la inclusión, la Ley N°21.545, más conocida como Ley TEA, la cual busca establecer “la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación” (Ley N°21.545, 2023).

El impacto en la educación proviene desde el deber del “Estado de asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad y promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso, participación, permanencia y progreso de las/los estudiantes, según sea su interés superior” (Ley N°21.545, 2023). Por lo que desde la educación superior la indicación es velar por construir ambientes

inclusivos, generando los ajustes razonables y acompañamiento necesario permitiendo el ingreso, formación, participación, permanencia y egreso de las/los estudiantes con trastorno del espectro autista.

La necesidad de dejar plasmado el aseguramiento y velar por el derecho a la educación de las personas con discapacidad o TEA, deja en evidencia las brechas existentes en el acceso a la educación, tanto en el nivel medio como superior, que perjudican a la población de personas en esta situación y sus posibilidades futuras de nuevos horizontes.



Recordar la importancia de los ajustes razonables que hay que realizar en educación superior



Capítulo 2



Capítulo 2

ORIENTACIONES PARA LA DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS



La diversidad en Universidad de Las Américas

Si bien esta guía aporta e impacta de manera positiva a toda la diversidad del estudiantado, es importante señalar que **está enfocada en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad**. Finalmente, las orientaciones estarán dirigidas para la comunidad estudiantil, intencionado ciertos aspectos dependiendo de la realidad del curso.

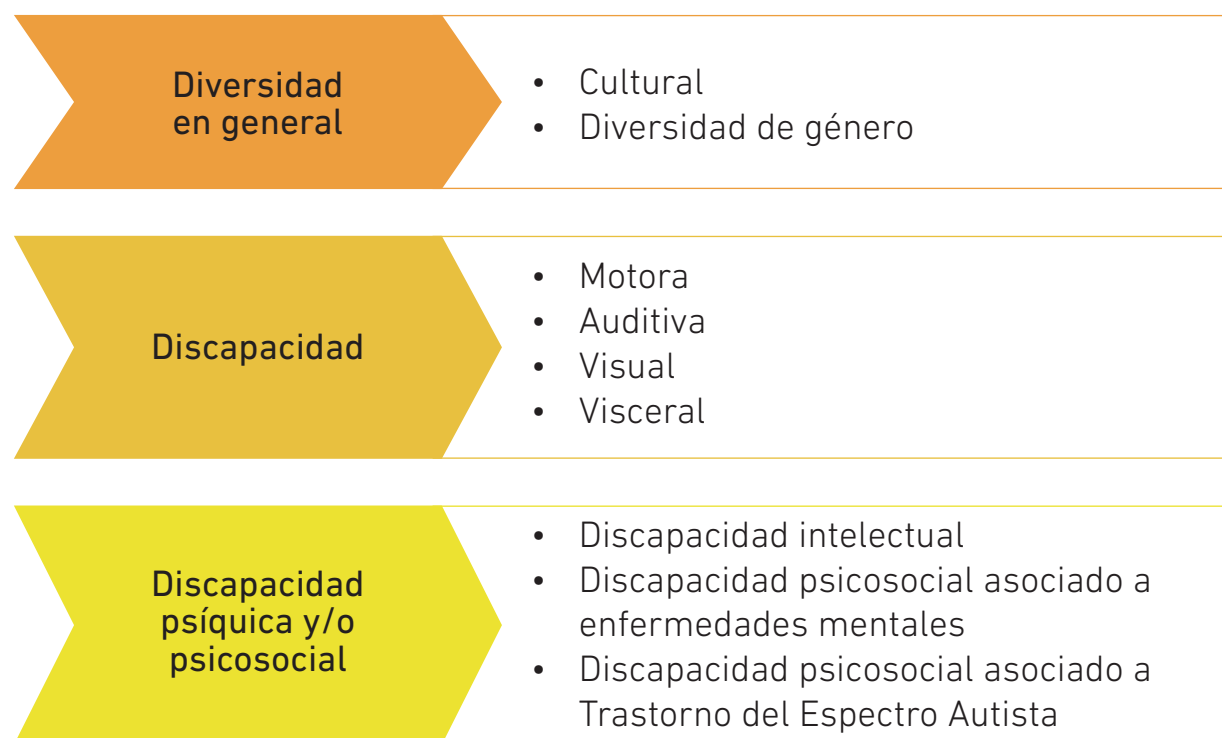


Figura 7: Contexto de curso. Elaboración propia.

Descripción de los tipos de discapacidad

A continuación, se describen de manera simple las distintas discapacidades que podrían requerir de apoyos y ajustarse al protocolo de Universidad de Las Américas.



DISCAPACIDAD MOTORA

La discapacidad motora se define como "la condición que afecta la movilidad o coordinación corporal, produciendo una limitación sustantiva de la actividad física, la cual puede ser permanente o temporal y puede manifestarse en distintos grados y modalidades" (República de Chile, 2009, Artículo 2, letra c).

Se asocia principalmente al concepto de acceso universal.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

La discapacidad auditiva se refiere a "la pérdida parcial o total de la capacidad auditiva, producida por una lesión o anomalía en el oído, que afecta la recepción, transmisión o interpretación de los sonidos" (República de Chile, 2009, Artículo 2, letra e).

Esta definición también es consistente con la clasificación internacional de enfermedades, discapacidades y problemas de salud relacionados (ICD-10) de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

A nivel social quienes presentan este tipo de discapacidad han conformado una cultura sorda.





DISCAPACIDAD VISUAL

La discapacidad visual se refiere a "la pérdida parcial o total de la capacidad visual, producida por una lesión o anomalía en los ojos o en las vías ópticas, que afecta la percepción de los objetos, formas, colores, contrastes, distancias y detalles" (República de Chile, 2009, Artículo 2, letra f).

DISCAPACIDAD PSÍQUICA O INTELECTUAL

La discapacidad intelectual se refiere a "la condición que se caracteriza por una limitación significativa del funcionamiento intelectual y de la conducta adaptativa, expresada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas" (República de Chile, 2009, Artículo 2, letra h).

Persona con discapacidad psíquica o intelectual es aquella que, teniendo una o más deficiencias, sea por causas psíquicas o intelectuales, 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 (BCN, Ley N°21.331, 2023): Ley N°21.331.





DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad psicosocial como "un término genérico que describe una serie de dificultades emocionales, sociales y de comportamiento que limitan la capacidad de una persona para funcionar de manera efectiva en su vida diaria" (OMS, 2011, p. 5).

Para efectos de los apoyos otorgados y los ajustes razonables, la Universidad incluirá en esta clasificación a quienes presenten enfermedades mentales y a las/los estudiantes con TEA, acreditándolo con registro nacional de discapacidad, pensión de invalidez y/o antecedentes médicos.

DISCAPACIDAD VISCERAL

La discapacidad por deficiencias viscerales se produce por afecciones a las funciones y las estructuras de órganos internos del cuerpo, como el corazón, los pulmones, incluyendo a la piel, generando en el paciente un impedimento para desarrollar su vida, a pesar de no tener deficiencias físicas, sensoriales, mentales o psíquicas (Fondo Nacional de la Discapacidad Fonadis, 2005).





Descripción del Trastorno del Espectro Autista

El DSM-V define el trastorno del espectro autista (TEA) como una "afección del neurodesarrollo que se manifiesta en la infancia y se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación e interacciones sociales y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades" (APA, 2013, p. 50). Este trastorno se considera un espectro porque los síntomas pueden variar en gravedad y en la forma en que se manifiestan en diferentes individuos.

La OMS, en su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), también reconoce el trastorno

del espectro autista y lo define como "un trastorno del neurodesarrollo que se manifiesta en la infancia, caracterizado por dificultades persistentes en la comunicación social y en la interacción social, así como por patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades" (OMS, 2018).

En el caso de las personas adultas con TEA, es importante destacar que, aunque se diagnostique en la infancia, el trastorno persiste en la vida adulta y puede afectar su desarrollo personal y profesional. Las personas adultas con TEA pueden tener

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

dificultades para establecer relaciones sociales, comunicarse efectivamente en situaciones sociales, comprender las normas sociales y manejar cambios en su rutina diaria. Por ello es relevante apoyar a la comunidad estudiantil con dicha condición. (Lai et al., 2019).

Es importante señalar que el TEA no se considera una discapacidad, sino una condición. Sin embargo, puede estar asociado con diversas comorbilidades que pueden generar una discapacidad. Esto permite a las personas con TEA acceder al Registro Nacional de Discapacidad (RND) que se obtiene si se acredita un 5% de discapacidad permanente (antes era desde un 33%). Esta modificación ha permitido incluir a las personas del espectro autista, brindándoles acceso a beneficios que promueven la igualdad de oportunidades y contribuyen a forjar una sociedad más inclusiva (Senadis, 2023).

En conclusión, habrá estudiantes con TEA que requieran apoyo y otros que no lo necesitarán.

El TEA no es una discapacidad per se, sin embargo, se puede asociar a otras condiciones que pueden afectar a tal punto que puede constituirse como una discapacidad. Por ende, en Universidad de Las Américas se clasifica como discapacidad psicosocial.



Inclusión de estudiantes con discapacidad en Universidad de Las Américas

La Universidad de Las Américas ha adoptado un enfoque educativo centrado en el estudiante, facilitando el acceso a la educación superior y ajustando sus metodologías de enseñanza al perfil de quienes ingresan a la institución. Con el propósito de integrar a la comunidad estudiantil de manera efectiva, se ha desarrollado un Sistema Integrado de Apoyo al Estudiante (SIAE). Este sistema contempla un plan de acompañamiento académico, un sistema de alerta de riesgo de deserción, un programa de bienestar estudiantil, un programa de vida universitaria y un sistema de becas. Estas iniciativas se implementan de manera coordinada, adaptándose a las necesidades individuales del estudiantado para fomentar su permanencia, progresión y obtención oportuna del título en un entorno que prioriza el bienestar integral. Este enfoque reconoce y valora la

diversidad, al mismo tiempo que impulsa la participación en los diversos espacios universitarios.

