



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE
PSICOLOGÍA

Inclusión en la Educación Superior:

**Un estudio sobre el discurso estudiantil acerca de las barreras arquitectónicas
de la universidad**

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Nombre autoras :Francisca Reyes

Javiera Zamudio

Nombre profesora guía :Catalina Ramírez

Artículo para Optar al Grado de Psicólogo/a

Santiago 2021

Resumen

En Chile, los intentos por generar una sociedad inclusiva vienen de la mano de toda una normativa que tiene por objetivo regular los asuntos relativos a la diversidad funcional y la movilidad reducida, estableciendo no solo derechos, sino que también deberes de la comunidad. Si bien la inclusión ha presentado numerosos avances, tanto en lo social como en el área de la educación, principalmente en los niveles primarios de esta última, a la fecha aún nos seguimos encontrando con prácticas discriminatorias y excluyentes para la población de personas que tienen diversidad funcional, y lo anterior se da con fuerza en la educación superior. Es por esto que la presente investigación se centra en conocer los discursos que se generan en torno a las barreras arquitectónicas del espacio universitario, para lo cual se tomaron los discursos de un grupo de estudiantes con movilidad reducida que asisten a instituciones privadas de Santiago. Para estos fines, se seleccionaron estudiantes de distintas carreras de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y de la Universidad Diego Portales y se les aplicaron entrevistas personales semi directivas.

Palabras clave: Movilidad Reducida, Diversidad Funcional, Inclusión, Educación Superior

Abstract

In Chile, attempts to create an inclusive society come hand in hand with a whole set of regulations that aims to regulate issues related to functional diversity and reduced mobility, establishing not only rights, but also duties of the community. Although inclusion has presented numerous advances, both in the social and in the area of education, mainly in the primary levels of the latter, to date we are still encountering discriminatory and exclusionary practices for the population of people who have diversity functional, and the above occurs strongly in higher education. That is why this research focuses on knowing the discourses that are generated around the architectural barriers of the university space, for which the discourses of a group of students with reduced mobility who attend private institutions in Santiago were taken. For these purposes, students from different careers from the Academia de Humanismo Cristiano University and the Diego Portales University were selected and semi-directive personal interviews were applied to them.

Key words: Reduced Mobility, Functional Diversity, Inclusion, Higher Education.

1. Introducción

Uno de los avances más significativos y que ha demostrado evidente desarrollo se da en materia de inclusión y respeto por la diversidad, lo cual se ha visto impulsado principalmente por la normativa que se ha ido generando al respecto (Otondo, 2018).

Desde este punto es que se crean estrategias para la inclusión, tanto en el ámbito social como en el área educativa, principalmente en los niveles primarios, lo cual ha demostrado un evidente desarrollo en materia de inclusión de personas con diversidad funcional y movilidad reducida (Fajardo, 2017). Sin embargo, la inclusión dentro de la Educación Superior es un terreno inconcluso e inacabado (Victoriano, 2017), puesto que a la fecha los y las estudiantes se enfrentan a situaciones segregadoras, excluyentes y discriminatorias, a pesar de los planes estratégicos que se diseñan para atender a todo tipo de necesidades y funcionalidades.

En palabras de Moreno (citado en Victoriano, 2017, p.351), “pese a que a nivel mundial y nacional se han estado haciendo valiosos esfuerzos por promover la inclusión de la diversidad, aún queda pendiente la educación superior, nivel que ha mostrado ser el más excluyente de todos”.

La presente investigación se centra en todos aquellos aspectos que implican dificultades de desplazamiento para el estudiantado de educación superior que tiene movilidad reducida, ya sea de nacimiento o adquirida, producto de condiciones médicas crónicas o permanentes. En ese sentido, el estudio se orienta a tomar los discursos sobre las barreras arquitectónicas que se encuentran en la universidad y sus consecuencias. En otras palabras, se espera que los y las participantes den cuenta de las dificultades de desplazamiento que tienen producto de limitaciones arquitectónicas.

2. Antecedentes

2. 1. Normativa chilena en torno a la diversidad funcional

Las Naciones Unidas son el principal agente que se encarga de elaborar estrategias de acción mediante normas de igualdad y consideraciones en relación con las personas que tienen diversidad funcional. Tales esfuerzos se observan en la existencia de la política pública que está destinada a resguardar los derechos de inclusión, política pública que manifiesta el interés que se tiene por los asuntos relacionados con la materia de inclusión.

En el caso de Chile, la normativa nacional se hace cargo de lo decretado por la ONU a través de la Ley 19284 promulgada en el año 1994, donde se establecen normas para la inclusión social de personas con diversidad funcional (Hernández, Linares & Rojas, 2019).

Entendiéndose que la inclusión apunta a la equidad de oportunidades entre las personas, independiente de las diferencias entre éstas (Cruz, 2019), se dio paso a que se establecieran normas complementarias que le dan sustento a la inclusión social del grupo antes mencionado, normas que abarcan las distintas esferas de la vida ciudadana, a decir: en el área de salud, educación, vivienda, transporte y justicia.

En el año 2010 se promulgó la Ley 20.422, donde se establecen normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con diversidad funcional (Hernández et al, 2019). En ella se decreta que el propósito es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional para que exista mayor inclusión social, a la vez aboliendo las prácticas discriminatorias.

Han sido numerosos los programas que se generan a partir de la política pública con el fin de poner en práctica la normativa sobre las personas con diversidad funcional (Estay, Vrsalovic & Cabezas, 2015). En relación la inclusión educativa, las Naciones Unidas se manifestó al respecto en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Diversidad Funcional, lo que dio paso a que los países pertenecientes a dicha Convención tomaran medidas destinadas al cumplimiento de los derechos establecidos para quienes tienen la condición médica en cuestión.

A partir de La Convención Internacional Naciones Unidas sobre los de Derechos de las Personas con Discapacidad (2013), se establece que se debe prohibir la discriminación por motivos de discapacidad. Para el caso nacional se establecen medidas contra la discriminación que se consagran en la Ley 20.609, la cual se promulgó en el año 2012 (Hernández et al, 2019). En el Artículo 2 de dicha Ley se establece que toda exclusión y toda transgresión de derechos básicos, como la educación, será reconocida como discriminación.

Respecto a la normativa Chilena que regula la educación, partiendo de la base de que esta se encuentra consagrada como un derecho de todos y todas las habitantes del país, la educación no deja de ser un derecho para las personas con diversidad funcional, lo cual está establecido en la Ley 20.422, artículo 7 sobre normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con diversidad funcional, donde se garantiza la participación de la persona, tanto en lo político, en lo laboral, en lo económico, en lo cultural, en lo social y, por su puesto, en lo educacional.

En ese sentido, según Hernández et al (2019), en el marco de la inclusión educativa para personas con diversidad funcional se promulgan otros decretos relacionados a la promoción y respeto de los derechos de estos grupos, como el Decreto

637 promulgado en el año 1994, el cual aprueba programas para estudiantes con diversidad funcional visual; posteriormente se crean otros como programas para estudiantes con diversidad funcional auditiva; programas para estudiantes con autismo y estudiantes con diversidad funcional cognitiva; el año 1999 se establecen normas en relación al funcionamiento de estudiantes con diversidad funcional dentro de las instituciones educativas.

Particularmente, en relación con las personas que tienen movilidad reducida, en el decreto 577 se define a la misma como “una alteración funcional y/o anatómica del aparato locomotor producidas por lesiones o disfunciones del sistema neuromuscular y/o del sistema nervioso central, las que pueden ser congénitas o adquiridas”. Por lo demás, en ese mismo decreto, el Artículo 2 establece que:

El Ministerio de Educación debe procurar que se ofrezcan opciones educativas acordes a las reales necesidades de las personas que presentan trastornos motores y dificultades secundarias; el educando con trastornos motores debe recibir servicios que posibiliten su desarrollo personal y participación igualitaria en la sociedad, es necesario establecer criterios técnicos que permitan sistematizar y favorecer el progreso del alumno con trastornos motores en el sistema escolar. (Decreto 577, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

A partir de la revisión realizada, es que se da cuenta que Chile tiene un marco legal que no solo va dirigido a la inclusión social, sino que, además, reconoce el derecho a la educación que tienen las personas con diversidad funcional y movilidad reducida y determina los lineamientos para posibilitar la inclusión dentro del sistema (Hernández et al, 2019), lo cual dibuja un camino que las instituciones educativas deben seguir para

abordar a la comunidad que presenta dicha condición de salud, a fin de que se garanticen los derechos y el cumplimiento de éstos.

2. 2. Educación y diversidad funcional

Como se mencionó anteriormente, la educación corresponde a un derecho y se encuentra consagrado en el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde se establece que “Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación” y que “los países de la Convención crearán un sistema educativo que garantice este derecho.” Dentro del mismo documento se considera que las personas con dicha condición médica deben estar incluidas en el sistema de educación y que ésta debe ser igualitaria en relación con el alumnado regular.

En palabras de García:

La educación es un derecho al que debe poder acceder el conjunto de la población, sin restricciones, discriminación e impedimentos de cualquier índole y para ello también requiere del desarrollo de estrategias de promoción, información y difusión de un conjunto de aspectos sustanciales facilitadores de su concreción. (García, 2020, p.66).

A pesar de que la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), establece que se reconoce el derecho de las personas con diversidad funcional a la educación inclusiva, de calidad y gratuita, el alumnado que tienen dicha condición médica aún se encuentra en una posición vulnerable debido a la discriminación y exclusión.

La UNESCO el año 2011 dio cuenta que de un total de 115 millones de niños y niñas que se encuentran sin acceso a educación escolar a nivel mundial, 40 millones de

ellos y ellas tienen alguna condición de diversidad funcional, y de ese total apenas un 2% logra concluir sus estudios básicos y superiores (PNUD, 1998). Mientras que un informe posterior realizado el año 2014 por la misma UNESCO, notificó un considerable porcentaje de niños y niñas que no asisten al colegio y que tienen movilidad reducida u otro tipo de diversidad funcional: en América Latina y el Caribe sólo entre el 20% y el 30% de niños y niñas están insertos e insertas en el sistema educativo (Crosso, 2014).

