




Docencia universitaria para personas con discapacidad y autismo: ¿qué apoyos y ajustes se promueven en Chile?

Docência universitária para pessoas com deficiência e autismo: que apoios e ajustes se promovem no Chile?

University teaching for people with disabilities and autism: what supports and adjustments are promoted in Chile?

Georgina Garcia Escala 
University of La Serena, La Serena, Coquimbo, Chile
gegarcia@userena.cl

Arlett Krause Arriagada 
Universidad de La Frontera, Temuco, Cautín, Chile
arlett.krause@ufrontera.cl

Alejandra Andrea Carrera Gallardo 
University of La Serena, La Serena, Coquimbo, Chile
acarrera@userena.cl

Recebido em 27 de setembro de 2024

Aprovado em 27 de setembro de 2024

Publicado em 10 de dezembro de 2024

RESUMEN

La inclusión educacional y social de personas con discapacidad y autismo es uno de los grandes desafíos que aborda la educación superior para avanzar hacia la construcción de sociedades más inclusivas. En Chile, se han realizado diversas modificaciones en las políticas públicas y en la enseñanza para garantizar los derechos de las personas con discapacidad y autismo. También, se han incorporado adecuaciones para garantizar la accesibilidad universal en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES). Además, las universidades trabajan en redes de manera colaborativa para intercambiar estrategias de apoyo o ajustes que permitan eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje y aumentar la participación social de este grupo de estudiantes. El presente texto da cuenta de las estrategias de evaluación y enseñanza recomendadas por el profesorado de educación diferencial o especial en tres universidades estatales chilenas para garantizar a los estudiantes con discapacidad y autismo, el derecho a la educación superior inclusiva y de calidad, su aplicabilidad, efectividad y desafíos.

Palabras clave: Docencia universitaria; Diseño universal de aprendizaje; Educación diferencial.

ABSTRACT

Educational and social inclusion of individuals with disabilities and autism is a major challenge facing higher education institutions as they strive to create more inclusive societies. In Chile, various changes have been made to public policies and teaching practices to guarantee the rights of people with disabilities and autism. Additionally, accommodations have been implemented to ensure universal accessibility in the University Entrance Exam (PAES). Furthermore, universities are collaborating through networks to exchange support strategies or adjustments aimed at removing or minimizing barriers to learning and fostering greater social participation among these students. This paper explores the evaluation and teaching strategies recommended by special education faculty at three Chilean public universities to ensure that students with disabilities and autism have access to inclusive and high-quality higher education, and discusses their implementation, effectiveness, and associated challenges.

Keywords: University teaching; Universal learning design; Differential education.

RESUMO

A inclusão educacional e social de pessoas com deficiência e autismo é um dos grandes desafios que o ensino superior enfrenta para avançar na construção de sociedades mais inclusivas. No Chile, diversas modificações foram feitas nas políticas públicas e na educação para garantir os direitos das pessoas com deficiência e autismo. Além disso, foram incorporadas adequações para garantir a acessibilidade universal na Prova de Acesso ao Ensino Superior (PAES). Ademais, as universidades trabalham colaborativamente em redes para trocar estratégias de apoio ou ajustes que permitam eliminar ou minimizar barreiras à aprendizagem e aumentar a participação social deste grupo de estudantes. Este texto descreve as estratégias de avaliação e ensino recomendadas por professores de educação diferencial ou especial em três universidades estaduais chilenas para garantir aos alunos com deficiência e autismo o direito ao ensino superior inclusivo e de qualidade, sua aplicabilidade, eficácia e desafios.

Palavras-chave: Ensino universitário; Desenho universal para a aprendizagem; Educação diferenciada.

Introducción

El 16% de la población mundial presenta algún tipo de discapacidad. Este grupo humano es el más afectado por la vulnerabilidad social, desastres naturales y situaciones de emergencia, por ello existe gran preocupación para garantizar sus derechos humanos, a fin de garantizar su plena inclusión social (OMS, 2011). Uno de estos derechos fundamentales es el ingreso, progresión y egreso a la educación superior. Este nivel de enseñanza, no solo promueve una mejor cualificación para acceder al mundo laboral, sino que también una mejor comprensión y, por ende, participación de las personas, en la complejidad del mundo actual. Por otra parte, Carrasco (2023), señala que los nuevos profesionales deben poseer habilidades para enfrentar la corrupción, las brechas de género y discriminación en general, para contribuir a mejorar la prosperidad, eficiencia y bienestar de las sociedades. Por ello, en la Agenda 2030 se establece que uno de los objetivos fundamentales para garantizar desarrollo humano e inclusivo, es la educación de calidad para toda la población, sin ningún tipo de discriminación (UNDRR, 2023). Se destaca que la equidad, inclusión y participación de toda la población en la construcción de la sociedad, en especial de los grupos históricamente excluidos, como las personas con discapacidad y autismo, promueven la cohesión social y la democracia real (UNESCO, 2021).

La preocupación de Chile, de avanzar hacia la construcción de una sociedad con mayor equidad y justicia social, ha impulsado al estado, durante el año 2006 y 2008, a adherirse y ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta normativa establece que *“Los Estados partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior”* (ONU, 2006, art. 24). A partir de entonces, en el país se han elaborado más de veinte normativas que promueven los derechos de las personas con discapacidad y autismo; entre ellas se destacan: Ley 20.422/2010, Ley 21.091/2018, Ley 21.094/2018 y Ley 21.545/2023 (Chile, 2010; 2018a; 2018b; 2023a) que promueven -entre otros-, el derecho a la educación superior inclusiva.