A partir de esta base, se establece un Plan de Apoyo a la Inclusión de estudiantes con discapacidad. Este plan genera instancias que favorecen la eliminación de barreras para el aprendizaje, asegurando que el estudiantado con discapacidad tenga igualdad de oportunidades y acceso a los recursos necesarios para su desarrollo académico. Este compromiso continuo refleja el esfuerzo constante de la Universidad por garantizar la igualdad y la equidad en el proceso educativo, promoviendo así un ambiente inclusivo y enriquecedor para toda la comunidad estudiantil.

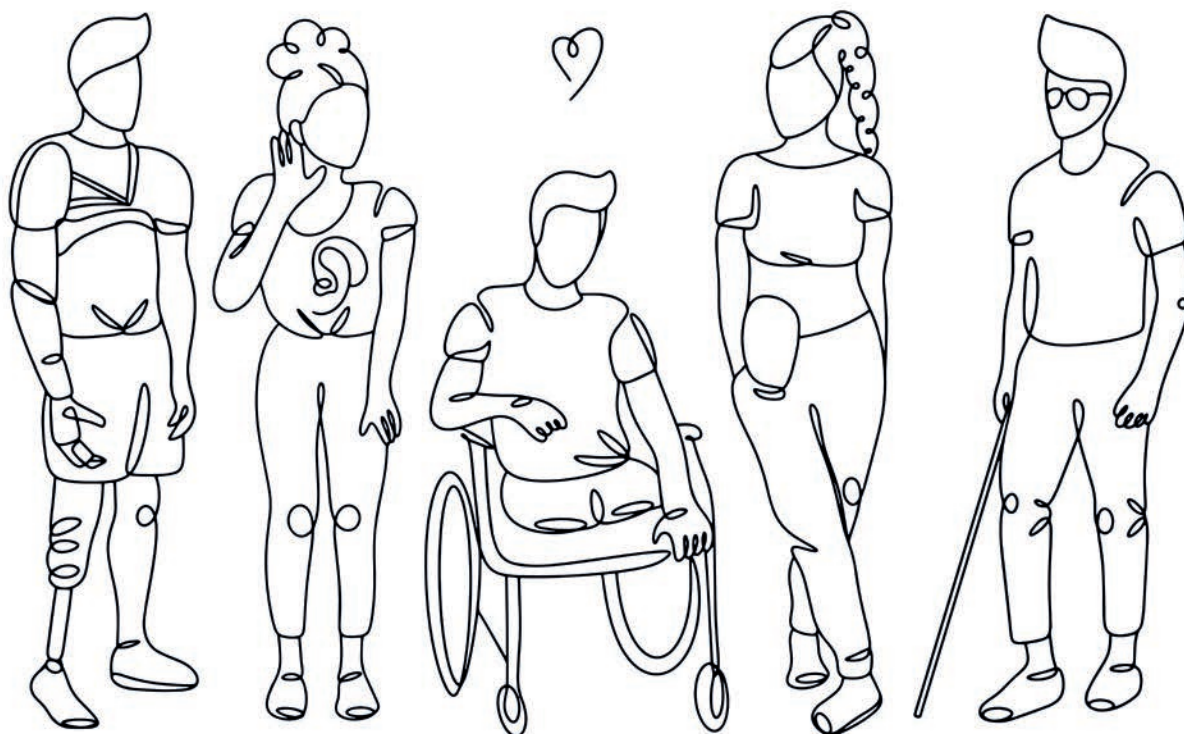
A continuación, se presentan los hitos del Plan de Apoyo al Estudiante con discapacidad en sus etapas y características:

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Ciclo Inclusivo	Características
Perfil de Ingreso de Estudiantes	<p>“Protocolo de apoyo para estudiantes en situación de discapacidad” para la atención inclusiva.</p> <p>“Declaración de discapacidad en el proceso de matrícula online (MOL)”. El estudiante debe completar una declaración de discapacidad de carácter censal y se le solicita su autorización para ser contactado por el especialista para coordinar los ajustes necesarios para garantizar las condiciones de acceso.</p> <p>“Seguimiento de casos”, aviso oportuno a docentes y activación de medios de apoyo. El encargado de inclusión realiza una entrevista al estudiante que declara discapacidad para conocer su condición y confirma la discapacidad.</p>
Identificación de necesidades	<p>Se realiza el levantamiento de las necesidades de ajustes razonables que pueda requerir cada uno de los casos. Los ajustes son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuaciones físicas - Apoyos académicos y/o curriculares - Ajustes metodológicos - Orientación para postulación a ayudas estatales
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de ajustes razonables - Asignaturas de nivelación - Tutorías - Mentorías - TIC para la inclusión - Postulación ayudas estatales
Preparación para el egreso	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas Profesionales - Preparación para el egreso - Movilidad y transiciones laborales.

Tabla 1: Hitos del Plan de Apoyo al Estudiante con Discapacidad en sus etapas y características. Elaboración propia.





La Universidad ha generado y sistematizado la caracterización de estudiantes al momento del ingreso, lo cual permite la identificación de distintos tipos de discapacidad entre sus estudiantes, entre las cuales se encuentran discapacidad física, visceral, visual, auditiva, psíquica, psicosocial e intelectual. Es importante destacar que esta información proviene directamente del estudiante, quien expresa explícitamente la presencia de una discapacidad y otorga su autorización para el uso de dicha información. Posteriormente, tras una entrevista con el encargado de inclusión de la DAE, se procede a confirmar o no la declaración realizada por el estudiante. **En caso de que el estudiante no se identifique como persona con discapacidad, no se podrán realizar derivaciones posteriores. Además, se garantiza la confidencialidad del diagnóstico si el estudiante así lo requiere.**

Contextualización del curso / perfil estudiante / estudiante con discapacidad

“La masificación y diversificación de la educación superior ha implicado distintos desafíos para las universidades, tanto en Chile como en el mundo. Uno de éstos ha sido hacerse cargo de la creciente heterogeneidad de su estudiantado” (Gallardo & Reyes, 2010, p. 78) y sus necesidades, a fin de contribuir a la permanencia y los logros académicos que estos pueden alcanzar (García Huidobro, 2006), especialmente durante el primer año donde el 30% de las juventudes suele abandonar sus estudios (Servicio de Información de Educación Superior (SIES), 2014).

El nivel socioeconómico, la trayectoria educativa y el capital cultural son algunos de los aspectos que hoy en día nutren las aulas de pluralidad e invitan al cuerpo académico a utilizarla como un recurso para la enseñanza (Gallardo & Reyes, 2010). Sin embargo, involucrarse en esta realidad supone acciones que propendan a la integración y valoración de las diferencias a través del conocimiento responsable de sus estudiantes, que permitan luego generar los soportes pertinentes para cursar con éxito la educación superior (Micin, Carreño, & Urzúa, 2016).

Para educar en la diversidad y tener una visión global de las personas que conforman el grupo, es necesario que en todo inicio del proceso formativo el docente determine el perfil del estudiantado de su curso a través de una caracterización, según las necesidades y potencialidades observadas en las interacciones y actividades de esta primera etapa (Micin, Carreño, & Urzúa, 2016).





Figura 8: contextualización del curso. Elaboración propia.

¿Qué es la caracterización?

Según Abreu (1997), “la caracterización constituye la vía para profundizar en el conocimiento de las cualidades personales de las/los estudiantes y las características principales del grupo” (Benítez, 2000, p. 56).

Se basa en el autoconocimiento por parte del estudiante de aquellas cualidades que pueden favorecer o entorpecer su desempeño profesional y sus potencialidades. Este conocimiento sobre sí mismo, permite regular su actuación y facilitar la incorporación de nuevos elementos que optimicen su comportamiento.

El diagnóstico se elabora en el propio grupo, a partir de las proyecciones de sus integrantes, de la forma en que interactúan, el sentido de pertenencia, el desarrollo del liderazgo, el clima emocional, etc.

¿Qué aspectos considera la caracterización?

La caracterización requiere conocer las distintas dimensiones que conforman el clima del aula a partir de las múltiples interacciones que se presentan tanto entre compañeros, como entre el estudiante en relación con la o el docente y su aprendizaje, considerando aspectos como:

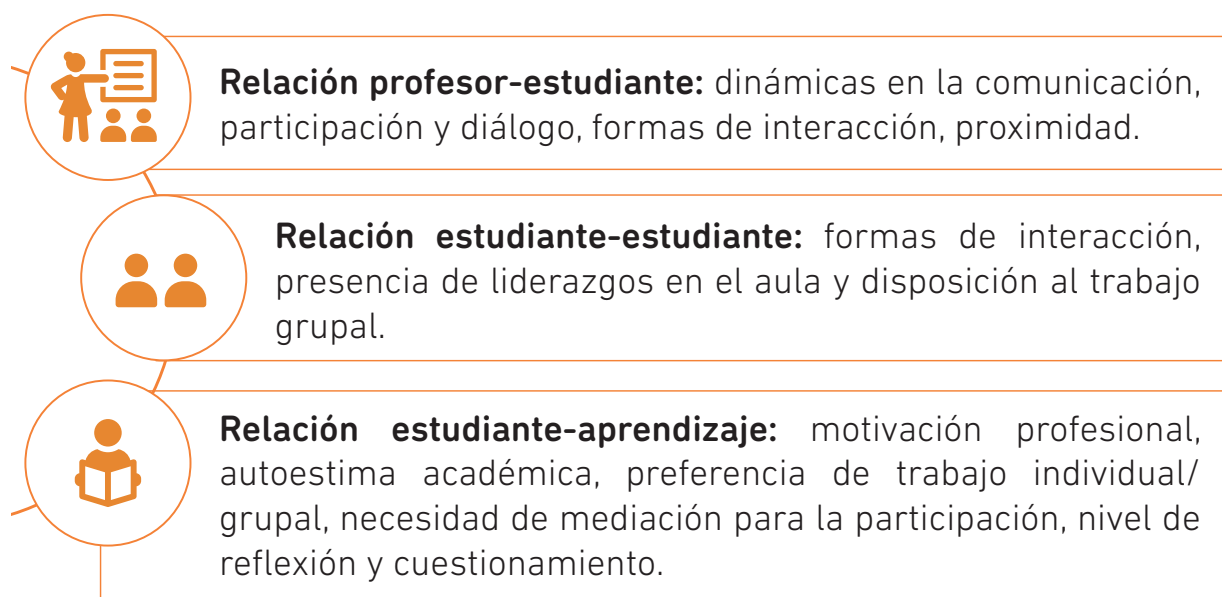


Figura 9: Tipos de relaciones en contexto de aula. Elaboración propia.