De acuerdo con el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad realizado por SENADIS en el año 2017 y el más actualizado, en Chile, donde hay una población de 17.574.003 millones de personas, el 16,7% de esta población tiene diversidad funcional, lo que equivale a 2.836.818 millones de personas, mientras que, en la Región Metropolitana, donde hay una población total de 7.112.808 millones de personas, la cifra en cuanto a personas con diversidad funcional varía a un 17,2%, lo que se traduce en 1.188.757 millones de personas, de este grupo el promedio de años de escolarización son apenas 6,4 de un total de 12 años de educación escolar completa.

Estas cifras demuestran que existe una barrera no menor de dificultades que se les presentan a las personas con diversidad funcional para acceder al derecho universal de educación, a pesar de que en el acta de derechos humanos se asegure el acceso equitativo e igualitario para todos y todas a la educación escolar, en la práctica esto no sucede como tal.

En el caso de la educación superior el panorama no presenta grandes variaciones en relación con la educación primaria, puesto que las situaciones de exclusión producto de la diversidad funcional sigue siendo un rasgo característico del sistema. A pesar de que la Universidad se ha visto históricamente atravesada por una serie de cambios en cuanto al acceso a la misma, es posible dar cuenta que las Universidades, muchas veces,

no se hacen cargo de estos cambios (Casillas, M. & Cruz, R. 2017), lo cual se ve reflejado en lo que ocurre con las personas que presentan diversidad funcional, puesto que las cifras revelan importantes datos con respecto al acceso a la educación superior.

Durante el año 2004, MIDEPLAN publicó el primer Estudio Nacional de la diversidad funcional, el cual mostraba que existía un 12,9% de la población chilena con dicha condición médica. De este mismo universo, un 6,6% lograba acceder a la educación superior, lo cual es preocupante si se considera que el 14% de la población total, es decir, personas con y sin diversidad funcional, sí accede a la educación superior. Volviendo al estudiantado con la condición médica antes mencionada, sólo un 2,6% de estos completaba sus carreras. Posteriormente, en relación con el estudio de SENADIS del año 2016, se indicaba que a esa fecha había un 15% de personas con diversidad funcional estudiando en alguna institución de educación superior, de las cuales una cantidad importante no concluía sus estudios (Otondo, 2018).

En ese sentido Rodríguez y Valenzuela (2019, p.2), ponen su atención en el ingreso a la universidad y la permanencia en la misma, puesto que “existe una diferencia de más del 10% entre el 20% de población adulta que ha terminado una titulación, comparado con solo el 9.1% de personas en situación de discapacidad que logra terminar el ciclo de educación superior”.

Si bien “en los últimos diez años, el acceso de personas con discapacidad a la universidad ha aumentado considerablemente y se espera que este crecimiento siga en ascenso” (Abu-Hamour & Konur citado en Rodríguez y Valenzuela, 2019, p.1), a partir de los datos revisados es posible dar cuenta que, a la fecha, aún una problemática recurrente tiene que ver con el poco ingreso de personas con diversidad funcional a la educación superior.

Cabría preguntarse qué es lo que incide y dificulta el ingreso a la educación superior por parte de las personas que tienen diversidad funcional y si esto se debe a las formas de admisión (Rodríguez & Valenzuela, 2019): en el caso nacional, las pruebas de admisión inclusiva a la educación superior se establecieron como ley recién durante el año 2010, lo cual fue posible en el marco de la ley 20.422, la cual “Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad” (SENADIS, 2010). Es así que se dio paso a formas alternativas de acceder a la educación superior y esto implica que las diversas casas de estudio deben implementar nuevas adecuaciones y ajustes que permitieran asegurar un acceso diferenciado para quienes lo requieran, como es el caso de las personas con diversidad funcional.

Sin embargo, no todas las instituciones cuentan con admisión especial para estudiantes con diversidad funcional, tal como argumentan Rodríguez y Valenzuela (2019): de las 39 instituciones que se adhieren al sistema de admisión regular universitario, solo 23 cuentan con admisión especial para estudiantes con diversidad funcional. De estos no todos contemplan la admisión o sistema adaptado para las mismas particularidades, puesto que existen 6 para condiciones visuales, 2 de diversidad funcional y 8 restantes que no hacen distinción de la condición presentada (Rodríguez & Valenzuela, 2019). Lo anterior corresponde a una variable importante, puesto que, al restringirles esta alternativa, quienes la requieran se encuentran en considerable desventaja si la institución no realiza los ajustes pertinentes para casos particulares.

Una vez más se reitera que la inclusión de personas con diversidad funcional ha atravesado por diferentes cambios y ha demostrado avances (Fajardo, 2017), lo cual se ve más evidentemente en la educación obligatoria, es decir, durante los primeros niveles. Sin embargo, en palabras de Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas, y Vásquez (citado

en Rodríguez & Valenzuela, 2019), “la inclusión en educación superior no ha tenido el impulso que se ha registrado en los otros niveles escolares” (p.2).

2. 3. Barreras arquitectónicas

Una de las consideraciones que se establecen en La Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2013), dice relación con que “se debe promover la igualdad adaptando los productos y los servicios para que los usen las personas con discapacidad”.

Dentro de la ley 20.422, que, como se mencionó anteriormente, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con diversidad funcional, también se incluye una consideración importante que tiene que ver con el entorno y que éste debe cumplir con condiciones necesarias para el tránsito de todos y todas, no solo en cuanto a espacios físicos, sino también a procesos, bienes, productos, servicios, dispositivos y otros. “En aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social” (Ley 20.422, artículo 3, Ministerio de Planificación).

Desde este punto es que se establece la relación entre accesibilidad al espacio físico y personas con movilidad reducida, donde éste último corresponde a un término que hace alusión a aquellas personas que presentan alteraciones en sus habilidades motoras producto de condiciones médicas (Bravo, Luzardo, Rojas & Villafuerte, 2017), lo que trae como consecuencia dificultades de desplazamiento. Mientras que, por otro lado, según SENADIS (2010), la accesibilidad se define como la acción de llegar y acercarse; es la entrada o paso de un lugar a otro.

La movilidad reducida, tal como lo plantea SENADIS, empieza a ser vista desde la teoría ecológica propuesta por Bronfenbrenner: este paradigma sostiene que las limitaciones se encuentran en el contexto y no en la persona que presenta habilidades motoras diferentes (Aguilar, Hurtado, León, Mora, Peña, & Sandoval, 2012). En ese sentido, se entiende que las limitaciones a las que se ven expuestas las personas con movilidad reducida se acrecientan si las condiciones del medio no son favorables.

En palabras de Dávalos (2016), “una manera de reducir las limitaciones, estas fronteras que no son nada más que barreras, radica en proveer servicios y facilitadores que ayuden al individuo adaptarse a su nuevo estilo de vida” (p.5).

En definitiva, cuando se habla de accesibilidad a espacios físicos resulta indispensable que se den las condiciones para la plena movilización de todos y de todas. Sin embargo, que estas condiciones no existan significa un limitante que entorpece la inclusión de personas con movilidad reducida, puesto que se ve afectada la calidad de vida de éstas y las dinámicas que se crean en el contexto. Por otro lado, si se revirtiera la situación, es decir, si se posibilitan los espacios físicos que se ajusten a las distintas necesidades y requerimientos, habría un cambio significativo no solo en materia de accesibilidad y tránsito, sino que también en cuanto a participación y oportunidades de desarrollo personal (Aguilar et al., 2012).

Consecuentemente con la problemática que se genera a partir de la arquitectura que limita el acceso y tránsito, principalmente para las personas que tienen dificultades de desplazamiento, es preciso hacer ajustes razonables a fin de evitar la situación, puesto que resulta muy común ver que, en muchas ocasiones, las calles no están correctamente equipadas para el tránsito de personas que tienen limitaciones motoras, o bien, no se ajustan a los requerimientos. Según Lotito y Sanhueza (2011), tanto la sociedad como la

arquitectura deben ser una vía de aporte a la diversidad funcional, donde entran también las personas con movilidad reducida, y no un impedimento.

Si bien se han dado las condiciones para crear una sociedad diversa e inclusiva (Fajardo, 2017), el contexto aún al día de hoy significaría un obstáculo (García, 2020), debido a que existen ciertas barreras que impiden el tránsito de las personas que tienen movilidad reducida, lo cual, a su vez, pasa a ser algo que se aleja de la inclusión y, por el contrario, margina y excluye a ciertos grupos.

En ese sentido, según Díaz, Mella, Muñoz, Rivera y Orrego (2014), las barreras arquitectónicas son aquellos obstáculos que limitan el acceso de las personas a un lugar determinado. En otras palabras, “Son los impedimentos que se presentan en las ciudades y hogares limitando el desplazamiento y locomoción, principalmente a personas que presentan algún tipo de discapacidad” (Dávalos, 2016, p.21).

La deficiente infraestructura que no está adaptada para personas con movilidad reducida puede pasar inadvertido para muchos. No obstante, una de las formas que toma la inclusión es a partir de que los espacios físicos cuenten con una arquitectura que se ajuste a las habilidades motoras de todos y de todas (Dávalos, 2016).

El tránsito se ve dificultado frente a la mala implementación (García, 2020) o la completa ausencia de ciertos facilitadores, como ocurre con las rampas de acceso universal en todos los patios o aulas, baños accesibles para sillas de ruedas, salidas de emergencia amigables para el desplazamiento de personas con movilidad reducida (pasamanos, rampa, ancho de la puerta).

Según Espinoza y Gonzáles (citado en Victoriano, 2017), las limitaciones del espacio físico pueden muchas veces derivar en dificultades para acceder no solo a

servicios básicos, sino también a espacios de entretención, ocio y sobre todo socialización con la comunidad. Esta situación no solo afecta a la persona en términos de desplazamiento, sino que además puede llegar al punto de limitar la inclusión social, pues el hecho de que no existan espacios accesibles puede repercutir en los grados de inclusión en la comunidad.

En consecuencia, la falta de accesos adecuados limita la participación de personas con movilidad reducida (Barría, Lucero, Mella, Palma, Santana, Seguel & Soto, 2016), lo cual se puede contrarrestar abriendo posibilidades para la cogestión, la autonomía, la comprensión de realidades dinámicas, la formalización de alianzas y la transformación de contextos y formas de relación (Martínez et al., 2018).

Resulta claro entonces la importancia de la accesibilidad (Barría et al, 2016), puesto que la falta de estructura adecuada se convierte en una problemática que afecta a las personas con movilidad reducida en términos de tránsito.