Durante el año 2018, el Sistema de Acceso a la Educación Superior chileno incorporó diversos ajustes a la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), a fin de garantizar el ingreso con equidad. Asimismo, las dieciocho universidades del estado que trabajan en red colaborativa desde el año 2012, seis años antes de la publicación de las leyes que las mandatan a realizar dicho proceso, intercambian conocimientos y prácticas de enseñanza, a fin de garantizar la accesibilidad universal en el ingreso, progresión y egreso de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en la actualidad, estas instituciones todavía presentan algunas barreras para garantizar la educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad (CUECH, 2017).

Si bien, las diversas acciones realizadas en el país para la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior, han promovido un mayor ingreso de personas con esta condición a la universidad, han tenido una menor influencia en su progresión y egreso (Álvarez, 2023).

Educación superior inclusiva, por qué y para qué

El *nuevo contrato social* en los sistemas de educación implica una visión compartida acerca de que la educación tiene como fin público beneficiar a toda la sociedad. Por ello, es fundamental que se base en determinados principios fundacionales y organizativos como lo son: inclusión, equidad, cooperación, solidaridad, responsabilidad colectiva e interconexión. Asimismo, todos los sistemas educativos deberán regirse por dos principios fundamentales: garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como bien público y común (UNESCO, 2021).

La educación de calidad atiende la diversidad de estudiantes para garantizar el desarrollo de todo su potencial. De esta manera, la enseñanza debe cumplir con su tarea de promover que todas las personas dispongan de los conocimientos, actitudes y herramientas para alcanzar un proyecto de vida basado en valores humanitarios y a su vez logren aportar al buen vivir de su comunidad, es decir impulsen un *nuevo contrato social*. La educación además

forma parte de uno de los objetivos del desarrollo sostenible, porque permite garantizar una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2019).

La educación inclusiva y equitativa es un tipo de educación que analiza las barreras al aprendizaje y participación social que enfrentan los estudiantes - independiente de su capacidad o discapacidad-, en las instituciones educativas, con la finalidad de eliminarlas o minimizarlas. Se destaca que éstas se pueden encontrar en las políticas, prácticas y cultura institucional del sistema educacional. Por ello, los docentes deberán disponer de una formación basada en valores de equidad, derechos, comunidad, participación y diversidad, a fin de poder desarrollar prácticas de enseñanza inclusivas y de calidad (Booth; Nes; Strømstad, 2003) para que nadie se quede atrás del desarrollo humano (UNESCO, 2019). Así, las universidades creativas, innovadoras y comprometidas con el afianzamiento de la educación como patrimonio común, deberán cumplir una función clave en el futuro de la educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2021).

La educación superior inclusiva, para alcanzar sus objetivos de equidad, pertinencia y calidad para todas y todos, debe asegurar el ingreso, permanencia y egreso de todos los miembros de una sociedad que quieran estudiar, atendiendo las desigualdades previas de todo tipo, que limitan la capacidad de las personas para aprovechar la disponibilidad de las instituciones de educación superior universitaria (Silva Laya; Rodríguez Fernández, 2012).

En el caso de los estudiantes de educación superior con discapacidad, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014) señalan que es crítico que las universidades realicen adaptaciones curriculares fundamentadas, adecuen la formación académica, mejoren la accesibilidad e impliquen al conjunto de la comunidad universitaria en dichas transformaciones. Asimismo, advierten que estas adecuaciones curriculares no han estado exentas de controversia en la universidad -ya que este nivel de enseñanza no es obligatorio y su fin es el desarrollo de competencias profesionales complejas-. Los mismos estudiantes con discapacidad, además, las perciben como un menoscabo de la formación recibida. Por ello, se debe asegurar que las adecuaciones de los objetivos,

contenidos y evaluación sean no significativas, es decir no afecte el logro del perfil de egreso.

Política pública chilena para la inclusión educacional

En Chile, durante el año 2017 se observó que el 20% de la población enfrentaba carencias sociales que van más allá del ingreso económico, y que se manifiestan en áreas como la salud, la educación, el trabajo, la vivienda o la salud mental (PNUD, 2022). En ese contexto, el estado ha manifestado su voluntad política de garantizar la inclusión educacional y social a toda la población. En la actualidad se dispone de políticas públicas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad y autismo, entre las cuales se destacan: Ley 20.422/2010, Ley 21.091/2018, Ley 21.094/2018 y Ley 21.545/2023 (Chile, 2010; 2018a; 2018b; 2023a).

La Ley 20.422/2010 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, tiene como propósito fundamental:

Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. Esta normativa señala que: Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras. (Chile, 2010, art. 29)

Asimismo, la Ley 21.091/2018 de Educación superior, señala en su Artículo 1 que:

La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. (Chile, 2018a, art. 1º)

En su Artículo 2, letra e), señala con respecto a inclusión:

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

sentido, el Sistema promoverá la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad. (Chile, 2018a, art. 2º)

Por otra parte, la Ley 21.094/2018 Sobre universidades estatales, en su Artículo 7, señala:

El Estado reconoce el derecho a la educación superior en conformidad a lo dispuesto en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. Para estos efectos, el Estado debe adoptar las medidas necesarias para proveer el ejercicio de este derecho a través de sus instituciones de educación superior, las que deberán garantizar sistemas de acceso sobre la base de criterios objetivos fundados en la capacidad y el mérito de los estudiantes, sin importar su situación socioeconómica, y fomentar mecanismos de ingreso especiales de acuerdo a los principios de equidad e inclusión. (Chile, 2018b, art. 7º)

La ley 21.545/2023, sobre personas Autistas, en su Artículo 21 de Educación Superior, señala:

Las instituciones de educación superior velarán por la existencia de ambientes inclusivos, lo que incluye realizar los ajustes necesarios para que las personas con trastorno del espectro autista cuenten con mecanismos que faciliten el desarrollo de todo el proceso formativo, es decir, su ingreso, formación, participación, permanencia y egreso. (Chile, 2023a, art. 21)