¿Cómo podemos acceder a la información de la caracterización?

Existen diferentes técnicas que permiten obtener información complementaria respecto del estudiantado. Estas dependerán, por un lado, de variables propias del docente como sus intereses, motivaciones y condiciones personales (Martínez, Armengol, & Muñoz, 2019) que determinarán el tipo



de actividades y propuestas de indagación a implementar, pudiendo utilizar instrumentos informales (elaborados por sí mismo), dinámicas de grupo, técnicas participativas e instancias dialógicas para conocerlos, identificar sus características e involucrarlos afectiva-cognitivamente (Benítez, 2000). Así también, pueden existir dispositivos de apoyo a nivel institucional para protocolizar esta etapa diagnóstica por medio de instrumentos o actividades transversales desplegadas especialmente en la fase de admisión/inducción del estudiantado.

Dentro de los Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad, UDLA levanta información sobre el Perfil de Ingreso del estudiantado a partir de instrumentos complementarios entre sí: una encuesta de caracterización y un diagnóstico de habilidades y conocimientos académicos, con el propósito de generar, de manera contextualizada, los planes de apoyo y acompañamiento brindados a la comunidad estudiantil (UDLA, 2022).



ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN:

Este instrumento entrega información complementaria que abarca dimensiones sociodemográficas, socioeconómicas, socioeducativas, culturales y psicosociales de las/los estudiantes.

DIAGNÓSTICO DEL PERFIL DE INGRESO ACADÉMICO:

Proceso que evalúa las habilidades y conocimientos de cada estudiante de primer año en aquellas áreas afines a su carrera y, a partir de esta información, permite identificar el tipo de apoyo académico que se le otorgará para facilitar su progreso académico.

Esta medición se realiza a través de evaluaciones diagnósticas en pensamiento matemático, pensamiento científico, habilidades comunicativas, habilidades tecnológicas, actitudes hacia la docencia (para estudiantes de carreras de educación) y estrategias de aprendizaje (UDLA, 2022). Quienes no alcancen el nivel de logro adecuado acceden a instancias como los Talleres de Acompañamiento Inicial en el área respectiva (Matemática, Ciencias o Comunicación) y el Plan de Tutorías (UDLA, 2022), ambas contempladas en el Plan de Acompañamiento Académico del SIAE.

Para profundizar accede a los siguientes enlaces:

- Propuesta de caracterización para los alumnos de ciencias médicas, Facultad Calixto García (Cuba) <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v14n1/ems08100.pdf>



- Caracterización de los estudiantes de una institución de educación superior de Pereira <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239017675003.pdf>

- El instrumento de caracterización académica inicial (icai-uss): descripción, resultados y alcances institucionales
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1123/1145>

- Seguimiento al Estudiante en La educación Online
<https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/Seguimiento-al-Estudiante-educacion-online.pdf>

Estudiantes con discapacidad (EcD)



Tal como se ha mencionado anteriormente, Universidad de Las Américas cuenta con un “Protocolo de Apoyo a la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad” (acceda desde el código QR o solicítelo escribiendo a dgae@udla.cl), que establece los lineamientos generales para dar respuesta a sus necesidades a través de un plan que contempla diferentes hitos (Ingreso, Ajustes, Recursos y Vinculación). Su propósito es regular las acciones y procesos orientados al apoyo a estudiantes con discapacidad en su ciclo formativo mediante el trabajo colaborativo y mancomunado de diferentes unidades (UDLA, 2022).

Es importante destacar la relevancia del hito de ingreso, dado que es donde se realiza la primera identificación de estudiantes con discapacidad que ingresan a la institución por medio del proceso de matrícula y rematrícula, siendo posteriormente informados de manera oportuna al cuerpo académico a través de directores de carrera para la activación de los medios de apoyo, todo esto coordinado principalmente a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE).

¿Qué debe considerar la caracterización en estudiantes con discapacidad?

Una vez que el docente toma conocimiento de los Estudiantes con Discapacidad (EcD) que forman parte de su asignatura, es preciso definir inicialmente, un mecanismo que permita recoger antecedentes complementarios sin provocar un sesgo que induzca algún tipo de discriminación en el proceso. Esto significa, por ejemplo, en primera instancia consultar personalmente al estudiante si desea o no ser entrevistado y de ser favorable su respuesta, asegurar la confidencialidad de aquello.

La entrevista es un buen mecanismo para estos fines, pues permite profundizar en los temas que se requieran y contemplar aspectos no verbales de la comunicación para un mayor conocimiento y comprensión del caso.

De acuerdo con el diagnóstico o condición que presenta el estudiante junto a los antecedentes entregados previamente desde Admisión, esta caracterización puede considerar los siguientes ámbitos:

EDUCACIÓN	SALUD	SOCIAL
Historia académica, pertenencia a proyecto de integración u otro apoyo académico, áreas de interés, necesidades de apoyo en el aula.	Recibe atención/ tratamiento médico y/o farmacológico, profesionales tratantes, instituciones de salud con las que se vincula.	Pertenece a alguna agrupación, redes de apoyo con las que cuenta, actividades extracurriculares, necesidades de apoyo en lo social, ocio y tiempo libre.

Figura 10: Aspectos considerados en una caracterización. Elaboración propia.



En concordancia con el Modelo Social, es decir, asumiendo la responsabilidad de la inclusión en el contexto y no en la persona (UDLA, 2022), la caracterización de EcD no debe implicar una diferenciación del estudiante en relación con sus compañeros, sino más bien nutrir este proceso de indagación con antecedentes relevantes que permitan al docente conocerlo con mayor profundidad, y con esta información, favorecer su plena participación en el proceso formativo, eliminando toda posible barrera que pudiese interferir.

Identificación de barreras de enseñanza - aprendizaje

El concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se ha generado bajo el paradigma de la educación inclusiva “como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo” (Covarrubias, 2019, p. 136). Fue definido por Booth y Ainscow (2000) en primera instancia en el Index for Inclusion y traducido al castellano en el año siguiente con el nombre de Índice para la inclusión o Guía para la educación inclusiva (León & Ubaldo, 2020).

Existe una gran diversidad de criterios para clasificar las barreras para el aprendizaje y la participación. Con el objetivo de unificar las diferentes denominaciones, Covarrubias (2019) propone agruparlas considerando las tres dimensiones de la escuela inclusiva aplicada a educación superior que proponen Booth y Ainscow (2015): culturales, políticas y prácticas. Esto se complementa con los aportes de diferentes expertos e instituciones que han realizado esfuerzos significativos en la clarificación del tema.

Las BAP son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas (Cristancho, 2019).

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

BARRERAS CULTURALES:

Corresponden a las ideas, creencias, comportamientos, interacciones y paradigmas que determinan la forma de actuar de quienes rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable. Puede considerarse que son barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento. Se subdividen en:

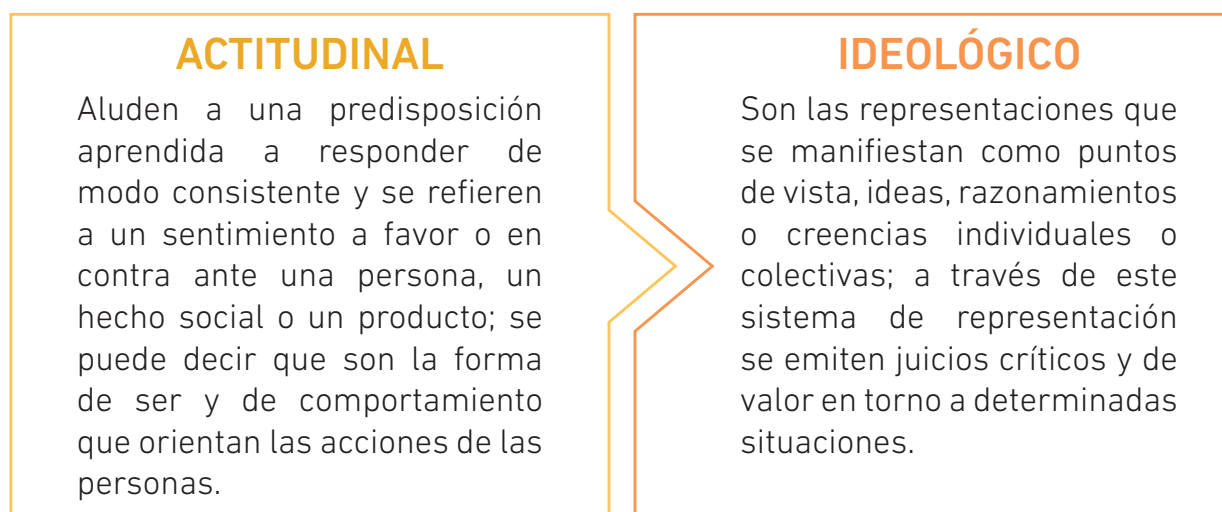


Figura 11: Tipos de barreras culturales. Elaboración propia.

BARRERAS POLÍTICAS:

Se relacionan con la normativa y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Abarcan también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema académico. Como parte de estas barreras se pueden identificar los procesos de profesionalización docente, ya que compete a las instancias gubernamentales brindar los espacios de capacitación y actualización en materia de inclusión.