Ahora bien: como se vio anteriormente, dentro de los primeros niveles de enseñanza, es decir, en la enseñanza obligatoria, se han dado las condiciones para que el sistema educativo sea de calidad y en igualdad de condiciones entre el alumnado con diversidad funcional y el alumnado regular (Lissi et al). Sin embargo, según García (2020), una problemática recurrente tiene que ver con la arquitectura deficiente que presentan algunas instalaciones educativas, donde lo que más se repite es la presencia de escalones, los desniveles en los pasillos, las salas con poco espacio entre los puestos y las puertas no adaptadas. En otras palabras, aquí lo que se demuestra es una clara transgresión, no solo al principio de accesibilidad universal, sino que a la inclusión.

Al igual que García (2020), Ochoa (2019) realiza un hallazgo similar en torno al problema de accesibilidad y argumenta que “en un estudio cualitativo sobre la inclusión en

la Pontificia Universidad Católica y otras instituciones de educación superior chilenas, encontró como barreras (..) problemas con la infraestructura” (p.355).

Los espacios físicos de las instituciones de Educación Superior significan una gran problemática si éstos no son amigables con aquellos y aquellas que tienen dificultades en sus habilidades motoras, a pesar de que el sistema realiza esfuerzos por ajustarse a las necesidades de todos y de todas, pues, un número importante de universidades privadas de Santiago no cuentan con la arquitectura adecuada para el tránsito de estudiantes con movilidad reducida (Casillas & Cruz, 2017). No obstante, el contexto físico y sus deficiencias no se dan como algo aislado, puesto que trae más consecuencias además de las asociadas al tránsito.

Ahora bien, en el caso de los y las estudiantes de educación superior el fenómeno se da en distintos niveles y aquí se hace mención de lo que significa una variable importante: según Casillas y Cruz (2017), las universidades que cuentan con mejor estructura y por lo tanto con mayor accesibilidad, son aquellas que son más grandes y que disponen de un capital económico más alto en relación con las universidades más pequeñas.

En el caso de las instituciones de educación superior, no es difícil notar que, generalmente, son las universidades más grandes las que cuentan con instalaciones que tienen una infraestructura adecuada en términos de accesibilidad y tránsito facilitado, puesto que hay ciertos elementos que contribuyen con la movilización dentro del recinto, tales como ascensores, rampas, pasamanos, vías para el tránsito de personas no videntes, entre otros. Por el contrario, las universidades más pequeñas carecen de estos elementos o derechamente no los tienen, donde lo que más se replica es la falta de pasamanos y rampas (García, 2020).

Este contraste entre instituciones que cuentan con alto capital y recursos, en comparación con aquellas que carecen de éstos, permite dar cuenta de que esta situación se transforma en una variable significativa en cuanto a los elementos facilitadores para el tránsito y uso de personas con movilidad reducida, puesto que la ausencia de ellos dificulta el desplazamiento. Mientras que, cuando la situación es contraria, quienes requieren y cuentan con estos facilitadores se ven altamente beneficiados por ser un entorno más amable con sus necesidades, lo cual, a su vez, tiene repercusiones no solo en el grado de participación, sino que también en otros aspectos de su desarrollo en el contexto universitario (Espinoza & González, citado en Victoriano, 2017).

Por lo tanto, según argumentan Casillas y Cruz (2017), una de las variables más significativas sería el bajo capital o los pocos recursos materiales con los que se cuenta, ya que las instalaciones que disponen con elementos que facilitan el tránsito dentro de la misma son aquellas donde es posible costear estos recursos.

Resulta evidente que una infraestructura que asegure accesos equitativos para todos los integrantes de la comunidad universitaria es esencial y necesaria, más aún cuando la falta de estos impide el pleno desarrollo (Aguilar et al, 2012) de los y las estudiantes con diversidad funcional y movilidad reducida.

La comunidad de estudiantes de educación superior que tiene movilidad reducida se ve constantemente expuesta a un contexto universitario que es poco amigable con las dificultades para desplazarse (Espinoza & González, citado en Victoriano, 2017), lo que además trae consigo otras consecuencias. Sin embargo, contrarrestar estos obstáculos no está solamente en la persona con movilidad reducida: así como las barreras del entorno físico tienen alto impacto en el sujeto, la superación de estos limitantes se convierte en una tarea que no es exclusiva de quien debe superarlos.

Al respecto, Durán et al (2018), argumentan que para que una persona pueda superar efectivamente los obstáculos del contexto, es preciso contar con el apoyo del entorno más cercano, como la familia, amigos y compañeros puesto que a partir de ella el sujeto va desarrollando autoestima, confianza, optimismo, autonomía, independencia y sensación de logro, elementos que pasan a ser especialmente relevantes al momento de enfrentarse a adversidades y el manejo de estas. En consecuencia, el nivel de apoyo que recibe el sujeto con movilidad reducida resulta trascendental para efectos de superación.

La inclusión de personas con diversidad funcional y movilidad reducida ha presentado numerosos avances que demuestran un desarrollo en el área educacional, especialmente en los niveles primarios (Rodríguez y Valenzuela, 2017). Sin embargo, parte importante de la inclusión dice relación con eliminar las barreras arquitectónicas (Dávalos, 2016) a fin de garantizar el acceso a los distintos espacios, lo cual actualmente aún se encuentra en vías de desarrollo, puesto que en la Educación superior aún se dan situaciones de exclusión que afectan a los estudiantes que presentan dificultades de desplazamiento, lo cual resulta doblemente preocupante si se considera que una de las condiciones de la inclusión dice relación con el acceso y tránsito (SENADIS, 2013).

A partir de la falta de accesibilidad y la deficiente arquitectura de los espacios físicos, es que se desprende la siguiente consideración: ya se mencionó que la Normativa Chilena establece que se deben dar las condiciones para la accesibilidad universal, normativa adopta de lo decretado en la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2013), la cual establece que se debe garantizar el acceso a calles, edificios, escuelas, hospitales y viviendas.

En ese sentido, las inadecuaciones del espacio físico no solo se convierten en una problemática recurrente para las personas que tienen dificultades de desplazamiento, sino

que, además, lo que aquí se refleja es un incumplimiento de la normativa. Si se establece que es preciso que se den condiciones que garanticen igualdad de oportunidades e inclusión, es preciso también que se disminuyan estas barreras del entorno, puesto que producto de éstas las personas con movilidad reducida difícilmente podrían dejar su posición desigual frente al resto de la población que no posee ninguna dificultad de desplazamiento.

3. Justificación

En base a estos antecedentes, se considera necesario ampliar la información acerca del estudiantado de educación superior con diversidad funcional y/o movilidad reducida, puesto que son escasas las investigaciones que existen al respecto, lo cual es preocupante si se considera que las prácticas inclusivas están aún en vías de desarrollo, siendo las barreras arquitectónicas aquello que mejor demuestra la situación de exclusión y discriminación, donde la población que más se ve afectada son las personas que tienen movilidad reducida. Además, a partir de la poca investigación que hay sobre el tema, los entes del Estado y las instituciones de educación superior difícilmente podrían generar planes y estrategias para la construcción de una sociedad inclusiva e igualitaria. En otras palabras, conocer las experiencias, las dificultades y los obstáculos que tiene el estudiantado con movilidad reducida les permitiría a idear estrategias que mejoren las condiciones de inclusión dentro del espacio universitario, ya sea en tanto accesibilidad y tránsito, como en temas de concientización

Es cierto que la problemática que se desprende a partir de la falta de investigación no solo se reduce a la comunidad estudiantil. Sin embargo, este hecho demuestra la urgencia de seguir ampliando la información al respecto. En palabras de López y Sánchez

(2005, p.122), “entraña mayor dificultad encontrar documentación sobre la problemática de los afectados por discapacidad motora en los estudios superiores”.

Más aún, desde la perspectiva de la psicología, lo invisibilizado que está el estudiantado con diversidad funcional y/o movilidad reducida demuestra que no se les está tratando como sujetos íntegros, puesto que, al verse afectada la participación académica, los efectos se podrían extender a la salud mental y la autoestima.

4. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los discursos del estudiantado con movilidad reducida que asiste a Universidades privadas del Gran Santiago, acerca de las barreras arquitectónicas del espacio universitario y cómo éstas influyen en la participación académica?

5. Objetivos de investigación

5. 1. Objetivo general

Conocer los discursos del estudiantado que tiene movilidad reducida y que asiste a Universidades privadas del Gran Santiago, acerca de las barreras arquitectónicas del espacio universitario y cómo éstas influyen en la participación académica.

5. 2. Objetivos específicos

- Caracterizar al estudiantado que tiene movilidad reducida permanente producto de condiciones médicas crónicas, que además asiste a universidades privadas del Gran Santiago.
- Identificar las principales barreras arquitectónicas que el estudiantado observa en la universidad.
- Identificar concepciones de participación en la universidad.

- Describir los principales obstáculos y facilitadores para la participación en la universidad.

6. Marco teórico

6. 1. Movilidad reducida

La movilidad reducida corresponde a un término que hace referencia a aquellas personas que presentan limitaciones o dificultades, sea en cual sea la medida, en el desplazamiento o en el uso de sus extremidades de manera crónica o permanente.

Según el decreto 577, Artículo 2, se establece que la movilidad reducida “es una alteración funcional y/o anatómica del aparato locomotor producidas por lesiones o disfunciones del sistema neuromuscular y/o del sistema nervioso central, las que pueden ser congénitas o adquiridas” (Biblioteca del Congreso Nacional).

Efectivamente, como podemos inferir de la definición antes mencionada, el término de movilidad reducida no es sino un intento de reemplazo al término de discapacidad física, y es común que tanto las autoridades como a nivel social se use el concepto de discapacidad para referirse a la condición médica en cuestión (Bravo, Contreras & Rojas, 2017). Por lo tanto, este paso o reemplazo de un concepto por otro tiene relación con que éste ha atravesado por múltiples cambios y variaciones de paradigma a lo largo de los años.

A partir de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se propone esta nueva concepción en torno a la movilidad reducida, donde esta empieza a ser vista no como aquello que es responsable de las limitaciones a las que se enfrenta la persona, sino que ahora las limitaciones las pone el contexto. Es decir, las limitaciones que tienen las personas con movilidad reducida no se

dan a partir de la movilidad reducida misma; por el contrario, son las condiciones del espacio físico las que ponen estas limitaciones.

En ese sentido, Bravo et al (2017), argumentan que:

Esta condición se puede ver afectada por factores ambientales adversos (barreras arquitectónicas) tales como el mal estado de una vereda, piso con desnivel, ausencia de rampa o ascensor, escaleras sin barandas, falta de estacionamientos adecuados, etc. que dificultan el acceso, limitando de forma general su desarrollo personal (p.1).