Asimismo, en la Resolución Exenta N° 0586/2023 de la Superintendencia de Educación, se ratifica la voluntad del Estado en materia de educación inclusiva al señalar que:

La Constitución Política de la República, así como diversos Tratados Internacionales ratificados por Chile, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, garantizan la igualdad de trato y prohíben toda forma de discriminación arbitraria a las personas, siendo esencialmente extensibles estos principios a la esfera educativa. Que, el derecho a la educación es un derecho fundamental e inherente al ser humano, orientado al pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, así como a fortalecer el respeto por los derechos y libertades esenciales. El ejercicio de este derecho supone la igualdad de trato y no puede ser condicionado ni limitado por ningún trastorno o discapacidad, de manera que los párvulos y estudiantes puedan progresar en su proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones similares a las que acceden aquellos que no presentan estas características. (Chile, 2023b)

En Chile, además, se disponen de becas y programas de créditos del estado para las IES públicas y privadas, para promover el ingreso de personas con vulnerabilidad social. Por otra parte, se disponen de varios programas de

créditos: Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), aportes a las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos y, Crédito con Aval del Estado (Ley N° 20.027) (Chile, 2005; Espinoza, 2013; Álvarez, 2023). Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos del estado y de las IES para mejorar la cobertura, calidad y equidad en el acceso a estas instituciones educacionales, en estos últimos dieciocho años sólo ha mejorado el ingreso y en menor medida la permanencia y el egreso de estos grupos históricamente excluidos de este nivel de enseñanza (Álvarez, 2023).

El ingreso de personas con discapacidad y autismo a la educación superior ha aumentado en el mundo y también en Chile. Así, en el Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad (2015) se observa que un 9,1% de las personas adultas con discapacidad terminan la educación superior. En el Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad (2023), un 16,5% de éstos completa la educación superior (nivel técnico, universitario y postgrado), existiendo un aumento sostenido en la cantidad de estudiantes con discapacidad y autismo que ingresan a este nivel educativo comparado con la medición anterior del año 2015 (MINEDUC, 2023).

Profesorado de educación diferencial en educación superior

Hall, Hollingshead y Christman (2017) señalan que el profesorado de educación diferencial o especial, es un profesional que apoya a los estudiantes con discapacidades o trastornos del neurodesarrollo, para que accedan al plan de estudios de la educación general. Para ello, trabajan de manera colaborativa y cooperativa con los profesionales de la educación para diseñar, desarrollar y evaluar los planes educativos individuales, implementando activamente dicho plan, brindando una educación individualizada en caso necesario y monitoreando el progreso del aprendizaje. Cumplen una labor de defensoría de los estudiantes con discapacidad, los cuales muy a menudo tienen dificultades para defenderse ellos mismos. Por ello, este profesorado debe estar capacitado

para pensar y actuar de manera creativa y encontrar formas de satisfacer las necesidades educativas de estos estudiantes.

En Chile, se destaca que la formación universitaria del profesorado de educación diferencial o especial se inicia en la década del 90, en la Universidad Católica y Universidad de Chile respectivamente. Ambas instituciones, además de formar a estos profesionales de la educación, generan conocimiento disciplinar y participan en la promoción de políticas públicas en la materia.

La labor de los profesores de educación especial o diferencial en Chile está regulada por el Decreto N° 170/2009 del Ministerio de Educación (Chile, 2009). Esta normativa tiene como propósito fundamental mejorar la calidad educacional, para los alumnos de educación especial o para aquellos que presentan discapacidades y asisten a la escuela regular. En la normativa se especifica el procedimiento y los profesionales que diagnostican y el tipo de apoyos a implementar en el sistema educativo. Si bien, esta normativa específica los profesionales, procedimientos e instrumentos para diagnosticar y determinar los apoyos específicos para los estudiantes con necesidades educativas, no considera expresamente el nivel de enseñanza superior, aunque en la actualidad se utiliza esta normativa como un documento orientador para las prácticas educacionales en las universidades.

En el actual contexto de realizar mejoras en la educación, para asegurar calidad educativa a todos los estudiantes, el estado de Chile ha establecido los estándares en la formación profesional para todos los docentes. Deberán estar habilitados para formar personas capaces de hacerle frente a los cambios del mundo laboral actual, educar para una sana convivencia y vida en democracia, y apoyarlos para que desarrollen habilidades digitales y del siglo XXI (MINEDUC, 2021).

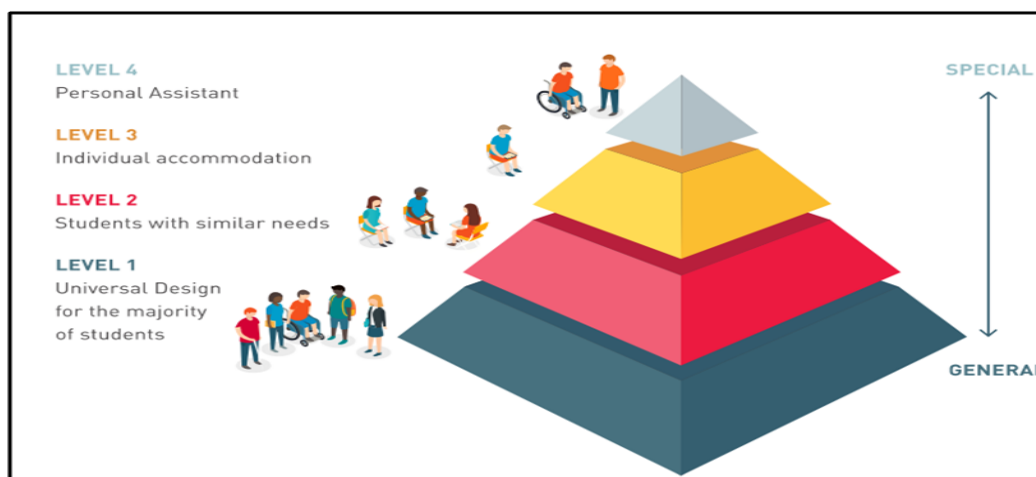
En el caso de los profesores de educación especial o diferencial los estándares en la formación profesional abordan los conocimientos, habilidades y actitudes que corresponden al ámbito pedagógico y al disciplinar. En el ámbito pedagógico y basándose en el Marco para la Buena Enseñanza, los conocimientos se orientan en cuatro ámbitos: a) preparación para el aprendizaje, b) creación de un ambiente propicio para la enseñanza, c) enseñanza para el