BARRERAS PRÁCTICAS:

Corresponden a los aspectos concretos que se observan en el aula, los cuales se alimentan de las otras dimensiones. Por lo tanto, si la cultura y la política constituyen una barrera, la práctica se verá afectada. Por el contrario, si propiciamos una adecuada cultura y aplicación de las políticas inclusivas, se propicia una buena práctica en el aula. Estas barreras se subdividen en:

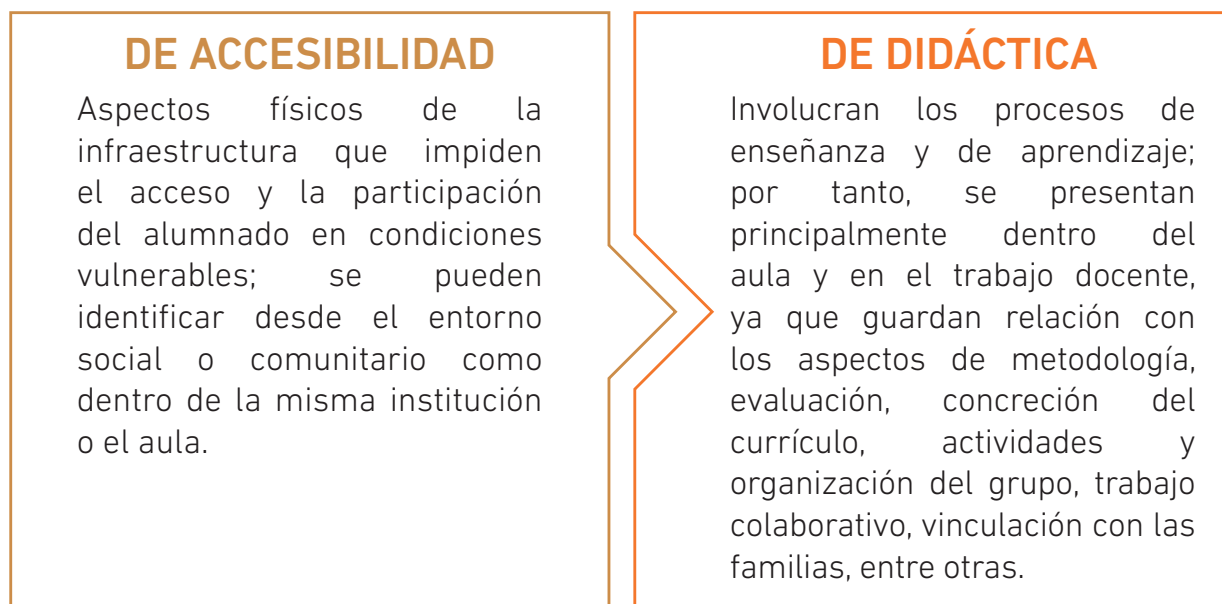


Figura 12: Tipos de barreras prácticas. Elaboración propia.

Para obtener más información, escanee el código QR en el costado derecho.

Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>



¿Cómo identificar la presencia de barreras para el aprendizaje y la participación?

A fin de contribuir a la detección y posterior eliminación de barreras en el quehacer docente, se plantean ejemplos de acciones culturales y prácticas que pudiesen dificultar el aprendizaje y participación del estudiantado (Covarrubias, 2019).

Barreras culturales	Barreras prácticas
<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apatía. • Rechazo. • Indiferencia. • Desinterés. • Discriminación. • Exclusión. • Sobreprotección. • Acoso. • Falta de comunicación entre actores. 	<p>De accesibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalización, etc. • Transporte o acceso al centro insuficiente. • Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje. • Organización espacio temporal del aula. • Ausencia de recursos tecnológicos.
<p>Ideológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento. • Ignorancia. • Etiquetación. • No reconocer lo que sí se puede hacer. • Bajas expectativas. • Paradigmas erróneos ante la diversidad. • Prejuicios. • Bajo significado y sentido de la educación. • Estereotipos ante la diversidad. 	<p>De didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta metodología didáctica diversificada. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Currículo no diversificado. • Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. • No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. • No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y estudiantes). • Hay desvinculación con especialistas o tutores. • Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/adecuaciones curriculares. • Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

Tabla 2: características de las barreras culturales y prácticas. Elaboración Propia.



La oportuna identificación de BAP es el punto de partida para una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo, lo que va a facilitar eliminar o minimizarlas oportunamente, así como determinar aquellos ajustes, recursos, apoyos, estrategias o materiales que se requieran para el desarrollo potencial del estudiantado y, en consecuencia, un proceso académico del que sean parte activa y significativa (Covarrubias, 2019).

Para obtener más información, escanee el código QR en el costado derecho.

Conversatorio “Derribando las Barreras para la Enseñanza y el Aprendizaje en la educación superior”, a partir de la experiencia con estudiantes en formación de la Universidad Metropolitana de Ciencias en Educación (UMCE)
https://www.youtube.com/watch?v=9AZxVGIjLw8&ab_channel=UMCE



Identificación de imprescindibles

Entender la diversidad en la educación superior requiere un profesorado que visualice el proceso educativo con apertura a las diferencias, siendo crítico y reflexivo respecto a las distintas realidades educativas que se puedan presentar. De esta manera, será posible evitar cualquier tipo de prejuicios que puedan entorpecer el proceso de enseñanza.

Conocer las fortalezas y debilidades que puedan eventualmente interferir implica mantener una autoobservación constante sobre el ejercicio profesional.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Maldonado (2018) plantea las competencias básicas y transversales necesarias para atender a la diversidad en las instituciones de educación superior:



Figura 13: Propuesta sobre las competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la educación superior basado en Maldonado (2018).



Llevar estas competencias a la realidad del aula precisa que la indispensable voluntad del docente de diversificar su enseñanza coexista con el conocimiento de diseño curricular, basado en el diseño universal para el aprendizaje, y así logre favorecer el acceso al currículum en igualdad de oportunidades para aprender (Diez & Sánchez, 2015).

Diseño Universal para la Instrucción (DUI) y ajustes razonables

El Diseño Universal para la Instrucción (DUI), también conocido como Universal Design for Instruction en inglés, representa un enfoque pedagógico que tiene como objetivo la creación de entornos de aprendizaje accesibles y efectivos para una amplia diversidad de estudiantes, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad. Este enfoque se fundamenta en investigaciones llevadas a cabo en la University of Connecticut en Estados Unidos, explorando la interrelación entre discapacidad y accesibilidad (Elizondo, 2020). Se destaca como uno de los modelos derivados del concepto de acceso universal, especialmente concebido y aplicado en el ámbito de la educación superior y la inclusión laboral, vinculándose estrechamente con los ajustes razonables, que constituyen el lenguaje empleado al integrar a personas con discapacidad en el ámbito laboral. Este enfoque adquiere una relevancia significativa, ya que responde a la atención de Estudiantes con Discapacidad (EcD), con el propósito de formar futuros trabajadores que sean conscientes de sus derechos.

En Dalmau, et al. (2015), se abordan los indicadores para su implementación en el ámbito universitario, donde los principios son los siguientes:



Figura 14: 9 principios del DUI, basado en Elizondo (2020).





Ajustes razonables

Los ajustes razonables son modificaciones o adaptaciones específicas que se hacen en el entorno educativo o laboral para garantizar que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades y puedan participar plenamente. Estos ajustes varían según las necesidades individuales y pueden aplicarse en áreas como la educación, el empleo, los servicios públicos y más (Dalmau, et al., 2015)

Los ajustes razonables deben aplicarse en los siguientes ámbitos:

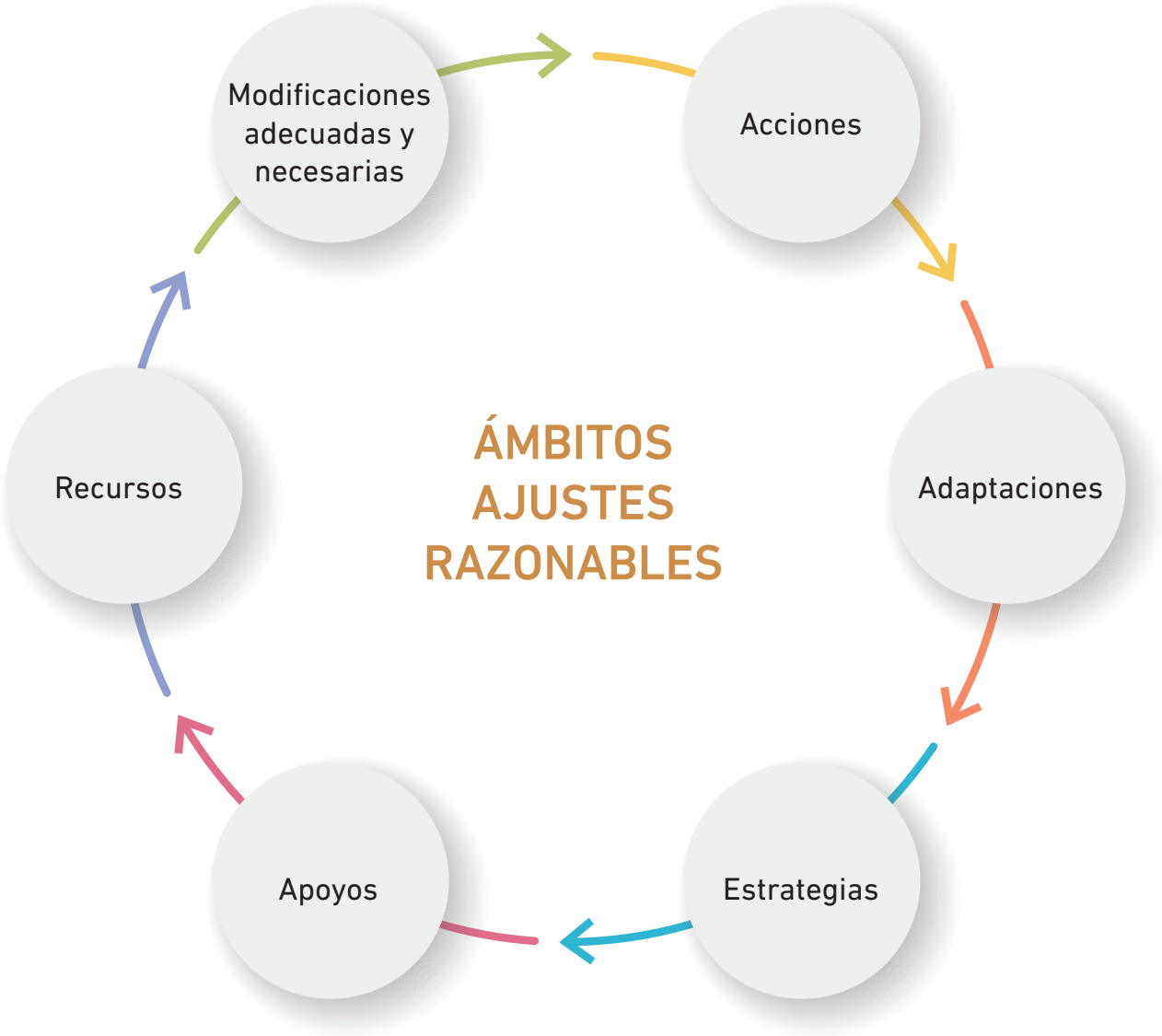


Figura 15: Síntesis de los ajustes razonables. Elaboración propia.