6. 2. Diversidad funcional

No obstante, un punto anterior a la comprensión de la movilidad reducida dice relación con la comprensión de la diversidad funcional y establecer una relación entre ambos conceptos, puesto que se encuentran estrechamente vinculados.

Según lo establecido en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud CIF (OMS, 2001), la diversidad funcional es definida como:

El resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. Edificios inaccesibles) o porque no

proporcione elementos facilitadores (ej. Baja disponibilidad de dispositivos de ayuda)”.

En síntesis, el concepto de diversidad funcional apunta a aquellas limitaciones funcionales de un individuo, pudiendo ser estas físicas, mentales o intelectuales. Sin embargo, si bien en esta investigación se emplea tanto el término de diversidad funcional como el de movilidad reducida, es importante establecer la diferencia entre ambos, puesto que el presente estudio se centra en las dificultades de desplazamiento producto de problemas motores, es decir, en la movilidad reducida.

Ahora bien, tomando en cuenta la diversidad funcional y esta mirada ecológica que se le está dando, a decir, la perspectiva de que las limitaciones las pone el contexto, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF (OMS, 2001) establece que: “Para evaluar la habilidad máxima de la persona, resulta necesario disponer de un contexto/entorno “normalizado” que neutralice el diferente efecto de los diversos contextos/entornos en la capacidad del individuo.” (OMS, 2001, p. 16).

6. 3. Inclusión

Si bien el concepto de inclusión nace como una propuesta innovadora en el área educativa, ésta se ha logrado expandir a otros espacios y temáticas. Hoy en día existe la cultura inclusiva, política inclusiva, entre otros. Sin embargo, todos apuntan a un mismo fin: el término a la segregación de la diversidad, entendiendo que no existe un único camino o una normalidad a la cual los sujetos deban adaptarse para funcionar con la sociedad, sino que esta debe funcionar de manera flexible y adaptativa a la variedad; “la inclusión debería ser un derecho necesario para construir una educación democrática. En ese sentido, la inclusión social aparece como una *condición* para la democracia”. (Armijo, 2018. p 9)

Al respecto, en la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad impulsada por SENADIS en el 2010, documento que tiene por objetivo establecer normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas que tienen diversidad funcional, se argumenta que:

El nuevo paradigma sobre discapacidad ya no centra su análisis en la condición de salud de la persona, como único elemento constitutivo de ésta, sino que nos llama a entender la discapacidad como el resultado de la interacción de esa deficiencia con elementos contextuales, como barreras del entorno y restricciones a la participación en la sociedad. Lo anterior implica que en este nuevo modelo es la sociedad la que debe hacer las adecuaciones para incluir a las personas con discapacidad, eliminando esas barreras y evitando esas restricciones que impiden a las personas con discapacidad estar en igualdad de condiciones con las demás. (SENADIS, 2013, p.4)

En ese sentido, con la inclusión se hace alusión a una mirada más social que médica, donde se considera que el contexto se debe adaptar a las necesidades de cada individuo a fin de que haya una igualdad de oportunidades como consecuencia de la disminución de las limitaciones del contexto.

Por lo tanto, cobra especial sentido que, si bien las personas con diversidad funcional tienen una condición de salud determinante, es preciso que el contexto sea adaptado a todos y a todas, a fin de que estas particularidades de la persona sean neutralizadas (Aguilar et al, 2012).

Es por esto que la inclusión resulta trascendental en los asuntos relacionados con las personas que presentan diversidad funcional: como se mencionó anteriormente, la

inclusión corresponde a la igualdad de oportunidades a todos y a todas, independientemente de las diferencias que puedan existir entre ellos y ellas (Cruz, 2019).

Sin embargo, la inclusión es precedida por el concepto de integración, el cual tiene su origen en los años setenta en Estados Unidos, en el llamado Movimiento de integración escolar formado por padres, apoderados y otros actores sociales que tenían por finalidad la modificación del sistema educativo existente en esa época para las personas con diversidad funcional (Torres, 2010).

El paradigma biomédico era el elegido para ejercer como referente a la hora de crear leyes y programas nacionales; quienes habían sido diagnosticados de ser “discapacitados” por la medicina debían acudir a centros educacionales particulares para formarse académicamente. El plan metodológico que se encargaba de igualar las condiciones de estudio para este sector de la población era denominado el modelo de integración, el cual consistía en la existencia de dos tipos de centros académicos: aquellos con educación “especial” y el resto de instituciones para el alumnado corriente (Plancarte, 2017, p.4).

Según Rubio (2009), la integración consiste en que todos y todas tienen derecho a ser incluidos e incluidas dentro de un grupo. Por lo tanto, puesto que incluir a las personas constituye un derecho de éstas, se deben posibilitar las condiciones para que se haga efectiva dicha integración.

La integración, si bien se basa en la idea de que los y las estudiantes con diversidad funcional debían ser incluidos e incluidas en el sistema educativo en igual medida que la población general, este concepto pasaba por alto la importancia de que fuera el mismo sistema el que se adecuara a los distintos tipos de necesidades, por lo que aquellos y aquellas que requirieran de condiciones y herramientas especiales tenían

derecho a ingresar a la educación, pero recibían una educación especializada en la que se potenciaban sus habilidades a fin de ser integrados e integradas socialmente.

Por lo tanto, el modelo de integración es aquel que responde a las necesidades especiales de los y las alumnas, pero que, por el contrario, marca evidentes diferencias entre el alumnado con diversidad funcional y el alumnado de educación regular, puesto que la integración educativa es exclusiva para quienes presentan necesidades especiales.

A partir de esta segregación de un sistema que hacía divisiones entre la educación especial y la educación regular, es que comenzó a emerger una nueva modalidad donde los y las alumnas tuvieran la posibilidad de asistir al centro educativo que desearan, sin importar la condición de salud que tuvieran, siendo las instituciones académicas quienes debían reformarse y adaptarse a las diversidades existentes, permitiendo el acceso a educación de calidad, sin discriminar a ningún grupo de la población, alcanzando aquello que se denominó inclusión educativa.

Si bien con la integración se atendían las necesidades especiales, la cual se basaba en un paradigma de respeto por los derechos humanos, la postura que asumían los colegios era similar a una flecha bidireccional, puesto que, mientras que se pretendía integrar al alumnado con necesidades especiales a fin de que se “mezclaran” con el alumnado de educación regular, esto suponía que se siguieran haciendo distinciones entre el alumnado regular del no regular, sin mencionar que las estrategias de apoyo sólo estaban dirigidas a alumnos y alumnas con diversidad funcional.

Por el contrario, la propuesta de la inclusión se basa en que el alumnado con necesidades educativas especiales puede asistir a un centro educativo regular, el cual debe adaptarse a cada alumno y alumna a fin de entregar una educación de calidad pensada en todos y todas.

Según Arenas (2016), la inclusión educativa se entiende “como la respuesta educativa que permite atender en las escuelas regulares a los niños y niñas con necesidades educativas especiales” (p.242).

Pero, además, con la inclusión educativa hay un cambio importante, y es que este modelo consiste en la atención de todo tipo de diversidad y necesidades, tanto en el alumnado con diversidad funcional como en el alumnado de educación regular. Por lo tanto, a partir de la inclusión es que surge esta mirada de que se debe brindar una educación igualitaria al alumnado en su totalidad, sin hacer diferenciaciones, pero siempre adaptando la educación a las necesidades de cada uno y de cada una.

En palabras de Echeita:

Esta es una aspiración que no puede quedar restringida a unos pocos. Es una aspiración para cualquier alumno o alumna, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia personal o social que le haga estar en riesgo de vivir situaciones de inequidad, discriminación o desventaja. (Echeita, 2016, p.3).

Por lo tanto, he aquí el rasgo distintivo que delimita un concepto del otro, y es que, mientras que con la integración se busca atender a aquellos y aquellas alumnas que tienen necesidades especiales, la inclusión, por su parte, consiste en una estrategia que se basa en la atención del alumnado en su totalidad, sin importar sus condiciones personales y sin hacer distinciones, puesto que lo que se propone es una educación igualitaria y de calidad, desde la cual no solo se comprende y se acepta la diversidad, sino que se crean formas de enseñar que se ajusten a las habilidades y capacidades de todos y todas.

Para tales efectos, las estrategias de enseñanza, desde el modelo de inclusión, se basan en el trabajo colaborativo entre el profesorado y los profesionales capacitados en asuntos relacionados a la inclusión, tal como es el caso de quienes conforman el Programa de Integración Escolar (PIE) en establecimientos educacionales. De este modo, la enseñanza regular se ve complementada con las distintas estrategias de inclusión, a fin de mejorar la calidad y la igualdad de la educación.

En ese sentido, “la educación inclusiva implica que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad” (Arenas, 2016, p.247).

Según la UNESCO (2005), la inclusión es definida como aquella forma de evitar la exclusión y restricción de oportunidades, independiente de las diferencias que puedan existir entre las personas. En ese sentido, se reconoce y se respeta la diversidad, entendiendo que las diferencias no son una excusa para restringir los derechos a una persona.

En otras palabras, la inclusión “se trata de proporcionarles oportunidades [a las personas] que les permitan alcanzar su pleno desarrollo dentro de la sociedad” (Arenas, 2016, p.242).

Parte importante de la inclusión social, entonces, tiene que ver con que el espacio físico se adapte a todas las personas. En el caso de quienes presentan movilidad reducida, el panorama se complejiza si el medio físico no cuenta con las condiciones mínimas que faciliten el tránsito, puesto que aquellos y aquellas que tienen deficiencias en el uso de sus habilidades motoras requieren de un contexto físico que disminuya las limitaciones que se generan a partir de una determinada condición médica.

Por lo tanto, si se considera que el contexto debe ajustarse a las diversidades a fin de que se reduzcan las limitaciones, entendiéndose que con limitaciones se hace alusión a aquellos obstáculos del contexto que entorpecen el tránsito, disponer de una arquitectura acorde a las necesidades de las personas con movilidad reducida podría tener efectos no sólo en términos de tránsito y movilización, puesto que una mejoría en las condiciones físicas del entorno podría permitir una mayor facilidad de desplazamiento; más aún, una persona con movilidad reducida que se encuentra en un espacio físico que se ajusta a sus necesidades, goza de igualdad de oportunidades en relación con la población general, es decir, es ahí donde se da lugar a la inclusión.