aprendizaje de todos los estudiantes y d) responsabilidades profesionales. En el ámbito disciplinar, se agrupan en nueve ámbitos: a) enfoques y fundamentos de la educación especial, b) aprendizaje, desarrollo y discapacidad, c) currículo escolar y respuesta a la diversidad, d) comunidades educativas inclusivas, e) evaluación para tomar decisiones de apoyo al aprendizaje, f) procesos de diversificación y adecuación curricular, g) apoyos especializados para el aprendizaje y la participación, h) trabajo colaborativo e i) ética profesional y valores inclusivos (MINEDUC, 2021). Finalmente, se señala que este profesional implementa apoyos para el aprendizaje y participación social de todos los estudiantes, es decir es capaz de gestionar diversas medidas y recursos de apoyo, en el acceso, la participación y aprendizaje, garantizando la calidad de vida, en especial para aquellos que enfrentan mayores barreras al aprendizaje (MINEDUC, 2021).

Apoyos y ajustes en educación superior para la diversidad

Los apoyos y ajustes para estudiantes con discapacidad y autismo en educación superior se pueden insertar en el modelo de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y requieren el apoyo y compromiso de diversos niveles del sistema educacional. Así, a nivel nacional se requiere de políticas, un plan nacional de accesibilidad y estrategias basadas en principios de enseñanza-aprendizaje inclusiva. A nivel institucional se requiere de políticas, un plan estratégico y un plan de accesibilidad. A nivel de curso se requiere de técnicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación inclusivas y claridad y flexibilidad en los programas de curso. A nivel de los servicios para la discapacidad, se requiere de ajustes razonables para los estudiantes que presentan altas necesidades (AHEAD, 2017). En el siguiente cuadro, se analiza el tipo de apoyos o ajustes razonables para los estudiantes con necesidades educativas, desde lo general a lo especial.

Figura 1 – Niveles de los ajustes



Fuente: AHEAD (2017).

En el cuadro se puede observar que los ajustes que se realizan en un nivel 1 son más bien generales y responden a las necesidades de la mayoría de los estudiantes. En el nivel 2, responden a estudiantes con características similares (TDAH, DEA, etc.) En el nivel 3, los ajustes son de tipo individual. En el nivel 4, los ajustes son muy especiales y responden a situaciones en las que se requieren de apoyos muy específicos como un asistente personal (AHEAD, 2017).

Finalmente, Álvarez (2023) basándose en la propuesta de Morant (2015) analiza la concepción de los apoyos, desde un enfoque tradicional y desde un enfoque inclusivo.

	ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Concepción del apoyo	Apoyo terapéutico y asesoramiento clínico	Modelos de apoyo basados en la colaboración y la ayuda mutua.
Tipos de intervención que se realiza	Intervención parcial y periférica realizada por especialistas. Intervención dirigida a resolver problemas puntuales y concretos de estudiantes “problemáticos”. Intervención centrada en el estudiante y sus déficits.	Intervención realizada por el y la docente juntamente con los especialistas. Intervención dirigida a articular respuestas a la totalidad de los estudiantes. El centro y, más concretamente el aula, son los ámbitos preferentes de la intervención.
Lugar en el que se desarrolla el apoyo	Ubicación fuera del aula ordinaria (en aulas específicas).	Ubicación dentro del aula ordinaria.
Comprensión del currículo	La tarea gira en torno al refuerzo de determinadas áreas curriculares instrumentales. Se diseñan programas individuales, sin tener en cuenta el currículo ordinario.	La tarea gira en torno a todas las áreas curriculares. Establece un currículo único con posibilidades de adaptación.

Cuadro 1 – Comparación de Apoyos desde enfoque tradicional e inclusivo

Fuente: Elaboración propia de las autoras.

En base a lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta investigación es indagar en relación a las estrategias que los profesores de educación diferencial implementan en las universidades y su percepción respecto a los facilitadores y

barreras que se observan en el proceso de inclusión de jóvenes con discapacidad y autismo.

Metodología

Se utilizó el enfoque epistemológico interpretativo, puesto que los significados emergen en las subjetividades de las personas (González-Monteagudo, 2001). Con un diseño cualitativo de Casos Múltiples (Pérez-Luco *et al.*, 2017).

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, que presenta una mayor flexibilidad que la entrevista estructurada y, por ende, permite adaptarse a la variedad de los participantes (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Las entrevistas se llevaron a cabo en modalidad híbrida, y fueron realizadas por las investigadoras.

Se diseñó un guion de entrevista semi estructurada (Cuadro 2), (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018). En la entrevista se indaga respecto del rol profesional, las metodologías de trabajo, los apoyos y ajustes que se implementan en los programas o unidades de acompañamiento universitario. Este guion de entrevista fue triangulado previamente con juicio de expertos.

Cuadro 2 – Guion de entrevista semi estructurada realizada a las docentes de educación diferencial de enseñanza superior.