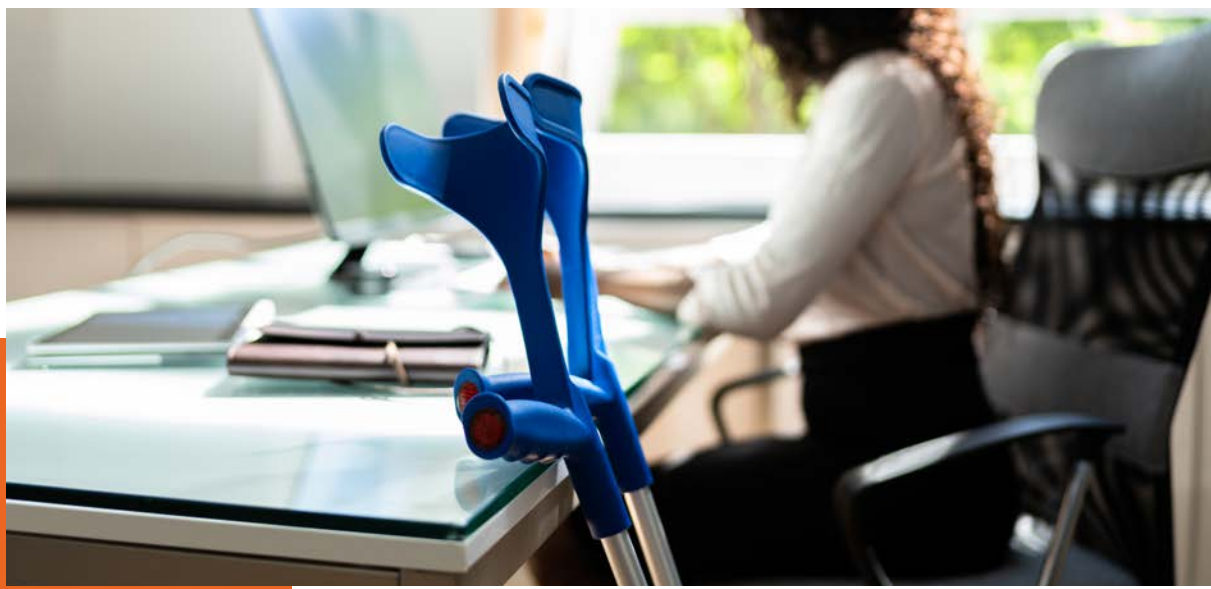
Relación entre DUI y ajustes razonables

La relación entre el Diseño Universal Instruccional y los ajustes razonables es estrecha y complementaria. Ambos enfoques tienen como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con discapacidad, pero se aplican en contextos ligeramente diferentes:

EDUCACIÓN SUPERIOR:

En el ámbito de la educación superior, el DUI busca diseñar programas de estudio, materiales de enseñanza y métodos de evaluación que sean accesibles para el estudiantado desde el principio. Al aplicar los principios del DUI, se reduce la necesidad de realizar ajustes individuales, ya que el diseño inicial ya toma en cuenta una variedad de necesidades y estilos de aprendizaje. Sin embargo, en casos en que sea necesario, los ajustes razonables podrían aplicarse para abordar necesidades específicas no cubiertas por el diseño universal.





INCLUSIÓN LABORAL:

En el contexto laboral, los ajustes razonables son más prominentes, ya que los entornos laborales pueden variar ampliamente y los requerimientos de las personas con discapacidad pueden ser diversos. Estos ajustes podrían incluir modificaciones en el puesto de trabajo, herramientas o equipos adaptados, horarios flexibles, entre otros. El DUI también puede influir en la capacitación y el diseño de políticas de inclusión en el lugar de trabajo para asegurar que las personas trabajadoras tengan igualdad de oportunidades.

En síntesis, el Diseño Universal Instruccional pretende anticipar las necesidades de accesibilidad y diversidad desde el principio, y puede ser complementado con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Por otro lado, los ajustes razonables se implementan en situaciones específicas con el fin de asegurar la inclusión y la igualdad de oportunidades tanto en entornos educativos como laborales. Ambos enfoques, junto con el Diseño Universal de Aprendizaje, presentado como un marco de enseñanza inclusiva en la siguiente sección de esta guía, son elementos fundamentales para la creación de sociedades más inclusivas y equitativas, beneficiando al estudiantado y futuros egresados y egresadas con discapacidad.



Capítulo 3



Capítulo 3

ACCIONES PRÁCTICAS EN LA SALA DE CLASES: EDUCANDO EN LA DIVERSIDAD



Estrategias de atención a la diversidad inspiradas en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal de Aprendizaje es un marco de enseñanza que surge a partir del Center for Applied Special Technology (CAST) como una respuesta a la inclusión educativa, iniciando su aplicación a escuelas que están en proceso de convertirse en inclusivas. En educación superior, desde la determinación de la agenda 2030, las universidades se comprometen con el objetivo 4, el cual tiene como foco la calidad de educación, pertinente, inclusiva y equitativa (Elizondo, 2020).

A continuación, se describe un conjunto de orientaciones de atención a la diversidad inspiradas en el marco del DUA organizadas en torno a sus tres principios fundamentales; qué aprender, por qué aprender y cómo aprender. Estas sugerencias no pretenden ser una “fórmula”, “sino un conjunto de estrategias que

pueden emplearse combinadas en el diseño de planificaciones de aula, contextualizadas a la disciplina y al nivel educativo correspondiente” (Mineduc, 2009, p. 40). Aun así, el DUA en ningún caso pretende ser una mera estrategia, es más bien una aplicación concreta de lo que se espera de la inclusión educativa (Elizondo, 2020).

Para acceder a las pautas de DUA de CAST de manera interactiva, escanee el código QR en el costado derecho y explore todas las sugerencias.



GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Recientemente, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), responsable del Diseño Universal de Aprendizaje, ha lanzado nuevas directrices, conocidas como pautas, en su versión 3.0. Estas pautas muestran una clara orientación hacia el diseño, en lugar de simplemente proporcionar acciones. Las principales actualizaciones se centran en la inteligencia emocional, abarcando el autoconocimiento y el entendimiento de los demás. Se fomenta la alegría y el juego, el desarrollo de la empatía y la colaboración, la retroalimentación orientada a la acción y una pauta de representación más amplia que considera no solo los canales sensoriales, sino también la identidad y las diversas formas de percibir la información.

Finalmente, la distribución horizontal de las pautas en acceso, apoyo y función ejecutiva proporciona un carácter más concreto a los objetivos que se esperan lograr en dichos niveles. Esta actualización nos invita claramente a enfocarnos en los estudiantes como nunca antes, atendiendo todas sus necesidades para eliminar las barreras de aprendizaje (CAST, 2024)



Proporcionar múltiples medios de presentación y representación

Las personas tienen distintas maneras de percibir y comprender la información que se presenta, por lo que no existe una forma de representación que sea óptima para todos. Esto puede depender de múltiples variables como las capacidades sensoriales, cultura de origen, formas de aprendizaje, entre otros, por lo que la planificación de la enseñanza debe considerar diversas modalidades de presentación de los contenidos que pueden concretarse a través de las siguientes estrategias:

MODALIDADES ALTERNATIVAS PARA FAVORECER LA PERCEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN

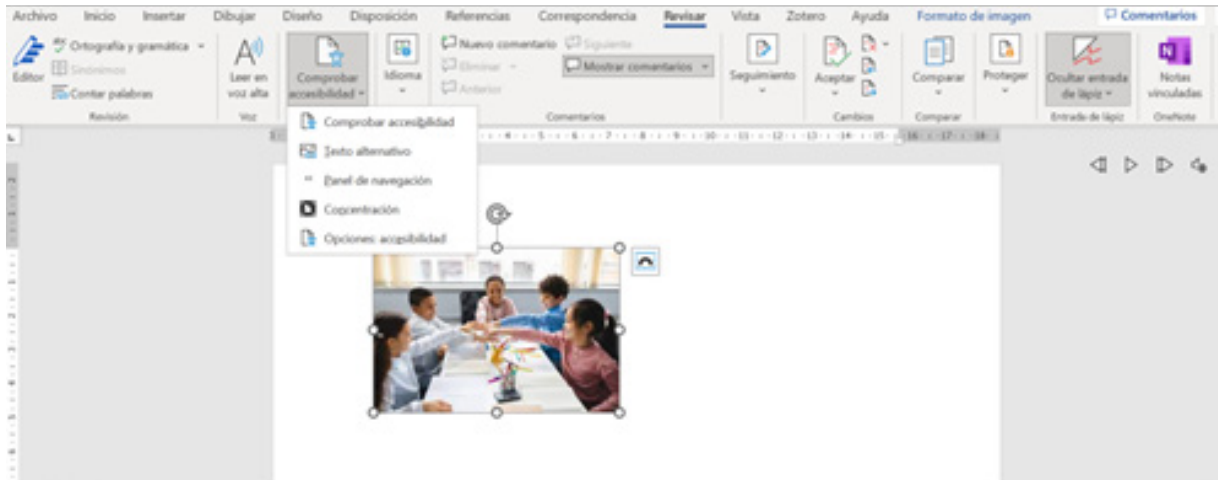
Los materiales de estudio deben presentar información de una manera que sea perceptible a toda la comunidad estudiantil, para evitar que las dificultades y/o diferencias en los estilos perceptivos se transformen en barreras al aprendizaje. Si bien estas modalidades pueden ser útiles para el estudiantado, serán fundamentales especialmente si en el grupo curso asisten estudiantes con discapacidad sensorial tales como ceguera o sordera. Por ejemplo:

Alternativas de presentación a la información auditiva y visual:

En el caso de estudiantes con discapacidad visual severa o total que utilizan conversores de voz:

- Transformar los apuntes que se encuentran en formato imagen y/o PDF, a formato Word, para poder ser leídos por el software traductor.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE



- Si se utilizan videos como material docente, es conveniente transcribir el guion de este con antelación, o si es posible, hacerlo en formato Braille. (Código QR acceso a <https://www.robobraille.org/es/> para convertir textos a braille).