6. 4. Participación

Según Espinoza y Gonzáles (citado en Victoriano, 2017), si bien es cierto que se han ido ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior, las situaciones de discriminación que se ven reflejadas en deficiencias de la infraestructura siguen siendo un problema no solo en términos de desplazamiento, sino que aquí además entra en juego la participación.

Las definiciones de participación son variadas, puesto que ésta se da en distintos ámbitos y escenarios, lo que supone que existan distintas formas de explicarla y abordarla. Sin embargo, en términos generales se usan conceptos como cohesión social, colaboración e implicación dentro de un mismo grupo de personas.

Según Ochoa (2019), la participación se encuentra vinculada a la diversidad y la inclusión, donde una participación restringida podría tener consecuencias en la falta de inclusión. En el sentido contrario, a fin de generar inclusión es preciso que se posibiliten los espacios y las condiciones participativas.

Complementariamente, Echeita (2016) se refiere a la participación como aquella que tiene que ver con el reconocimiento de todas las personas y la preocupación por el bienestar personal y social de cada una de ellas, procurando que no haya situaciones de exclusión o aislamiento social. Por lo demás, la participación promueve el acceso a mejores oportunidades, según argumenta Fernández (2012), aunque estas últimas variables van en ambas direcciones; es decir, parece ser que son dependientes la una de la otra.

Ya se mencionó una consideración importante en cuanto a la diversidad funcional, y es que ésta ya no está centrada en el individuo que la tiene, en el sentido de que las dificultades que pueda tener no son exclusivamente producto de su condición de salud, sino que las dificultades se dan cuando esta condición de salud entra en interacción con los factores del espacio físico (Aguilar et al, 2012): en ese sentido, la participación es otra de las áreas que se ve afectada producto de los obstáculos del ambiente, puesto que es a partir de éstos que el desarrollo de las personas se ve afectado.

Según Barría et al (2016), las limitaciones del espacio físico tienen una influencia importante en la participación, puesto que esta última se ve restringida por las inadecuaciones de la arquitectura. Es decir, una vez más se reafirma esta relación dialéctica entre participación, inclusión y barreras arquitectónicas, puesto que la inclusión demanda que se reduzcan las barreras arquitectónicas, lo que incrementa la participación.

Ahora bien: es importante mencionar que la participación también se debe dar en el ámbito educativo. En palabras de Barton (citado en Ochoa, 2019), “la educación inclusiva tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (p.351).

En ese sentido, desde el colegio es que la participación debe ser inculcada y desarrollada, lo cual se logra, precisamente, si se crean las condiciones participativas; es decir, la escuela tiene la tarea de generar y reforzar un clima educacional que se base en el respeto por la diversidad y las diferencias que hay entre los alumnos y alumnas (Ochoa, 2019).

Los valores y los aprendizajes impulsados durante las primeras etapas educativas significan una base para las etapas siguientes, ya sea en cuanto a formación académica o en la esfera privada/personal. En relación con la primera, vale decir, formación académica, la participación de los y las estudiantes toma formas similares al tipo de participación que se impulsa en la escuela, en el sentido que la participación debe ser siempre pensada desde los climas que se basan en el respeto a la diversidad, respeto a las opiniones y, en general, respeto por el sujeto.

Si se piensa en la educación superior y en estudiantes con diversidad funcional y movilidad reducida, la problemática se complejiza en cuanto a los niveles de participación, puesto que, según García (2020), la participación efectiva aún se encuentra en vías de desarrollo para estos grupos.

Considerando que la participación dentro del espacio social donde las personas se desenvuelven tiene un alto impacto en diversas esferas de la vida del sujeto, una baja o nula participación dentro del espacio genera una sensación de segregación. Pero eso no es todo, y es que la segregación, la exclusión y hasta la discriminación podrían producir efectos en la salud mental y en la autoestima, puesto que la participación, al tener relación con el sentimiento de integración que determinada actividad produce en el estudiantado, se ve involucrado el autoconcepto, el cual corresponde a una imagen multidimensional

que tiene el sujeto sobre sí mismo a partir de cómo percibe su propia apariencia, inteligencia, capacidad y habilidades.

Según Hill (citado en López, 2017), “la palabra autoconcepto es un término general usado para referirse a cómo alguien piensa o se percibe a sí mismo. La creencia del individuo sobre sí mismo con todos sus atributos, además de la concepción que tiene de su yo” (p.262)

Así, una participación restringida o limitada puede tener efectos tanto en el autoconcepto como en la autoestima, la cual se refiere a “la medida en que nos gustamos o aceptamos a nosotros mismos. Es la valoración que hacemos de nosotros mismos que puede ser positiva (...) o negativa (...)” (Hill, citado en López, 2017, p.262).

En palabras de Caldera, Reynoso, Angulo, Cadena y Ortiz (2018), “estudios enfocados en el autoconcepto han evidenciado su relación con otros aspectos esenciales para el desarrollo saludable de la persona, como la autoestima. (p.).

Si se dan las posibilidades de mejorar las condiciones de arquitectura, los efectos se podrían extender a otros ámbitos, donde, si bien la participación es el eje central, ésta se encuentra significativamente implicada en la salud mental y la autoestima, es por esto que resulta esencial que se erradiquen las barreras del espacio físico: por un lado, se estaría contribuyendo a ampliar la inclusión y la participación, por el otro, mejorarían las condiciones de salud mental.

Por último, Ocampo (2012) señala que solo con la participación activa e implicación de los y las universitarias con movilidad reducida en los valores del colectivo estudiantil se lograría erradicar no sólo las barreras simbólicas presentes en las

instituciones de educación superior, sino que también aquellas barreras de carácter arquitectónicas (Mella et al, 2014).

7. Plan Metodológico

7. 1. Diseño Metodológico

La presente investigación es de carácter cualitativo, puesto que, a fin de dar cuenta cuáles son las barreras arquitectónicas que se encuentran en el contexto universitario y de qué manera éstas afectan la participación, se tomaron los discursos de un grupo de estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y de la Universidad Diego Portales, las cuales corresponden a instituciones privadas de Educación Superior que se ubican en la comuna de Santiago.

Este tipo de investigación se caracteriza por estar enfocado principalmente en la recolección de datos a través de las vivencias de los sujetos por encima de las cifras y datos estadísticos. Por lo tanto, la investigación cualitativa reconoce las distintas perspectivas respecto de un mismo fenómeno, considerando que este es vivenciado en distintos contextos y realidades, por lo que pueden existir en un mismo espacio distintas concepciones de un mismo objeto o acontecimiento. (Piza, Amaiquema & Beltrán, 2019).

En ese sentido, resulta pertinente usar este método para los propósitos del presente estudio, puesto que la información que nos puedan aportar es aquella vivenciada desde la individualidad de cada uno de los sujetos que componen el grupo social investigado. Además, la información o los discursos que surjan son expresados directamente por los sujetos de estudio, lo cual permite un nivel de acercamiento mediante el cual podemos abarcar las subjetividades que conforman una realidad colectiva.

7. 2. Alcance de investigación

El alcance de investigación del presente estudio es el descriptivo exploratorio, puesto que se quiere especificar lo que ocurre con un fenómeno o situación que se da entre un grupo determinado, pero este fenómeno o situación es poco estudiada, al menos hasta la actualidad.

Según Hernández, Fernández y Baptisa (2017), las investigaciones exploratorias “se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (pp.91). Es decir, este tipo de alcance en una investigación surge cuando el investigador o investigadora quiere estudiar una situación o un fenómeno, pero éste no se encuentra completamente desarrollado hasta el momento o la información que se tiene al respecto es escasa.

Por otro lado, “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al, 2017, pp.92). En otras palabras, se busca caracterizar un fenómeno o una situación determinada, dando cuenta de los hallazgos más significativos que se desprenden (Morales, 2012). Sin embargo, lo importante de este tipo de alcance es que sólo se pretende obtener datos e información de un fenómeno o situación, sin pretensiones de relacionar o analizar dicha información.

Por lo tanto, si se desea conocer los discursos del estudiantado (con movilidad reducida por condiciones médicas crónicas o permanentes) acerca de las barreras arquitectónicas de la universidad y cómo éstas inciden en la participación dentro de dicho

espacio, como investigadoras estamos caracterizando una situación (barreras arquitectónicas e influencia en la participación), pero también estamos desarrollando en mayor profundidad un tema que, como se vio en apartados anteriores, tiene gran cantidad de vacíos informativos, lo que se debe a la falta de investigación.

7. 3. Paradigma

Esta investigación se realizó a partir del paradigma ecológico, el cual tiene su origen en la palabra *ecología*. Su etimología corresponde a mitades del siglo XIX, cuando el biólogo marino alemán Ernst Haeckel usó y describió por primera vez la palabra en uno de sus libros: “Por ecología nos referimos a toda la ciencia de las relaciones del organismo en el medio ambiente, incluyendo, en un sentido amplio, todas las «condiciones de existencia” (Beneite, 2017, p.22).

Si bien en un inicio este término fue utilizado mayoritariamente por las ciencias positivistas y principalmente la biología, ha podido desarrollarse en otros ámbitos como lo son la educación y la investigación. En esta última llega incluso a formar parte de los denominados Paradigmas de la Complejidad, que corresponden a un grupo de modelos de ciencia y disciplina que pretenden articular diversos tipos de conocimiento, con el fin de acceder a nuevas miradas frente a la “complejidad” de la realidad misma a través de la interdisciplina y la transdisciplina (Luengo, 2018).

En ese sentido, el paradigma ecológico se inserta dentro de los paradigmas de la complejidad, y éste se caracteriza por pretender la inclusión y comprensión de los seres vivos, tanto entre ellos como con su entorno, independientemente de sus características particulares. Una forma de hacer “frente a una visión del mundo que desconecta patológicamente al ser humano con sus fundamentos físico-biológicos”. (Luengo, 2018, p.28)

Uno de los campos que ha tenido una creciente relación con este paradigma es el de la educación, tanto escolar como universitaria, debido a la diversidad y heterogeneidad de los actores sociales que componen estos espacios, entendiendo que la variedad de formas de ser y vivir dentro del mismo es tal, que requiere de un posicionamiento flexible y capaz de comprender las distintas realidades individuales. Respecto a cómo es visto el espacio académico desde el paradigma ecológico, Zabala (2009) cita las palabras de Suarez (2000): “un ecosistema social humano, ya que expresa una realidad como un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal.” (p.237)

En el caso de este estudio, a partir del paradigma ecológico es que se entiende que el problema no radica en las condiciones médicas que tiene la persona, es decir, la movilidad reducida; por el contrario, las limitaciones o los problemas de esta condición surgen cuando esta última entra en interacción con factores ambientales poco amigables.