PAUTA DE ENTREVISTA AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE LA UNIDAD DE APOYO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

A.- IDENTIFICACIÓN

A.1.- Nombre de la Universidad

Nombre de la Unidad de Apoyo a la Discapacidad

Señale si la universidad dispone de políticas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad

Señale si la universidad cumple con la ley de ingreso directo de estudiantes con discapacidad a todas las carreras

A.2.- Del profesor/a de educación diferencial

Años de ejercicio de la profesión en el sistema educacional

Años de ejercicio de la profesión en la universidad

B.- ROL DEL PROFESORADO EN LA UNIDAD DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

- Describa su rol en la Unidad de Apoyo a la Discapacidad

- Describa su rol con otras unidades de la universidad

- Describa su rol con los estudiantes universitarios con discapacidad

C. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS

1.- Diagnóstico psicopedagógico

- ¿Señale si usted realiza un diagnóstico psicopedagógico a los estudiantes con discapacidad?

- ¿En caso de realizar un proceso diagnóstico, señale cómo realiza dicho diagnóstico? Describa el paso a paso.

- Señale a quien o quienes usted entrega el informe psicopedagógico con ajustes o modificaciones a los académicos de estudiantes con discapacidad (¿a quién se lo entrega, como se lo entrega, el estudiante con discapacidad conoce el informe?

2.- Ajustes o modificaciones a las estrategias de enseñanza

- Señale qué modificaciones o ajustes sugiere o recomienda usted a los académicos, para la enseñanza de estudiantes con discapacidad. Visual Auditiva Física Psíquica

3.-Ajustes o modificaciones a las estrategias de evaluación

- Señale qué modificaciones o ajustes sugiere o recomienda usted a los académicos, para la evaluación de estudiantes con discapacidad. Visual Auditiva Física Psíquica

4.- Evaluación de la incorporación de los ajustes y modificaciones

A su juicio, ¿los académicos de su universidad incorporan todos los ajustes o modificaciones en la enseñanza y evaluación a los estudiantes con discapacidad que usted le ha sugerido o recomendado?, ¿por qué? Visual Auditiva Física Psíquica

5.- Evaluación de la efectividad de los ajustes y modificaciones

A su juicio, los ajustes y modificaciones sugeridos o recomendados para la atención a los estudiantes universitarios con discapacidad son suficientes, ¿por qué? Visual Auditiva Física Psíquica

6.- Desafíos para la educación en la universidad.

A su juicio, cuál o cuáles son los principales facilitadores para que se desarrollen procesos de educación inclusiva para los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, ¿por qué? Visual Auditiva Física Psíquica

7.- Desafíos para la educación en la universidad.

A su juicio, cuál o cuáles son las principales barreras para que los académicos desarrollen procesos de educación inclusiva en las aulas universitarias, ¿por qué? Visual Auditiva Física Psíquica

8.- Desea señalar algún otro comentario para que la educación superior sea más inclusiva para los estudiantes con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia de las autoras.

Como resguardos éticos, todos los participantes firmaron un consentimiento informado al inicio de la investigación.

Los participantes fueron tres profesionales, seleccionadas por Juicio crítico, dada la estimación de que la muestra sería reducida y del tipo de experiencia en específico que se buscaba conocer (Martínez-Salgado, 2012). Para este fin se consideraron como criterios de inclusión que (a) se trate una persona adulta, (b) de profesión Educadora o Educador Diferencial, (c) que trabaje en una unidad o programa de acompañamiento universitario, de una universidad pública chilena.

Para el análisis de información se utilizó análisis de contenido por categorías a priori, desde el enfoque epistemológico interpretativo (González-Monteagudo, 2001). Las categorías a priori son: 1. Rol profesional, 2. Estrategias metodológicas, 3. Ajustes, 4. Apoyos y 5. Desafíos.

Resultados y discusión

Es posible apreciar que el profesorado de educación regular y el de educación especial o diferencial, en su formación dispone de conocimientos técnicos para garantizar educación inclusiva para todos sus estudiantes. Es necesario destacar que, no existen orientaciones específicas del Ministerio de Educación para estudiantes con discapacidad en la educación terciaria o universitaria, por ello se utilizan los documentos del sistema de enseñanza escolar como un elemento orientador. El nivel de enseñanza escolar es obligatorio para todas las personas menores de 18 años, a diferencia del nivel de enseñanza superior que no lo es. Por otra parte, el objetivo de toda la educación primaria y secundaria es promover el aprendizaje de conocimientos básicos - en diferentes áreas del conocimiento-, que les permitan desarrollar todo el potencial de los individuos para ser ciudadanos; en cambio, el objetivo de la educación universitaria es formar profesionales con compromiso ético y social. Es decir, la educación superior está orientada a alcanzar objetivos más complejos.

Las tres profesoras de educación diferencial entrevistadas trabajan como profesionales en las unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad, en tres universidades estatales chilenas. Dichas instituciones se ubican en la zona norte, central y sur del país. Se observa que de las tres instituciones, sólo dos universidades disponen de política institucional de inclusión para estudiantes con discapacidad, y sólo una posee ingreso especial para estos estudiantes a todas sus carreras, pues las demás instituciones admiten a dichos estudiantes sólo en algunas carreras. Es decir, dos universidades no respetan la normativa vigente que señala que las personas con discapacidad pueden ingresar a cualquier carrera sin necesidad de rendir la PAES, solo basta que la persona presente la certificación de la condición. Por otra parte, ninguna institución posee un plan de accesibilidad. No obstante, las tres universidades disponen de una unidad de apoyo para estudiantes con discapacidad y una de ellas, dispone de dos programas. Se destaca que las tres profesionales han tenido experiencia en el sistema de enseñanza regular, pero varían en el tiempo que han realizado su

labor en la universidad: profesora 1: 9 años, profesora 2: 6 meses y profesora 3: 2 años.