- En textos que requieren el uso de imágenes, considerar que estas sean sencillas y sin muchos detalles, que estén alineadas con el texto y vayan acompañadas de una descripción en formato de texto, que explique su contenido. Por ejemplo:



Descripción: profesora realizando cátedra a sus estudiantes en la Universidad de Zaragoza.



Además de describir la imagen a modo de pie de foto, como se muestra en el ejemplo anterior, se recomienda proporcionar una alternativa textual a la imagen, para que así sean accesibles, por ejemplo, navegar un documento en formato PDF con lector de pantalla.



Para obtener mayor información, acceda al código QR del costado derecho o bien acceda al documento ¿Cómo elaborar textos accesibles? Pág. 5 <https://www.senadis.gob.cl/documentos/listado/146/accesibilidad>

En el caso del estudiantado con baja visión se requiere:

- Traspasar fotocopias a formato Word cuando estas no tengan una buena calidad de impresión.
- Editar documentos de acuerdo con la capacidad visual, considerando:

Fuente:

1. Debe ser sencilla y sin adorno.
2. Elegir fuentes legibles, como Verdana, Arial, Helvética, fuentes sans serif (sin serifa).
3. No utilizar letras itálicas, oblicuas o condensadas.

Tamaño de fuente:

1. Debe ser grande, no inferior a 12 puntos.
2. En títulos, 14 puntos o más.

Estilos:

1. Grosor de la letra normal.



GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

2. Estilo 'negrita' puede usarse para resaltar palabras.
3. Utilizar letra cursiva sólo para enfatizar alguna palabra y no para bloques extensos de texto.

Párrafo:

1. Líneas cuya extensión vaya de 70 a 90 caracteres. Esto, debido a que los textos simples, con ideas claras y respuestas focalizadas ayudan a la mejor comprensión.
2. El lenguaje debe ser conciso, claro y directo.
3. Evitar tecnicismos y/o anglicismos si no es necesario. El abuso de estos recursos puede afectar la comprensión del mensaje.
4. Privilegiar las frases afirmativas, puesto que son mejor comprendidas que las negativas por las personas con discapacidad auditiva.

Alineación:

1. Alineación a la izquierda. Esto ayuda a las personas usuarias de lectores de pantalla, a encontrar el principio del renglón con más rapidez.
2. Al justificar todo el párrafo, los espacios entre palabras deben ser homogéneos.
3. Se sugiere usar párrafos cortos, con términos concisos y separados unos de otros con una línea.

Interlineado:

1. Interlineado mínimo ideal es 1,5. En su defecto, se puede utilizar 1,15 para documentos extensos.



Viñetas:

1. Utilizar viñetas o numeración para resaltar aspectos de interés o inicios de apartados y para enumerar secuencias de acciones o actividades.



Dibujos, trazos y gráficos:

1. Dibujos y esquemas deben estar realizados con trazos sencillos y gruesos, con poco detalle y sobre un fondo sin imágenes.
2. Deben tener una resolución de 640 x 480 píxeles.
3. Los gráficos deben ser sencillos y deben contar con una descripción adyacente de su contenido en formato textual. Se recomienda gráfico de torta o barras sin texturas.
4. Deben contar con un nivel adecuado de contraste de colores.

Contraste:

1. El contraste entre el color de la fuente del texto y el fondo sobre el cual se ubica debe ser alto. Para los documentos, se recomienda fondo blanco y fuente color negro o fondo blanco y fuente azul oscuro.
2. Evitar el uso de dibujos o imágenes como fondo del texto.

Al planificar, es importante proveer variadas formas de representación de modo de garantizar, no sólo la accesibilidad, sino también la claridad y la comprensión a toda la comunidad estudiantil. Esta estrategia es fundamental para quienes pertenecen al espectro autista y que requieren un mayor apoyo para la comprensión de ideas y conceptos complejos. Sin embargo, también son útiles a todo el grupo de estudiantes, por ejemplo:

- Presentar la información a través de lenguaje y símbolos alternativos y/o complementarios: incorporar apoyo de símbolos dentro de un texto, incorporar apoyo a las referencias desconocidas dentro del texto, presentar los conceptos principales en forma de representación simbólica como complemento o como una forma alternativa (ilustración, diagrama, modelo, video, cómic, guion, fotografía, animación); ilustrar con vín-

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

culos explícitos la relación entre el texto y cualquier representación de esa información, destacar y hacer explícitas las relaciones estructurales. Para obtener mayor información, acceda al código QR del costado derecho o acceda a la página: <https://www.flaticon.es/> que genera diversos iconos.



Ejemplo: propiciar videos con subtítulos y/o lengua de señas.



Universidad de Las Américas. [Udla Chile]. (8 de mayo de 2023). Charla Magistral "Plan de Reactivación Educativa 2023". [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=49959vJp5Xc>

Para mayor información y detalles sobre Accesibilidad en Textos, consultar en <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/5002/documento>



- Opciones alternativas de decodificación: para asegurar que la comunidad estudiantil comprenda la información, se deben ofrecer alternativas de simbolización para reducir los obstáculos del estudiantado que no están familiarizados o no dominan la lengua predominante.

Por ejemplo:

- Permitir el uso del software de síntesis de voz.
- Usar voz automática con la notación matemática digital (Math ML).
- Usar texto digital acompañados de voz humana pregrabada (por ejemplo, Daisy Talking Books).
- Permitir la flexibilidad y el acceso sencillo a las representaciones múltiples o denotaciones donde sea apropiado (por ejemplo, fórmulas, problemas de palabras, gráficos).
- Ofrecer clarificaciones de la notación mediante listas de términos clave.

En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia): indagar las habilidades / herramientas que trae el estudiante para determinar el medio de acceso a la información más pertinente, que en algunos casos será el/la intérprete de Lengua de Señas en el aula.

Modalidades alternativas para favorecer la comprensión:

Una buena planificación debe proporcionar diversidad de apoyos y estrategias para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al conocimiento. Esta estrategia es fundamental para aquellos estudiantes pertenecientes al espectro del autismo y que requieren un mayor apoyo para la comprensión de ideas y conceptos complejos.

- Estrategias alternativas para activar conocimientos previos: uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales, enseñanza de conceptos a través de

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

demostración, modelos, objetos concretos, uso de analogías y metáforas.

- Estrategias alternativas para apoyar la memoria y la transferencia: uso de listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito y toma de apuntes.
- Estrategias alternativas para guiar el procesamiento de la información: utilización de instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial, modelos que guían la exploración y la ejecución, vías opcionales para abordar la tarea, entrega de la información en elementos más pequeños, liberación progresiva de la información destacando la secuencia y terminar cada escrito con una idea general.
- Relevar los conceptos esenciales, las grandes ideas, y las relaciones: por ejemplo, resaltar o destacar elementos clave en un texto, gráfico, diagrama, fórmula; utilizar múltiples ejemplos y contra ejemplos para destacar las características esenciales, reducir u ocultar los elementos no pertinentes de la información, utilizar señales y mensajes para llamar la atención sobre aspectos críticos.
- Terminar cada escrito (texto, apunte) con una idea general.

Acceda a la aplicación en <https://www.thinglink.com/> o a través del código QR en el costado derecho. Esta aplicación permite generar simulaciones y mapas de flujo para toma de decisiones de manera interactiva, útiles para todo tipo de profesionales. Se recomienda usar en Microsoft Edge para la traducción simultánea.



Proporcionar múltiples medios de ejecución y de expresión

La comunidad estudiantil presenta diversidad de estilos, capacidades y preferencias para ejecutar las actividades de aprendizaje y expresar lo que saben.

Proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y diferentes tareas permitirá al estudiantado responder con los medios de expresión que prefieran, especialmente en casos de discapacidades motoras, dificultades en las funciones ejecutivas o quienes tienen las barreras del idioma, lo que puede concretarse a través de las siguientes estrategias:

Acceda a la aplicación en <https://es.padlet.com/> o a través del código QR en el costado derecho.



Esta aplicación permite la expresión del estudiantado de manera interactiva, dado que permite subir imágenes, texto y videos. Solo requiere de internet y el estudiante puede interactuar desde su teléfono celular.



GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Ejemplo: temática, tipos de textos en educación básica, material construido por estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial.



Tatiana Herreros. (2023). Ejemplos de tipos de texto. Padlet.

<https://padlet.com/tatyherreros/ejemplos-de-tipos-de-textos-a43anighpzeww0cs>

Alternativas para la expresión y la fluidez

Dentro de las diversas modalidades y medios de comunicación deben proveerse alternativas para las diferentes formas de expresión del estudiantado, por ejemplo:

- Modalidades alternativas de comunicación: expresarse en múltiples medios de comunicación, ya sea texto escrito, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales o escultura, entre otros.
- Apoyar la práctica y la fluidez a través de estrategias diversas: proporcionar modelos que muestran resultados similares, pero con estrategias distintas, tales como modelar la ejecución de las tareas con diferentes enfoques,



estrategias, procedimientos, habilidades, etc., o bien tutores (profesores o pares) que utilizan diferentes métodos para motivar, orientar o informar.