7. 4. Diseño muestral

Esta investigación tuvo como objetivo conocer los discursos del estudiantado (con movilidad reducida producto de condiciones médicas crónicas o permanentes) acerca de las barreras arquitectónicas de la universidad, para lo cual se seleccionaron cuatro estudiantes universitarios/as de la Región Metropolitana, de entre los cuales dos estudian en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y dos estudian en la Universidad Diego Portales.

La estrategia de muestreo que se utilizó es la representación estructural, la cual se detalla a continuación:

Criterios	Atributos
Universidades	Universidad Academia de Humanismo Cristiano Diego portales
Generación universitaria	Tercer, cuarto y quinto año
Género	Femenino Masculino No binario
Movilidad reducida	Por condiciones médicas crónicas/de carácter permanente
El tiempo que han tenido movilidad reducida	Desde hace más de tres años
participación académica	Con participación o no

En primer lugar, en relación con las instituciones elegidas para llevar a cabo el presente estudio, se decidió trabajar con estas dos Universidades diferentes entre sí, tanto en el número de estudiantes como en cuanto a la calidad de arquitectura. Es por esto que se pretendió hacer un tipo de contraste y comparación entre ambas instituciones de educación superior: por un lado, la Universidad Diego Portales es una institución grande en términos de estudiantado, además de contar con mayor capital económico y, por lo tanto, disponen de instalaciones de mayor calidad. En contraparte, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano es reducida en estudiantes en comparación con la primera institución mencionada, además de tener un menor capital económico y menor calidad en cuanto a infraestructura.

En segundo lugar, en relación con la generación universitaria, este criterio resulta determinante a la hora de seleccionar a la muestra, puesto que es necesario que el o la estudiante haya estado en contacto con el contexto físico de la universidad, a fin de obtener las experiencias que buscamos recopilar como investigadoras. Como se mencionó anteriormente, en la actualidad nos encontramos en medio de una crisis sanitaria producto del COVID-19, por lo que, a modo de prevenir la propagación de la enfermedad, es que las universidades (entre otras instituciones) han decidido optar por tener clases en modalidad online. Por lo tanto, si se considera que, en Chile, la crisis sanitaria se descontroló durante el año 2020, ese mismo año se paralizaron los estudios presenciales: es decir, cualquier/a estudiante que haya accedido a la universidad a partir del año 2020, no tiene experiencias en el lugar físico de ésta, por lo que, para esos casos, aquella información que pueda aportarnos resultaría ambigua. En ese sentido, uno de los criterios que debía cumplir la muestra seleccionada es que haya asistido a clases en modalidad presencial al menos un año, puesto que, de esta forma, los y las participantes de este estudio habrán tenido contacto y experiencias con el entorno físico universitario.

En tercer lugar, en relación con el género, se dispuso que los/as participantes pueden ser femenino, masculino o no binario. Respecto al género no binario, éste aplica para personas que no se identifican ni con un género ni con el otro (femenino/masculino), por lo tanto, es pertinente agregar esta categoría puesto que, posiblemente, entre los discursos haya variaciones si se trata de un o una estudiante no binario. Por ejemplo, si los baños de la universidad están diferenciados entre *para el uso de mujeres*, o *para el uso de hombres*, ahí habría otro tipo de problemática, la cual no necesariamente se le presentaría a un o una estudiante que se identifica como mujer o como hombre.

En cuarto lugar, para los fines de este estudio es necesario que la muestra haya adquirido (o nacido *con*) la condición de movilidad reducida por cuestiones médicas crónicas o permanentes, es decir, se excluyeron personas con movilidad reducida por embarazo o accidente de carácter temporal.

En quinto lugar, en relación con la cantidad de tiempo que el o la participante llevan teniendo movilidad reducida, es necesario que éste se extienda a más de tres años, por la misma razón que se expuso en el criterio de generación académica: si se considera que sólo hasta el año 2019 hubieron clases presenciales, y si el o la estudiante está matriculado o matriculada desde ese año pero no tenía movilidad reducida en ese entonces, no resultaría enriquecedor conocer su discurso sin tener una previa experiencia con el contexto físico.

En sexto y último lugar, un criterio importante tiene que ver con la participación, es decir, si el o la estudiante se considera participativo o no dentro del espacio académico, ya sea en términos de estudio o en socialización e interacción con el resto de compañeras y compañeros, ya que gracias a esta información se podrá deducir como las barreras arquitectónicas influyen o no en este ámbito.

7. 5. Técnica de producción de información

Para efectos de este estudio, se aplicaron entrevistas abiertas, personales y semi directivas, a fin de conocer las experiencias de los y las estudiantes en relación con barreras presentes en el espacio físico de la universidad y cómo éstas afectan a la participación, además de conocer otros aspectos de la vida universitaria que se ven trastocados y que derivan en consecuencias a partir de esta misma problemática.

La entrevista como herramienta principal permite recopilar distintos tipos de información entregada directamente por un sujeto que posiciona su relato desde su propia experiencia. Al respecto, se define que: “los estudios cualitativos son investigaciones intensivas a muy pequeña escala, en las cuales se explora la experiencia cotidiana de la gente y sus comunidades en diferentes tiempos y espacios.” (Cadena et al. 2017, p.1.607)

Por lo tanto, se utilizó esta técnica de producción de información debido a que se consideró que los discursos de los participantes requerían de una mirada más focalizada, puesto que las perspectivas y las experiencias son personales y, por lo tanto, los discursos no son necesariamente iguales en relación con otros, aún si se tratan sobre un tema en común.

Es importante mencionar que las entrevistas se llevaron a cabo de forma online, considerando que actualmente nos encontramos en medio de una crisis sanitaria producto del COVID-19, por lo que, en honor al cumplimiento de las normas de sanidad, se decidió que la modalidad más prudente era a distancia.

7. 6. Técnica y procedimiento de análisis de investigación

En la presente investigación se utilizó el análisis de contenido, el cual consiste en una forma de interpretar información. En palabras de Bernete (2013), “el análisis de

contenido se utiliza para estudiar cualquier tipo de documento en el que esté transcrito algún relato, relativo a cualquier objeto de referencia” (p.194).

Una de las características de este tipo de análisis es que permite no sólo registrar la información y los datos entregados por el o la informante, sino que, además, permite comparar aquello que nos dice nuestra fuente de información y contrastarla en relación con otros relatos sobre un mismo tema (Bernete, 2013).

En ese sentido, como se quiso conocer los discursos del estudiantado con movilidad reducida acerca de las barreras arquitectónicas de la universidad, como investigadoras preguntamos sobre una situación, pero esperábamos que dicha situación fuera contada a partir de la experiencia propia de cada entrevistado/a, por lo que muy posiblemente los datos recabados tuvieran variaciones en los relatos de cada sujeto de estudio.

8. Resultados

8. 1. Resultados preliminares del estudio

A partir de las entrevistas aplicadas, se obtuvo información al respecto de cómo ha sido la experiencia estudiantil en cuanto a las barreras arquitectónicas presentes en las instituciones antes mencionadas.

Barreras arquitectónicas y no arquitectónicas

En relación con los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, uno de ellos presenta una condición congénita que le permite movilizarse con dificultades, pero sin uso de material ortopédico, mientras que el otro requiere del apoyo

de una de estas herramientas; en el caso de los estudiantes de la Universidad Diego Portales, ambos estudiantes son usuarios de silla de rueda de nacimiento.

En el caso del estudiantado de la UAHC, mencionan que la mala disposición de baños y salas corresponde a una variable de la problemática, es decir, son obstaculizadores al momento de transitar por la universidad. Al respecto, uno de los entrevistados argumentó que: “Los accesos al baño están lejos de las salas”. Es decir, se identifican barreras de carácter administrativas y de gestión local, puesto que tanto la lejanía de los lugares como los accesos a éstos, suponen una dificultad en términos de movilización. Además, es notoria que la ausencia de ciertos elementos significa una dificultad para el estudiantado con movilidad reducida: “Existen casilleros para la gente de teatro. En el caso de nosotros que tenemos que andar cargando instrumentos, que tenemos que andar cargando muchos libros, no tenemos esa facilidad de tener un lugar para poder dejar esas cosas y salir más liviano.” Cabe mencionar que este estudiante presenta una condición de salud que le limita en términos de equilibrio y de cargar con peso significativo, por lo que la falta de un lugar para depositar sus pertenencias se convierte en una consecuencia negativa al momento de transitar.

En el caso de los estudiantes de la UDP, se identificó que es preciso que haya inversión en los servicios básicos, pues, ambos estudiantes argumentaron que: “Después están los baños que intentaron hacer para la discapacidad, pero que no cumplieron con lo que debe, que no tiene todas las condiciones: están hechos a medias”, y: “Hubo un tiempo que los baños para discapacitados estaban medios malos”. Puesto que ambos de estos estudiantes son usuarios de silla de ruedas, la identificación de barreras arquitectónicas se da en lugares donde, probablemente, pasarían inadvertidas para el estudiantado regular, como en este caso, que reconocieron que los baños están dañados, entre los cuales se menciona el deterioro de los pasamanos.

En relación con las barreras no arquitectónicas, todos los estudiantes, tanto de la UAHC como de la UDP, mencionaron que, entre los obstáculos no arquitectónicos, las acciones o actitudes del estudiantado regular demuestran falta de concientización, situaciones como el uso de escaleras para sentarse, no permitir el paso adecuadamente cuando requieren pasar por un sitio estrecho y el uso de accesos inclusivos de manera inadecuada.