Respecto al rol del profesional, se destaca que su ejercicio implica desempeñar diversas funciones que abordan las dimensiones de cultura, políticas y prácticas institucionales y con toda la comunidad universitaria (Booth; Nes; Strømstad, 2003).

Profesora 1: “promover una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la universidad, lo que implica modificar la política, las prácticas y la cultura. Se orienta a los estudiantes con discapacidad y a sus profesores, se trabaja con los funcionarios, con colegios y con redes a nivel regional y nacional”.

Profesora 3: “fortalecer la cultura inclusiva de la comunidad educativa de la facultad, mediante la formación a docentes y funcionarios no docentes, en inclusión educativa, acompañamiento a estudiantes neurodiversos y/o con diagnósticos de salud mental (depresión/ansiedad), investigación en inclusión educativa y vinculación y difusión del programa”.

Profesora 2: “encargada de coordinar, ejecutar y resolver las necesidades y adecuaciones requeridas por las y los estudiantes, académicos/as y funcionarios/as de la Universidad, y la creación de un plan para la implementación del acceso universal en las dependencias institucionales”.

En relación a las estrategias metodológicas, para la identificación de las barreras al aprendizaje y participación social -en las tres universidades-, se realiza a través de una entrevista al propio estudiante, la cual se desarrolla de manera individual, ya sea presencialmente o a través de correo electrónico. Esta entrevista utiliza una pauta e indaga acerca de las barreras que enfrenta el estudiante para aprender, participar y/o ser evaluado y acerca de los tipos de apoyos o ajustes que requiere (MINEDUC, 2021).

Profesora 3: “sí, mediante entrevista de ingreso al programa (se indagan las barreras) y luego otra entrevista la determinación de objetivos de acompañamiento. Luego se genera un plan individual de acompañamiento. En algunos casos se aplican instrumentos para evaluar el funcionamiento ejecutivo, perfil sensorial, entre otros, y cuando se detectan muchas necesidades de apoyo, junto a riesgo académico, se realizan evaluaciones específicas (como memoria,

lenguaje comprensivo y expresivo, entre otros), generando informes de evaluación interdisciplinaria”.

El informe a las autoridades y cuerpo académico del programa de formación del estudiante, contiene orientaciones, ajustes o modificaciones en la enseñanza y evaluación para garantizar la accesibilidad. Se destaca que en las tres instituciones este documento técnico es visado por el propio estudiante. Este proceso se realiza posterior o durante el proceso de identificación de barreras (MINEDUC, 2021).

Profesora 1: “se hace el informe y se lo mandamos por mail al estudiante para que esté informado de lo que se les solicita a los profes y señale si está de acuerdo o no”.

Profesora 2: “durante la entrevista se le va preguntando al estudiante si está de acuerdo”.

Profesora 3: “el equipo profesional hace devolución al estudiante, quien consiente los ajustes y luego se informa ajustes a los docentes”.

En relación a los ajustes y/o apoyos, en las tres universidades, las orientaciones para garantizar la accesibilidad a la educación y participación social en los programas de formación, consideran el tipo y grado de discapacidad, funcionalidad y la propia opinión del estudiante. Se destaca además que todas utilizan un enfoque inclusivo, pues no modifican los objetivos del programa de formación. Las adecuaciones o ajustes a las estrategias de enseñanza y evaluación y promoción de su participación social, en algunos casos son específicas en concordancia con el tipo, grado de discapacidad y nivel de funcionalidad. Se implementan en el aula común, están de acuerdo al programa de asignatura y, las realiza un profesional especialista, quien se las da a conocer a la comunidad universitaria de la carrera, previo conocimiento y autorización del propio estudiante con discapacidad (Rodríguez-Martín; Álvarez-Arregui 2014; MINEDUC, 2021).

Profesora 2: “Hay estudiantes que no quieren adecuación porque se desenvuelven solos. Hay otros estudiantes que no quieren que los demás sepan que se les hace adecuaciones, para que nos los estigmaticen, porque algunas

personas creen que se les van a bajar las exigencias y los estudiantes no quieren eso”.

Lo anterior da cuenta de que las profesionales disponen de los conocimientos necesarios para implementar ajustes y/o apoyos con un estándar técnico y educativo y en cumplimiento a la normativa internacional y nacional vigente (Morant, 2015; AHEAD, 2017; Álvarez, 2023; MINEDUC, 2021). Si bien, en la mayoría de los casos, este documento es entregado vía electrónica a las autoridades de las carreras y cuerpo de profesores, no se observan otras instancias de trabajo colaborativo. Esto porque las profesoras de educación diferencial refieren que deben realizar otras labores administrativas, además deben atender un gran número de estudiantes y/o porque un grupo importante de los profesores universitarios trabajan por jornadas parciales en las instituciones.

En relación a la disponibilidad de los docentes para implementar ajustes, se observan procesos que implican enfrentar ciertas resistencias actitudinales o falta de formación (Álvarez, 2023; CUECH, 2017).

Profesora 1: “sí, ahora en la universidad ya se acostumbraron, no ponen resistencia, incluso nos llaman para consultar qué pueden hacer con un estudiante con discapacidad, nos piden talleres, etc....”

Profesora 2: “sí, aunque a algunos se les olvida y mencionan a viva voz que son estudiantes con adecuaciones y ellos no quieren que se sepa, entonces le volvemos a insistir al docente que no lo diga en su clase”.

Profesora 3: “la mayoría de las veces los docentes incorporan las modificaciones y ajustes, en especial los indispensables para la participación de los estudiantes con estos tipos de discapacidades, en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, existen académicos que cuestionan la pertinencia de algunos ajustes como la extensión del tiempo, planteando que son privilegios los que se están solicitando, y en algunos casos, señalando que estos estudiantes no están preparados para estudiar una carrera universitaria o para trabajar”.