Modalidades opcionales para la acción física

Resulta fundamental ofrecer alternativas variadas para la interacción con ciertos medios de enseñanza, especialmente para estudiantes que puedan presentar algún tipo de discapacidad sensorial o motora. Sin embargo, estas pueden resultar facilitadoras también para el conjunto de estudiantes de la clase, por ejemplo:

- Modos alternativos de respuesta física: frecuencia, momento, amplitud y variedad de la acción motora requerida para interactuar con los materiales educativos.
- Medios alternativos de exploración: es fundamental asegurar el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo para la exploración y la interacción: tecnologías que facilitan el acceso a la información y a las comunicaciones, hardware adaptados, dispositivos de amplificación de textos y objetos, dispositivos auditivos, elementos de apresto escolar y softwares.

Para mayor información y detalles sobre Tecnologías para la Inclusión Educativa de Estudiantes en Situación de Discapacidad, escanee el código QR del costado derecho o acceda en:

<https://www.senadis.gob.cl/areas/educacion/documentos>



Proporcionar múltiples formas de participación

Al planificar, se deben considerar las variadas formas en que el estudiantado puede participar en una situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío y los diversos modos en que se motivan e involucran en ella.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Opciones para incitar el interés:

Es importante contar con estrategias alternativas para motivar a los estudiantes y utilizar modalidades diversas que reflejen las diferencias individuales entre ellos. Por ejemplo:

- Promover la toma de decisiones y la autonomía: permitir a los estudiantes participar en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje.
- Alternativas para asegurar la pertinencia y autenticidad de las actividades: variar las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser contextualizadas a las experiencias de vida de los estudiantes.

Alternativas de apoyo al esfuerzo y la persistencia

Diferenciar el grado de dificultad o complejidad dentro de una misma actividad. Fomentar la colaboración, la interacción y la comunicación a través de momentos de trabajo cooperativo (con distintas formas de agrupamientos, funciones y responsabilidades), y momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización. Preguntas que guían al estudiantado en el momento y la forma de pedir apoyo a sus pares y/o profesores. Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido.

Modalidades para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje

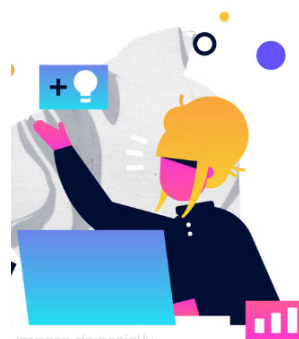
Al igual que en otros tipos de aprendizaje, en las habilidades de autorregulación existen considerables diferencias individuales, por lo cual, se requiere proporcionar suficientes alternativas para apoyar a los estudiantes con diferentes aptitudes y experiencia previa, para que aprendan a gestionar eficazmente el compromiso con su propio proceso formativo.



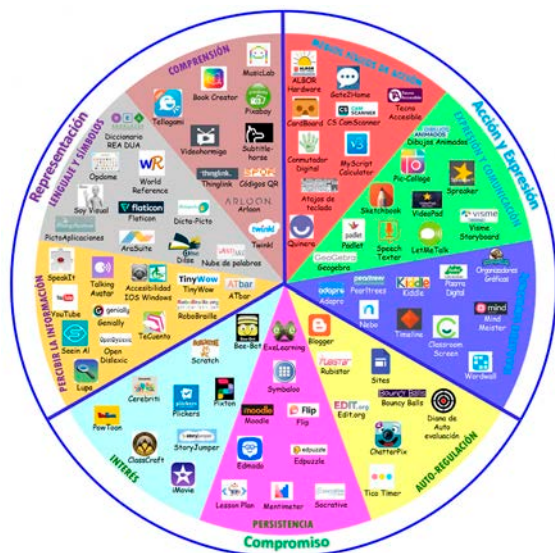
- Clarificar los objetivos y las expectativas: preguntas, recordatorios, guías, rúbricas, listas de control, tutores, etc. que modelen el proceso de fijación de objetivos adecuados, haciendo visibles tanto los puntos fuertes como los débiles; apoyos para dimensionar el esfuerzo, los recursos y el grado de dificultad; modelos o ejemplos de los procesos y productos.
- Apoyo a la planificación y las estrategias: planificación de plantillas para el establecimiento de prioridades, calendarios y secuencias de pasos; descomposición de los objetivos de largo plazo en submetas de corto plazo.
- Mediar la capacidad para supervisar los progresos: las actividades deben incluir medios por los cuales el estudiantado obtiene información que los ayudan a identificar sus progresos, de una manera comprensible y oportuna.
- Retroalimentación permanente: alentar la perseverancia, así como la utilización de apoyos y estrategias para abordar el desafío; hincapié en el esfuerzo y el progreso personal; observaciones personalizadas en lugar de comparativas o competitivas; análisis de los errores desde una perspectiva positiva, como elemento de aprendizaje.

Ejemplos de aplicaciones:

Para más sugerencias revise las pautas DUA de CAST en la plataforma Gennially a través de este código QR.



GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE



Para acceder a la rueda DUA escanee el siguiente código QR:



O acceda a este link:

<https://drive.google.com/file/d/1imPw2W3PMVe8oWxzo26yJ6jIKMqcaSOK/view>

Evaluación para la diversidad

La evaluación se define como el proceso de recolección de información respecto al rendimiento del estudiante por medio de diferentes métodos y materiales para determinar sus conocimientos, habilidades y motivación, que permitan tomar decisiones educativas pertinentes y justificadas.

Dentro de los planteamientos del DUA, la evaluación tiene como objetivo "mejorar la precisión y puntualidad de las evaluaciones, y asegurar que sean integrales y lo suficientemente articuladas como para guiar la enseñanza de toda la comunidad estudiantil". (CAST, 2011/2013).

Esto se logra aumentando los medios para adaptarse a la variabilidad del estudiantado, reduciendo e idealmente eliminando las barreras que permitan medir de manera precisa el conocimiento, habilidades e implicación del



alumno.

Dentro de las estrategias sugeridas se encuentran:

Ajustes en el tiempo de la evaluación



Considerando que algunos estudiantes pueden requerir mayor tiempo en la ejecución de ciertas tareas en función de su discapacidad y/o condición, aumentar el tiempo para el desarrollo de las evaluaciones en relación con el asignado para el grupo en general, es una sugerencia que favorece que demuestren sus conocimientos de la manera más eficaz y óptima posible.

Ajustes en el formato de la evaluación



Dado que la evaluación debe adaptarse a las necesidades del estudiantado, se debe velar que esta sea en la modalidad más apropiada a sus características, pudiendo ser digital, oral, con transcriptor, uso de Braille, grabación, con presencia de intérprete de lengua de señas, entre otras; según se requiera.

Ajustes en la aplicación de la evaluación



Siempre que sea posible, es importante proponer variadas formas para que el estudiantado demuestre su aprendizaje, por ejemplo, de manera oral u escrita, individual o grupal, desarrollando un proyecto de aplicación, entre otros. Independiente o no de la presencia de discapacidad, la multiplicidad de opciones posibilita la igualdad de oportunidades para todo el grupo, evitando la discriminación negativa y haciendo posible la mejora del aprendizaje de todo el curso.

Figura 16. Ajustes para la evaluación. Elaboración propia.

Experiencias de prácticas exitosas

- InclUdeC, Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad, Universidad de Concepción
https://www.youtube.com/watch?v=jjxg8pEM6UY&ab_channel=TVU
- Piane, Programa de Inclusión para Estudiantes con Necesidades Especiales, Universidad Católica
<https://www.youtube.com/watch?v=hdwtWbxWKlY>
- Buenas Prácticas Docentes Inclusivas: Enfermería
<https://www.youtube.com/watch?v=IAN0WTRgfSY>
- Buenas Prácticas Docentes Inclusivas: Arquitectura
https://www.youtube.com/watch?v=JfaCSFmDN5A&ab_channel=Direcci%C3%B3ndeInclusi%C3%B3nUC
- Buenas prácticas docentes inclusivas: Artes Visuales
https://www.youtube.com/watch?v=ZA8N_FBIPsU&ab_channel=Direcci%C3%B3ndeInclusi%C3%B3nUC
- Video Institucional Programa de Inclusión, Universidad Técnica Federico Santa María
https://www.youtube.com/watch?v=8PEmVkJl_qc&ab_channel=RREEU-SM
- Estrategias de Inclusión Educativa para Estudiantes con Discapacidad, Universidad Autónoma de Chile
https://www.youtube.com/playlist?list=PLIEF5zLfyOuz3yuVy8xsYvDx6dt7wr_Py



Conclusiones

La inclusión de personas con discapacidad y, en general, cualquier diversidad en el aula en la educación superior es un compromiso ético y legal que requiere de un enfoque integral. Esta guía destaca la importancia de un diseño universal para el aprendizaje, que implica la creación de entornos, materiales y actividades que sean accesibles desde el inicio, beneficiando a la comunidad estudiantil.

Esta guía es un recurso fundamental que busca promover entornos educativos accesibles, equitativos e inclusivos, a través de estrategias y recomendaciones específicas, proporcionando al cuerpo académico un primer acercamiento a las herramientas necesarias para apoyar y brindar una educación de calidad para toda la comunidad estudiantil, independiente de sus capacidades.



GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Además, enfatiza la importancia de fomentar una mentalidad inclusiva en el aula, promoviendo la sensibilización, el respeto y la valoración de la diversidad. El profesorado debe estar preparado para adaptar sus prácticas docentes, utilizando diferentes estrategias de enseñanza y evaluación que se ajusten a los requerimientos individuales del estudiantado con discapacidad.

Asimismo, se destaca la importancia de establecer una comunicación abierta y fluida con el cuerpo estudiantil, fomentando la participación y la retroalimentación constante. La colaboración con los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad también resulta esencial, ya que pueden brindar orientación y recursos adicionales para garantizar una inclusión efectiva.

Es importante señalar que esta guía proporciona una base para que el cuerpo académico promueva un entorno educativo inclusivo y de calidad. Sin embargo, sigue siendo un primer paso, faltan aún más acciones para transitar por este proceso iterativo, del cual se requerirá de los apoyos y participación de toda la comunidad académica considerando que el enfoque de derechos exige asumir responsablemente la eliminación de toda barrera que merme el goce pleno y la participación de todos los espacios sociales, con gran relevancia en los servicios de educación. Es por esto que la implementación de las estrategias y recomendaciones presentadas, fomentarán el progreso académico y personal del estudiantado con discapacidad, tal como lo expresa el Modelo Educativo de Universidad de Las Américas.