En definitiva, resulta trascendental que, a fin de disminuir las barreras arquitectónicas, se den las condiciones de mayor accesibilidad, cuidado y mantención de los servicios básicos y que se disponga de ciertos materiales que podrían facilitar el tránsito para el estudiantado con movilidad reducida, como casilleros. Pero también demuestra la urgencia de mayor sensibilización y concientización, puesto que las barreras actitudinales se incluyen dentro de las problemáticas a las que se enfrentan las personas con movilidad reducida. Además, resulta significativo considerar cuál es el grado de movilidad reducida del estudiante, puesto que, como se vio con los estudiantes usuarios de silla de ruedas, se ven mayormente afectados por los obstáculos del contexto físico. Es decir, una variable importante tiene relación con el tipo de movilidad reducida, y es que, dependiendo de cuál sea el grado de esta o en qué medida se da, las consecuencias y dificultades van en aumento: tal es el caso de los estudiantes de la Universidad Diego Portales, puesto que ambos son usuarios de silla de ruedas y, por lo tanto, se les presenta mayores obstáculos en términos de movilización. Para este caso en particular, si bien no se identificaron mayores obstaculizadores materiales en el espacio universitario, para ellos de igual forma sigue habiendo dificultades de tránsito, y esto se debe principalmente a las condiciones personales y de salud, ya que una persona usuaria de silla de ruedas se ve mayormente afectada por los obstáculos del contexto físico, puesto que éstas les limita en otras medidas.

Contrario a lo que ocurre con los estudiantes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, ambos estudiantes presentan un tipo de movilidad reducida que no es significativamente limitadora en términos de movilización, por lo que en ninguno de los dos casos se ven gravemente afectados por estas barreras arquitectónicas, pese a que ambos estudiantes identificaron significativas barreras arquitectónicas en la universidad, pues, éstas no influyen de la misma forma. En definitiva, al ser otro tipo de movilidad reducida, en la que las dificultades de desplazamiento son menores en comparación con el estudiantado usuario de silla de ruedas, estas barreras arquitectónicas no influyen en la misma medida, puesto que no se ven afectados significativamente. En otras palabras, el grado de movilidad reducida se convierte en uno de los principales determinantes al momento de identificar barreras arquitectónicas: las condiciones personales determinan en qué medida se ven afectados y afectadas por las condiciones del contexto físico.

Facilitadores arquitectónicos y no arquitectónicos

En relación con los estudiantes de la UAHC, ambos identificaron la carencia de facilitadores arquitectónicos en la universidad, mientras que, según los estudiantes de la UDP, es mayor la cantidad de facilitadores arquitectónicos en comparación con las barreras arquitectónicas. Al respecto: “(hay más) facilitadores. Sí, totalmente, porque yo que ando en silla de ruedas, rara vez tengo problemas para transitar por la u”. Entre los facilitadores identificaron rampas y ascensores, a partir de los cuales afirmaron que mejoran las condiciones, puesto que, particularmente para el estudiantado usuario de silla de ruedas, tanto los ascensores como las rampas son indispensables para moverse por un lugar.

Además, todos los estudiantes, tanto de la UAHC como de la UDP, reconocieron que el apoyo del estudiantado general y del cuerpo docente se destaca entre facilitadores

no arquitectónicos. Al respecto, en todas las entrevistas se replicó que el apoyo de compañeras y compañeros resulta trascendental, donde uno de los entrevistados argumentó que: “Me insistían para que no me cansara más de lo normal a pedir el ascensor”, “Mis compañeros o amigos también me ayudan en lo que pueden”, “Cuando en las clases mismas pasan mucha materia y yo escribo lento, pero no me dificulta porque después de la materia pido (los apuntes)”, y: “Siempre está esta ayuda. Los profesores también, yo creo que siempre hubo esta disposición”.

En definitiva, se determinó que, en la UDP, es mayor la cantidad de facilitadores arquitectónicos en comparación con las barreras arquitectónicas, mientras que se observa lo contrario en la UAHC. Además, el apoyo del cuerpo docente y del estudiantado regular resulta significativo dentro de los facilitadores no arquitectónicos.

Participación

En relación con las nociones de participación, todos los estudiantes, tanto de la UAHC como de la UDP, consideran que la implicancia en determinada actividad va a depender tanto del interés y de la motivación. Al respecto, argumentaron que la participación tiene que ver con: “Ser parte de algo” y “tener la posibilidad de estar presente en algo, de la misma forma que el resto”. Además, cuando se les preguntó por las motivaciones personales al momento de participar, argumentaron que su principal motor es la voluntad personal, pero que sin embargo esta también se ve influida por los límites que impone la condición personal. No obstante, no en todos los casos se encontró el mismo tipo de participación, puesto que, para uno de los entrevistados de la UDP, si bien la participación activa es motivada por el interés, las interacciones sociales y las relaciones interpersonales se escapan de aquello que es un tema de interés, y, por lo tanto, afirmó no ser participativo en instancias más bien sociales. Sin embargo, este

mismo estudiante afirmó que su participación es activa en otros ámbitos que sí atrapan su interés.

Parece relevante, además, hacer mención a un hallazgo significativo que se obtuvo, y es que el nivel de participación es determinante para los facilitadores no arquitectónicos, como los roles que cumplen tanto el estudiantado regular y el cuerpo docente. Considerando que las condiciones personales mejoran si se da el apoyo de terceros, el nivel de participación determina quiénes son las personas que brindan estos apoyos, puesto que, cuando el estudiante es participativo en términos de interacciones y relaciones interpersonales, los apoyos los va a encontrar en sus compañeros y compañeras, mientras que, si el estudiante no es participativo en este tipo de instancias, los principales apoyos los encuentra en los y las docentes.

En consecuencia, en todos los casos la participación se vincula con el nivel de interés e implicancia, donde, para uno de los entrevistados, la participación es activa y el límite serían las condiciones personales.

8. 2. Discusión

A partir de los resultados del presente estudio, uno de los principales hallazgos fue que los obstaculizadores del contexto físico resultan en una problemática que influye en el tránsito, puesto que éste se dificulta producto de la carencia o total ausencia de elementos facilitadores para el tránsito. Según Mella et al, “las barreras arquitectónicas son aquellos obstáculos físicos que limitan el acceso o movilización por un espacio determinado” (p.67), y, según Espinoza y Gonzáles (citado en Victoriano, 2017), si bien es cierto que se han ido ampliando las oportunidades de acceso a la educación superior, las situaciones de discriminación que se ven reflejadas en deficiencias de la infraestructura, puesto que siguen siendo un problema en términos de desplazamiento. Por lo tanto, el contexto físico

aún al día de hoy significaría un obstáculo (García, 2020), siendo que “la concepción de todo bien o servicio debe tener la proyección y propósito de ser utilizado por todos los habitantes o el mayor número posible” (Dávalos, 2016, p.21); es decir, se deben dar las condiciones para la accesibilidad universal (ONU, 2013), donde se debe garantizar el acceso a calles, edificios, escuelas, hospitales y viviendas.

Otra variable significativa tiene relación con que las barreras arquitectónicas son dependientes del capital económico, puesto que, a mayor capital económico de la institución, mejores serían las condiciones de la arquitectura (Casillas & Cruz, 2017). Aquellas instituciones en las que predominan las barreras arquitectónicas, son también las que cuentan con menor capital económico, mientras que, en el caso contrario, es decir, aquellas en las que predominan los facilitadores arquitectónicos, corresponden a instituciones más grande en términos de capital económico. En otras palabras, las barreras arquitectónicas (o la ausencia de éstas) se presentan como dependientes del capital económico de la institución.

En cuanto a barreras no arquitectónicas, las acciones o actitudes del estudiantado regular demuestran falta de concientización, puesto que las dificultades se presentan a partir de determinadas acciones o actitudes por parte de otros/as estudiantes, como el hecho de obstruir las vías de tránsito, rampas y escaleras. Es decir, los mayores obstaculizadores no arquitectónicos son aquellos de carácter actitudinal. Es preocupante la falta de concientización del estudiantado regular, puesto que la escasez de conocimiento en materia de inclusión afecta significativamente el desplazamiento y tránsito de los estudiantes con movilidad reducida. En definitiva, la falta de concientización (Ocampo, 2013; Mainardi, 2018) y la desinformación (Ochoa, 2019) en torno a la diversidad funcional y la movilidad reducida corresponde a una parte de la problemática que afecta al estudiantado que presenta estas condiciones.

Por otro lado, el apoyo del estudiantado regular y del cuerpo docente se destaca entre los facilitadores no arquitectónicos, ya que el aporte de éstos resulta significativo frente a las dificultades que puedan tener los estudiantes con movilidad reducida. Parece ser que esto último tiene relación con la inclusión del estudiantado con diversidad funcional y movilidad reducida (Arenas, 2016; Fajardo, 2017; Victoriano, 2017; Cruz, 2019; Ochoa, 2019): si se considera que la inclusión apunta a la equidad de oportunidades entre las personas, independiente de las diferencias entre éstas (Cruz, 2019), el estudiantado con movilidad reducida se ve beneficiado por el apoyo de terceros, quienes actúan como aquellos que fortalecen la participación igualitaria (Ochoa, 2019).

En relación con la participación y los facilitadores arquitectónicos, es cierto que estos últimos mejoran las condiciones de participación. Según Barría et al (2016), las limitaciones del espacio físico tienen una influencia importante en la participación, puesto que esta última se ve restringida por las inadecuaciones de la arquitectura. Por lo tanto, si se posibilitaran los espacios físicos que se ajusten a las distintas necesidades y requerimientos, habría un cambio significativo no solo en materia de accesibilidad y tránsito, sino que también en cuanto a participación y oportunidades de desarrollo personal (Aguilar et al., 2012).

8. 3. Conclusiones

A partir de los datos obtenidos de las entrevistas aplicadas, se determinó que las condiciones de infraestructura son más adecuadas en la UDP, puesto que en ésta existen un mayor número de facilitadores arquitectónicos. En el caso de UAHC, los estudiantes identificaron mayor presencia de barreras arquitectónicas, y esto corresponde a un primer punto a considerar, ya que lo anterior demuestra la urgencia de realizar inversiones económicas en aquellas instalaciones en las que las condiciones arquitectónicas no son

las óptimas o las esperadas. En una entrevista de carácter informativa que se tuvo con los encargados del área de inclusión de la UAHC, cuando se les preguntó por la deficiente infraestructura de la institución, ellos argumentaron que esto se debe a que la universidad no cuenta con los suficientes recursos económicos para solucionar los problemas al respecto, sin embargo, los discursos de los entrevistados dieron cuenta de lo necesario que es invertir y realizar esfuerzos por revertir la situación, puesto que, de esta manera, se solucionaría toda una red de problemáticas que se desprende de la accesibilidad a un lugar y el tránsito por el mismo. Por lo tanto, se propone que haya mayor inversión en cuanto a las instalaciones, a fin de que éstas sean más accesibles en términos de movilización y desplazamiento.