Respecto de los facilitadores para garantizar la accesibilidad al aprendizaje y participación social, éstos dicen relación con la formación, la que incluye procesos de sensibilización y concienciación (Álvarez, 2023).

Profesora 3: “Los principales facilitadores para los procesos de educación inclusiva, son la formación a docentes, funcionarios no docentes y estudiantes, en temáticas de inclusión educativa, y esto incluye la sensibilización, concientización y concienciación al respecto”.

Se destaca que la organización de estudiantes con discapacidad por sus demandas educativas ha permitido avanzar en dichas transformaciones.

Profesora 2: “La organización de estudiantes (con discapacidad) ha sido fundamental en el avance en las transformaciones en la Universidad”.

Los obstáculos identificados se relacionan con el desconocimiento de la normativa vigente, la falta de voluntad política, de recursos y de formación de los docentes y académicos (Álvarez, 2023; CUECH, 2017).

Profesora 3: “Pienso que las principales barreras se encuentran en el desconocimiento de la normativa nacional, la estructura reglamentaria y prevalencia de leyes por sobre reglamentos universitarios, la falta de comprensión de la naturaleza y alcance de los ajustes razonables o necesarios y la carencia de formación que tienen los académicos en relación a inclusión educativa y neurodiversidad”.

Profesora 1: “No hay ingreso especial a todas las carreras...faltan más recursos, en esta unidad somos solo dos personas para toda la U, nos sacaron a la psicóloga y requerimos además una terapeuta ocupacional para los TEA, aquí todo es por proyecto”.

Profesora 2: “Falta más voluntad política para hacer más adecuaciones, falta más personal en la unidad, la infraestructura es obsoleta., Se eliminó el cupo especial para estudiantes ciegos”.

Finalmente, los principales desafíos para la educación universitaria inclusiva y de calidad, se relacionan con la necesidad del involucramiento de autoridades y de todos los integrantes de las comunidades universitarias en estos procesos (Booth; Nes; Strømstad, 2003).

Profesora 1: “los desafíos son disponer de más recursos, estabilidad en los equipos”.

Profesora 2: “el principal desafío es convencer a las autoridades”.

Profesora 3: “Es imperativo contemplar acciones que propicien la sensibilización de todos los actores de la sociedad, y en específico de todos los miembros de las comunidades educativas, en relación a diversidad humana, perspectiva de derechos y estudiantes infrarrepresentados”.

Consideraciones finales y conclusiones

Chile dispone de una política pública que busca garantizar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad y autismo, y que mandata a las universidades a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos sus estudiantes, sin ningún tipo de discriminación y de acuerdo a sus méritos. Sin embargo, no posee un plan nacional de accesibilidad, como lo establecen los estándares internacionales (AHEAD, 2017). Del mismo modo, sólo algunas universidades poseen políticas de inclusión para estudiantes con discapacidad y ninguna de ellas posee un plan de accesibilidad interno.

Los resultados descritos muestran que tanto el rol, como las competencias técnicas que educadoras diferenciales deben desplegar en su trabajo cotidiano, son claves a la hora de materializar la inclusión en las universidades. Como también, que para avanzar en procesos educativos inclusivos con calidad se requiere de voluntades políticas, recursos, compromiso, trabajo colaborativo y participación de todos los integrantes de las comunidades universitarias.

Se observa muy positivo, que, en los procedimientos, todos ellos consideran que el estudiante con discapacidad o autismo, debe participar activamente de los procesos de definición de apoyos y ajustes. Lo anterior es clave, pues materializa el respeto a los derechos fundamentales, que están expresados en la normativas internacionales y nacionales vigentes.

Llama la atención, la ausencia de la referencia a los pares o compañeros de clase, como actores claves a la hora de acompañar los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad y autismo. Pareciera entonces, que la inclusión esta siendo implementada preferentemente en la diada estudiante-docente. Lo anterior plantea el desafío, en futuras investigaciones, de incorporar a los pares y poder explorar su mirada y participación en estos procesos.

Se evidencia como muy necesario, continuar formando a las comunidades universitarias, respecto de que la inclusión se vincula en forma directa con la perspectiva de Derechos Humanos, brechas socioeducativas y justicia social.

La presente investigación permite identificar, con un alcance exploratorio, en tres instituciones universitarias públicas chilenas, los roles, metodologías, apoyos, ajustes y desafíos de materializar la política pública para estudiantes con discapacidad y autismo. Lo anterior, sin duda, es una contribución importante, en particular, en un país, como Chile, en donde si bien ha aumentado la presencia de personas con discapacidad y autismo, se enfrenta al desafío del trabajo cotidiano de materializar la inclusión con calidad educativa (Álvarez, 2023; CUECH, 2017).

En futuras investigaciones, se aspira poder profundizar y ampliar la muestra de universidades, de tal forma que los resultados permitan tener una mayor comprensión de cómo ocurren los procesos internos y los desafíos para los equipos profesionales. Surge necesario incorporar una mirada interdisciplinaria, con un enfoque interseccional; y la participación de los distintos integrantes de las comunidades universitarias.

Referencias

AHEAD. Association for Higher Education Access & Disability. **Universal design for learning**. A best practice guideline. Dublin, 2017. Disponible en: <https://www.ahead.ie/userfiles/files/shop/free/UDLL%20Online.pdf>. Accedido en: 03 sept. 2024.

ÁLVAREZ, María Franci. Acceso y graduación universitaria en el marco de Políticas de Inclusión. Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay (2000-2018). **Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 35, n. 2, p. 427-451, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.624>. Accedido en: 04 sept. 2024.

BOOTH, Tony; NES, Kari; STRØMSTAD, Marit. **Developing Inclusive Teacher Education**. Routledge, 2003.