Referencias

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Paper presented at the World Bank Workshop on Education For All: Including the Excluded, Washington, DC.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Amador Fierros, Genoveva, Clouder, Lynn, Karakus, Mehmet, Uribe Alvarado, Isaac, Cinotti, Alessia, Ferreyra, María Virginia, & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151. Epub 22 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Autistic Self Advocacy Network. (2012). What is the social model of disability, and why is it important for autistic people? <https://autisticadvocacy.org/wp-content/uploads/2019/02/Social-Model-of-Disability.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245313>

Brito, S, Basualto Porra, L, & Reyes Ochoa, L (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

Burgstahler, S. (2015). The universal design of instruction: A practical approach to promoting college access and success. *Equity & Excellence in Education*, 48(2), 176-186. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1020033>

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Butterworth, P., Leach, L. S., Strazdins, L., Olesen, S. C., Rodgers, B., & Broom, D. H. (2012). The psychosocial quality of work determines whether employment has benefits for mental health: Results from a longitudinal national household panel survey. *Occupational and Environmental Medicine*, 69(11), 806-812.

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author

CAST (2013). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author (Pastor, C, Sánchez, P, Sánchez, JM y Zubillaga, A, Trans.). (Trabajo original publicado en 2011)

Cifuentes, M. & Poblete, M. (2019). Diseño Universal de Aprendizaje en educación superior: Una mirada a la inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 49-67. <https://doi.org/10.35362/rie7913855>

Clegg, J. W., & Peltier, C. (2018). Reasonable accommodations for students with disabilities: Considerations for test preparation and administration. In R. W. Lissitz & H. Jiao (Eds.), *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students* (pp. 269-286). Information Age Publishing.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. 25 de noviembre de 2016.

Contreras Parraguez, P., Rodríguez Ponce, S., & Sánchez Bravo, A. (2019). Inclusión en educación superior: Tránsitos y perspectivas para el acceso, permanencia y egreso de estudiantes sordos. *Akadèmeia*, 18(2), 81. Universidad Gabriela Mistral.



Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvarez, M., & Giné, C. (2015). Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario.

De Andrade, L. (2018). Inclusión educativa y diversidad: Desafíos para la formación de los profesionales de la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. doi: 10.15517/aie.v18i3.33059

Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario. Llibre presented at the *Diseño universal para la instrucción: indicadores para su implementación en el ámbito universitario*, Vilanova i la Geltrú: Universitat Politècnica de Catalunya. Càtedra d'Accessibilitat. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2117/27277>

Echeita, G. (2009). Las barreras para el aprendizaje y la participación: su conceptualización y aportaciones para la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 350, 59-82. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2009-350-047>

Echeita, G. (2011). Diseño universal para el aprendizaje: Una propuesta para la educación inclusiva. *Inclusiones*, 8, 11-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127367002>

Echeita, G. (2012). Inclusión educativa: Concepto, modelos y desafíos. *Revista de Educación*, (357), 5-23. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-357-168

Echeita, G. & Verdugo, M.A. (2010). Diseño Universal de Aprendizaje y diversificación de la enseñanza en la educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 45-57. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rerin3-2.duad>

Elizondo, C. (2020). Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad. Editorial Octaedro, S.L.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Elizondo, C. (2015). Diseño universal para el aprendizaje: Una estrategia pedagógica para la inclusión educativa. *Educación Especial*, 42(1), 25-38. <https://doi.org/10.14201/eks20154212538>

Fernández-Enguita, M. (2017). El derecho a la educación en la Agenda 2030. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 47-64.

Fondo Nacional de la Discapacidad FONADIS (2005). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC I. Autor: Chile.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., García-Holgado, A., & Seoane-Pardo, A. M. (2020). Las tecnologías activas inclusivas como respuesta a la diversidad. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 25-42.

García, P., Vargas, L., & Martínez, M. (2018). Diversificación de la enseñanza en el aula universitaria: un reto para la equidad y la inclusión. *Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-19. <https://revistas.um.es/red/article/view/335491/228861>

Garrido-Guzmán, P., & Molina-López, P. (2021). Discapacidad y diversidad en educación superior. En C. Bozzano & M. Traverso-Yépez (Eds.), *Inclusión y diversidad en educación superior* (pp. 15-26). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gazmuri, R. (2016). ¿Qué es la inclusión educativa y por qué es importante? *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 39-48.

González-Gil, F., & Vargas-Correa, J. (2022). Las políticas de inclusión educativa en Chile: Una revisión crítica. *Revista de Investigación Académica*, 18, 93-104.

González, J., Maroto, A., & Torre, S. (2019). Diversificación de la enseñanza: una estrategia para la inclusión educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 15-28. <https://doi.org/10.15381/rinv.educ.2019.17.1.2>



González, R., & Jara, C. (2017). Diversificación curricular y educación inclusiva: una propuesta para la formación de docentes en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 43-63. <https://doi.org/10.35362/rie7312026>

Gutiérrez-Rojas, J. A., & Alcántara-Ayala, I. (2015). Las políticas de inclusión educativa en México: El caso de la educación especial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 59-82.

Guzmán-González, M. (2018). Discapacidad y educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 45-56.

Karsenti, T., Kozarenko, O. M., & Skakunova, V. A. (2020). Digital technologies in teaching and learning foreign languages: Pedagogical strategies and teachers' professional competence. *Education and Self Development*, 15(3), 76-88.

Kessler, R. C., Adler, L., Ames, M., Demler, O., Faraone, S., Hiripi, E., Howes, M. J., Jin, R., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T. B., & Walters, E. E. (2006). The World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): A short screening scale for use in the general population. *Psychological Medicine*, 35(2), 245-256. <https://doi.org/10.1017/S0033291704002892>

Ley 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010.

Ley 21.091 Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018.

Ley de Educación Nacional. (2009). Ley N° 20.370, de 2009. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005484>

Leyva-Moral, J. M., Gómez-Artiga, A., & Aragón-Mendizábal, E. (2018). Buenas prácticas en la atención a la diversidad en el aula. In E. Aragón-Mendizábal & J. A. Vera-Muñoz (Eds.), *La educación inclusiva ante el reto de la interculturalidad* (pp. 119-136). Octaedro.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Martínez-Salanova, M., & Pérez-Tello, S. (2020). La diversificación de la enseñanza como enfoque pedagógico inclusivo: un análisis crítico. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 81-100. <https://doi.org/10.6018/educatio.401311>

McLeod, B. D., & Jensen-Doss, A. (2017). *Child and adolescent mental health services: Developmental perspectives*. Sage Publications.

Mena, I., & Carvajal, D. (2017). Inclusión educativa y barreras para el aprendizaje: perspectivas y desafíos en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 63-78. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200004>

Mena, L. J., & Orellana, C. A. (2019). La discapacidad como construcción social: reflexiones desde la terapia ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(1), 38-48. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.53480>

Meyer, A., & Rose, D. H. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. T. Gordon & J. W. Gravel (Eds.), *A policy reader in universal design for learning* (pp. 15-30). Harvard Education Press.

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Decreto 170: Reglamento de la ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010255>

Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Educación Especial y/o Diferencial*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2023). *Presentación resultados ENDIDE 2022 (Población adulta)*. Autor: Chile.

Muñoz, C., & Tapia, M. (2018). Diversificación de la enseñanza en la educación chilena: un análisis de los desafíos actuales. *Revista de Investigación Académica*, 53, 15-28. <https://revistainvestigacionacademica.uchile.cl/index.php/RIA/article/view/49728>



Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas.

Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Palgrave Macmillan.

Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD]. 13 de diciembre de 2006.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Nueva York, EE. UU.: Naciones Unidas.

Organización de los Estados Americanos. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad [CIADDIS]. 6 de julio de 1999.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado el 25 de marzo de 2023, de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA: España.

República de Chile. (2009). Ley n° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad con el objeto de promover su integración social. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1003566>.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.

GUÍA DE APOYO A LA PRÁCTICA INCLUSIVA DOCENTE

Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). Universal Design for Learning. En H. L. Fuhrman & D. R. Gitomer (Eds.), Handbook of research on education policy and administration (pp. 139-152). Routledge.

Saldarriaga, A., & Delgado, M. (2012). Una mirada a la discapacidad en la formación de profesores de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 41-51.

Servicio Nacional de Discapacidad. (2019). Plan Nacional de Discapacidad 2018-2022. Gobierno de Chile.

Servicio Nacional de la Discapacidad (2016). II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Autor: Chile.

Servicio Nacional de la Discapacidad, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), Universidad de Santiago de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile (2021). Guía de Alternativas de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad. Autor: Chile.

Shakespeare, I., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? *Research in social science and disability*, 2, 9-28.

Shakespeare, T., & Watson, N. (2019). The social model of disability: An outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 12, 3-17. <https://doi.org/10.1108/S1479-354720190000012001>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. https://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/salamanca_sp.pdf



UNESCO. (2009). Política de inclusión en educación. Recuperado el 25 de marzo de 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186392?posInSet=1&queryId=b0cd7c4e-4f09-4966-9f5e-6d6255e16612>

UNESCO. (2017). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado el 25 de marzo de 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250738.locale=en>

UNESCO. (2019). Manual de la UNESCO para la inclusión de personas con discapacidad en la educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372279.locale=en>

Universidad de Las Américas. (2023, 03 de mayo). Charla Magistral “Plan de Reactivación Educativa 2023” [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=49959vJp5Xc>

Universidad de Las Américas. (2021). Modelo Educativo. Recuperado el 25 de marzo de 2023, de <https://www.udla.cl/modelo-educativo/>

Zúñiga, A. (2018). Inclusión y diversidad en educación superior. Perspectivas y desafíos en Chile. En C. Bozzano & M. Traverso-Yépez (Eds.), *Inclusión y diversidad en educación superior* (pp. 41-55). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