Parece preocupante el hecho de que todos los estudiantes, tanto de la UDP como de la UAHC, dieron cuenta de la falta de concientización y la desinformación entre el estudiantado regular, y es que son los mismos estudiantes y sus actitudes las que derivan en dificultades al momento de transitar, puesto que obstruyen caminos, escaleras y rampas de acceso, frente a lo cual el estudiantado con movilidad reducida debe buscar vías alternativas para transitar, haciendo que éste se vea dificultado y hasta impedido. Por lo tanto, es preciso y necesario que las instituciones educativas promuevan la concientización entre sus estudiantes, entregándoles mayor información acerca de la diversidad funcional y la movilidad reducida, a fin de disminuir estas barreras no arquitectónicas, lo cual, como se vio en apartados anteriores, es una parte importante de la inclusión; a decir, concientizar a las personas sobre las condiciones antes mencionadas.

Una vez más se propone que se amplíe la información ya existente en torno al estudiantado de educación superior que presenta movilidad reducida, puesto que, como se vio anteriormente, las investigaciones al respecto son escasas, lo cual incide

directamente en la desinformación, no solo en las autoridades a cargo del tema, sino que en el estudiantado regular. Por lo demás, si se realizaran nuevos estudios e investigaciones, se daría paso a que las autoridades de las universidades generen estrategias de cambios, tanto en cuanto a infraestructura, como a inclusión dentro de la comunidad universitaria.

En relación con esto último, entre la poca información que existe acerca del tema se pasa por alto la salud mental del estudiantado con diversidad funcional y movilidad reducida, puesto que, si se considera que las barreras arquitectónicas son una forma de segregación, exclusión y hasta de discriminación, se podrían producir efectos negativos a nivel psíquico, donde incluso se podría ver involucrada la autoestima. En otras palabras, producto de las barreras arquitectónicas, el estudiantado con dificultades motoras está siendo discriminado, lo cual tiene repercusiones en el ámbito participativo y, posteriormente, la salud mental podría sufrir consecuencias. Aquí no se está sino invisibilizando al sujeto, puesto que las deficiencias del entorno físico demuestran que hay cierta restricción a la posibilidad de desenvolverse íntegramente, frente a lo cual el estudiante podría reaccionar de distintas maneras que van desde una caída de autoestima hasta el desarrollo de problemas psicológicos. Por lo tanto, si es necesario ampliar la información sobre la inclusión y el estudiantado con diversidad funcional y movilidad reducida, resulta aún más urgente indagar lo que ocurre en la salud mental, con el objetivo de frenar la invisibilización.

Referencias bibliográficas

Aguilar, J.; Hurtado, M.; León, A. Mora, A.; Peña, C. & Sandoval, C. (2012). Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. *Salud Uninorte*, 28(2),227-237. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/817/81724957006.pdf>

Lotito, F. & Sanhueza, H. (2011). Discapacidad y barreras arquitectónicas: Un desafío para la inclusión. *Revista AUS*, (9), 10-13. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2817/281722876003.pdf>

Casillas, M. & Cruz, R. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>

Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas, 2013. Disponible en: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_if.pdf

Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Servicio Nacional de la Discapacidad, 2010. Disponible en: <https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>

Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95. Disponible en: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Nueva York: Autor. Disponible en: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Ministerio de Educación. (1994). Ley 19284: Establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651&idVersion=20100210&idParte=>

Ministerio de Educación. (2010). Ley 20422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=20210122&idParte=>

Ministerio de Educación. (2012). Ley 20609: Establece medidas contra la discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/N?i=1042092&f=2012-07-24&p=>

Ministerio de Educación. (1990). Decreto 637: Aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual. Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=21610&f=1995-01-10&p=>

Ministerio de Educación. (1990). Decreto 86: Aprueba planes y programas de estudio para atender niños con trastornos de la comunicación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=8945&f=2015-02-05&p=>

Ministerio de Educación. (1999). Decreto 291: Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país. Disponible en: <http://www.leychile.cl/N?i=142137&f=1999-09-02&p=>

Ministerio de Educación. (1990). Decreto 815. Establece normas técnico pedagógicas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=226792&f=19911007&p=https:%2F%2Fwww.bcn.cl%2Fleychile%2Fnavegar>

Ministerio de Educación. (1990). Decreto 87 Exento. Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=8969&f=2015-02-05&p=https:%2F%2Fwww.bcn.cl%2Fleychile%2Fnavegar>

Ministerio de Educación. (1990) Decreto 577. Establece normas técnico-pedagógicas para educandos con trastornos motores. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/N?i=14364&f=1991-04-12&p=>

Ministerio de Educación. (1999). Decreto 291. Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=142137&f=1999-09-02&p=>

Ministerio de Educación. (2011). Decreto 332. Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad Educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1035868&f=2015-01-30&p=https:%2F%2Fwww.bcn.cl%2Fleychile%2Fnavegar>

Ministerio de Educación. (2014). Modifica Decreto N°332 de 2011, que Determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad Educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en:

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074321&idParte=9555866>

Rodríguez, G., & Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53. Disponible en: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-002)

Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior. *Espacios*, 39(49), 6. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394906.html>

Barragán, S. & González, L. (2017). Acercamiento a la deserción estudiantil desde la integración social y académica. *Revista De La Educación Superior*, 46(183), 63-86. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.05.004>

Mainardi, A. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(26), 171-190. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722018000300171&script=sci_arttext

Cruz, M. (2019). Lineamientos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(1), 50-69. Disponible en: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwivxlnzxMLwAhVYrJUCHQSABNUQFjAJegQIHRAD&url=http%3A%2F%2Ffredcdpd.net%2Frevista%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fdownload%2F147%2F82&usq=AOvVaw10ITcWiUTLYcKssuAiEcLa>

Díaz, N., Mella, S., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>

Durán, C., Escalera, M., Mora, B., Pacheco, A, Pérez, M & Saavedra, E. (2018).

Discapacidad motora y Resiliencia en adultos. En: A. D. Marengo-Escuderos. *Estudios del desarrollo humano y socioambiental*. (pp. 236-252). Barranquilla, Colombia: Ediciones CUR

Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Palma, O., Santana, Y., Seguel, E. & Soto, X. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22442016000200007&script=sci_arttext

Martínez J., Gallardo C., Aguiló A., Granados M., López J. Arroyo H. (2018). La universidad como comunidad: universidades promotoras de salud. Informe SESPAS 2018. *Gaceta sanitaria*, 32, 86-91. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911118301560>

Blanco, A. & Díaz, D. (2006). Orden social y salud mental: Una aproximación desde el bienestar social. *Clínica y Salud*, 17(1), 7-29. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113052742006000100001&lng=es&tlng=pt.

Caldera J., Reynoso O., Angulo M., Cadena A. & Ortiz D. 2018. Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S198938092018000300144&script=sci_arttext&tlng=en

Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), p. 227-239. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26551121_Inclusion_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad_a_la_educacion_superior_Desafios_y_oportunidades_Inclusiva

on of Students with disabilities into the university Challenges and opportunities

Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Número_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf

Arenas, A. (2016). De la integración a la inclusión: Una escuela para todos. *Revista Arjé*, 10(19), 241-249. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj19/art18.pdf>

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/324866628_Inclusion_educativa_y_cultura_inclusiva_Inclusive_education_and_inclusive_culture

Piza N., Amaiquema F., & Beltrán G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=pt.

Cadena P., Rendón R., Aguilar J., Salinas E., De la Cruz F., & Sangerman D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>

UNESCO (2013). Textos Fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/article_18es.pdf

Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. Disponible en: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. [Disponible en: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020)

García, G., Nicoletti, J., Gadea, W., Perissé, M., García, F., García, M. & Forero, L. (2020). *Educación y participación para una sociedad inclusiva*. Disponible en: http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/Educa_y_Participa.pdf

López, M. & Sánchez, M. (2005). Barreras de acceso al medio físico de los estudiantes con discapacidad motora de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 3(3), 121-132. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121928007>

Dávalos, P. (2016). *Las barreras arquitectónicas que enfrentan las personas con discapacidad en Guayaquil y cómo afectan en su vida familiar*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Guayaquil, Ecuador. Disponible en: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/15631>

Arancibia, R. & Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educ. Pesqui*, 44. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>

Barrera, A. & San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. *Psykhé*, 30(1). Disponible en: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813>

Rossi, J., Jiménez, J., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K., Herrera, L., Quevedo, Y., Botto, A., Leighton, C. & Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Rev Med Chile*, 147, 579-588. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v147n5/0717-6163-rmc-147-05-0579.pdf>

Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva: de los sueños a la práctica en el aula.

Cuaderno de Educación, 75. Disponible en:

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10201/txt1466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>

Villafañe, G., Corrales, A., & Soto, V. (2015). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense De Educación*, 27(1), 353-372. Disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509

Bravo, S., Luzardo, L., Romero, A. & Villafuerte, J. (2017). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista Cumbres*, 3(2), 169-179. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550754>

Linares, J., Hernández, A., & Rojas, H. (2019). Política Internacional, Nacional y Local: la gestión pública de la accesibilidad espacial para las personas con discapacidad. *Reflexión Política*, 21(43), 137-149. Disponible en: <https://doi.org/10.29375/01240781.3522>

Torres, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3579916>

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80. Disponible en: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1337>

Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. Disponible en: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5553>

Armijo, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

Estay, J., Vrsalovic, V. & Cabezas, C. (2015). Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile. *Rev. Fac. Cienc. Salud UDES*, 2(1), 56-63. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20320/rfcsudes-201521-249>

Beneite, J., Ortega, J. & y Margalef, R. (2017). *Dos fuentes para la constitución de una perspectiva ecológica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España. Disponible en: <https://roderic.uv.es/handle/10550/61190>

Zabala G. & García T. (2009). La Educación del Siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: Una alternativa para la sostenibilidad. *Revista de Investigación*, 33(68), 233-249. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142009000300011&lng=es&tlng=pt.

Luengo, E. (2018) *Las vertientes de la complejidad: Pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas*. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5686>

Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En Lucas, A. & Novoa, A. (Eds.) *Conocer lo social: estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp.193-203). Madrid, España: Fragua.

Morales, F. (2012). Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa. Disponible en: https://www.ucipfg.com/Repositorio/MSCG/Practica_independiente/UNIDAD1/Tipos%2

[Ode%20investigaci%C3%B3n.docx](#)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (Eds.) *Metodología de la Investigación* (pp.88-101). México: McGraw-Hill.