CARRASCO, Alejandro. Avances de la educación superior en Chile y sus desafíos de medición. En: DAMME, Dirk Van; ZAHNER, Doris (comp). **¿La Educación superior enseña a pensar críticamente?** Ediciones Uniandes, 2023, p. 27-29.

CHILE. **Decreto Nº 170, de 14 de mayo de 2009.** Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Ministerio de Educación, 2009. Disponible en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf. Accedido en: 03 sept. 2024.

CHILE. **Ley Nº 20.027, de 01 de junio de 2005.** Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior. Santiago: Ministerio de Educación, 2005. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=239034>. Accedido en: 02 sept. 2024.

CHILE. **Ley Nº 20.422, de 03 de febrero de 2010.** Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>. Accedido en: 02 sept. 2024.

CHILE. **Ley Nº 21.091, de 11 de mayo de 2018.** Sobre educación superior. Santiago: Ministerio de Educación, 2018a. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>. Accedido en: 02 sept. 2024.

CHILE. **Ley Nº 21.094, de 25 de mayo de 2018.** Sobre universidades estatales. Santiago: Ministerio de Educación, 2018b. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>. Accedido en: 02 sept. 2024.

CHILE. **Ley Nº 21.545, 02 de marzo de 2023.** Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastornos del espectro autista en el ámbito social, de la salud y educación. Santiago: Ministerio de Educación, 2023a. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>. Accedido en: 02 sept. 2024.

CHILE. **Resolución Exenta Nº 586, de 27 de diciembre de 2023.** Aprueba circular que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con trastorno del espectro autista. Chile, Ministerio de Educación, 2023b. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1199797>. Accedido en: 02 sept. 2024.

CUECH. Consorcio de Universidades Estatales Chilenas. **Clima de diversidad e Inclusión en universidades estatales.** Red de Investigación de Universidades del Estado de Chile, 2017. Disponible en: https://noticias.utem.cl/wp-content/uploads/2021/01/Publicacion_MESAS-2020-2.pdf. Accedido en: 04 sept. 2024.

DÍAZ-BRAVO, Laura; TORRUCO-GARCÍA, Uri; MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, Mildred; VARELA-RUIZ, Margarita. La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación educ. médica**, Ciudad de México, v. 2, n. 7, p. 162-167, sept. 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso. Accedido en: 04 sept. 2024.

ESPINOZA, Óscar. Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. En: ESPINOZA, Óscar. **Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: Bolivia, Chile, Colombia y Perú**. Riaipe, 2013, p. 93-120.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José. El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. **Cuestiones pedagógicas**: Revista de ciencias de la educación, n. 15, p. 227-246, 2001. Disponible en: https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf. Accedido en: 05 sept. 2024.

HALL, Carrie; HOLLINGSHEAD, Aleksandra; CHRISTMAN, Jennifer. Implementing video modeling to improve transitions within activities in inclusive classrooms. **Intervention in School and Clinic**, v. 54, n. 04, p. 235-240, nov. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1053451217736870>. Accedido en: 04 sept. 2024.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto; MENDOZA, Christian. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: Editorial McGraw Hill Education, 2018, 714 p. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Disponible en: <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>. Accedido en: 04 sept. 2024.

MARTÍNEZ-SALGADO, Carolina. El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 03, p.613-619, mar. 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>. Accedido en: 04 sept. 2024.

MINEDUC. Ministerio de Educación. **Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Educación Especial o Diferencial**. Santiago, MINEDUC, 2021. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>. Accedido en: 02 sept. 2024.

MINEDUC. **Guía de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad**. Admisión 2024. Chile, 2023. Disponible en: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/09/Guia-de-Ingreso-y-Apoyos-para-PcD-en-Instituciones-de-Ed.-Superior.pdf>. Accedido en: 03 sept. 2024.

MORANT, María José Nadal. **Los sistemas de apoyo en escuelas inclusivas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana**. 2015. Tesis (doctoral) – Universidad de Valencia, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Valencia, 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76540>. Accedido en: 05 sept. 2024.

OMS. Organización Mundial de la Salud. **Informe mundial sobre discapacidad**: Informe principal. Washington, DC: Grupo del Banco Mundial, 2011. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/512501471594373158/Informe-principal>. Accedido en: 02 sept. 2024.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Nueva York: ONU, 2006. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Accedido en: 02 sept. 2024.

PEREZ-LUCO, Ricardo; LAGOS, Leonardo; MARDONES, Rodolfo; SAEZ, Felipe. Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teóricas y emergentes. **Ámbitos Revista Internacional de Comunicación**, v. 39, p. 01-18, 2017. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/68886>. Accedido en: 01 sept. 2024.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. **¿Por qué hablar de pobreza en Chile? 7 claves para comprender progresos y desafíos**. Santiago, Chile: PNUD, 2022.

RODRÍGUEZ-MARTÍN, Alejandro; ÁLVAREZ-ARREGUI, Emilio. Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre inclusión. **Revista Complutense de Educación**, v. 25, n. 02, p. 475-479, 2014. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683. Accedido en: 03 sept. 2024.

SILVA LAYA, Marisol Silva; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Adriana. **El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza**: un asunto de equidad. 1ª ed. México: ANUIES, 2012.

UNDRR. United Nation Office for Disaster Risk Reduction. **Global survey report on persons with disabilities and disasters**. Geneva, 2023. Disponible en: <https://www.undrr.org/media/90432/download?startDownload=20240628>. Accedido en: 02 sept. 2024.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Más allá de los compromisos 2019**: cómo los países implementan el ODS 4. Paris: UNESCO, 2019. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369851>. Accedido en: 02 sept. 2024.

UNESCO. **Reimaginar juntos nuestro futuro**: un nuevo contrato social para la educación. Paris: UNESCO, 2021. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa. Accedido en: 02 sept. 2024.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa (X) Revisão de Literatura ()



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)