

# Experiencias de universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales durante su participación en diagnósticos y nivelación académica

Sebastián Toro-Ocaranza y Betty Abaroa-Godoy

## RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo explorar la experiencia de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE) de una universidad chilena en los procesos de diagnóstico y nivelación académica durante su ingreso a la educación superior. Para ello se realizó un estudio cualitativo con diseño de caso único, donde se realizaron dos *focus groups* donde participaron 11 estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), baja visión y ceguera. Mediante un análisis de contenido se reveló que la experiencia de los participantes se comprendía a través de los ejes de barreras y oportunidades para una participación inclusiva. Entre las barreras se encontraron las condiciones inoportunas y las dificultades de accesibilidad de ambos procesos. Mientras que en las oportunidades se reveló la presencia de un programa de inclusión dentro de la universidad que cumplía el rol de validar las discapacidades o NEE ante docentes y apoyar a los estudiantes en los ajustes necesarios para una participación equitativa en estas instancias académicas.

**Palabras clave:** educación inclusiva, necesidades educativas especiales, educación superior, diagnóstico educativo, apoyo institucional, Chile.

### Sebastián Toro-Ocaranza

[sebastian.toro@ucn.cl](mailto:sebastian.toro@ucn.cl)

Chileno. Magíster en Psicología Social por la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y licenciado en Psicología por la Universidad de La Serena (Chile). Es administrador de acompañamiento académico del Departamento de Éxito Académico de la Universidad Católica Norte, Coquimbo (Chile). Temas de investigación: permanencia y progresión estudiantil en educación superior; educación inclusiva, y políticas educativas en contextos carcelarios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-9098>.

### Betty Abaroa-Godoy

[babaroa@ucn.cl](mailto:babaroa@ucn.cl)

Chilena. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Serena (Chile) y licenciada en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es Jefa del Departamento de Éxito Académico de la Universidad Católica del Norte, Coquimbo (Chile). Temas de investigación: acceso equitativo a la educación superior; permanencia y progresión de estudiantes universitarios; apoyo y acompañamiento a estudiantes; gestión de proyectos sociales y educativos, y enfoques de inclusión, género y territorio en la educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-1189>.



## Experiência de estudantes universitários com deficiência e necessidades educacionais especiais participando de processos avaliativos e nivelamento acadêmico

### RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a experiência de estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE) de uma universidade chilena nos processos de avaliação e nivelamento acadêmico durante seu ingresso no ensino superior. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo com desenho de caso único, onde foram realizados dois grupos focais com a participação de 11 alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (THDA), baixa visão e cegueira. Por meio de uma análise de conteúdo, revelou-se que a experiência dos participantes era compreendida por meio dos eixos de barreiras e oportunidades para a participação inclusiva. Entre as barreiras estavam as condições inoportunas e as dificuldades de acessibilidade de ambos os processos. Enquanto nas oportunidades foi revelada a presença de um programa de inclusão dentro da universidade que cumpria o papel de validar as deficiências ou NEE perante os professores e apoiar os alunos nos ajustes necessários para uma participação equitativa nessas instâncias acadêmicas.

**Palavras chave:** educação, universidade, remoto, misto, presencial, opiniões, avaliações, características, Chile.

## Experience of university students with disabilities and special educational needs participating in Diagnostic and academic leveling processes

### ABSTRACT

This paper aimed to explore the experience of students with disabilities or special educational needs (SEN) from a Chilean university in the diagnostic and academic leveling processes during their admission process into higher education. For this purpose, a qualitative study was carried out with a single case design, where two focus groups were conducted with the participation of 11 students with a diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), low vision, and blindness. Through a content analysis, it was revealed that the participants' experience was understood through the axes of barriers and opportunities for inclusive participation. Among the obstacles were inopportune conditions and accessibility difficulties of both processes. Meanwhile, the opportunities revealed the presence of an inclusion program within the university that fulfilled the role of validating disabilities or SEN in front of teachers and supporting the students in the adjustments for equitable participation in these academic instances.

**Keywords:** inclusive education, special educational needs, higher education, educational diagnosis, institutional support, Chile.

**Recepción:** 10/01/24. **Aprobación:** 11/08/24.



## Introducción<sup>1</sup>

La educación superior chilena ha experimentado una serie de transformaciones en los últimos años, siendo una de las más sobresalientes la masificación y diversificación en su acceso. Entre los factores que han influido en este aumento diversificado de estudiantes se encuentran: ajustes en las pruebas estandarizadas de ingreso (Sánchez y Sianes, 2022: 286) y en las vías de acceso especial; por ejemplo, los cupos para personas en situación de discapacidad (DEMRE *et al.*, 2024: 2), las políticas de financiamiento y gratuidad, que han favorecido el ingreso de un considerable número de estudiantes anteriormente excluidos (Pareja *et al.*, 2021: 76), y el carácter aspiracional que la educación superior aún tiene para las familias chilenas, las cuales ven en ella oportunidades de movilidad social (Fukushi, 2010: 4). Estos factores han configurado una mayor equidad en el acceso, aportando mayor justicia educativa en las instituciones de educación superior (IES); pero también les ha significado un importante desafío, ya que las condiciones socioeconómicas y culturales del alumnado ejercen una desmesurada influencia en su progresión universitaria, la cual produce, desde hace décadas, una clara segregación en la educación superior (Castro *et al.*, 2023: 92; González y Dupriez, 2017: 957; MINEDUC, 2020: 33).

A las brechas académicas que muchos de los<sup>2</sup> estudiantes enfrentan al momento del ingreso, se suman las barreras de inclusión y accesibilidad de un grupo considerable de estudiantes por tener alguna discapacidad, condición o necesidad educativa especial (NEE). Actualmente, la legislación chilena mandata a las IES a eliminar dichos obstáculos para estudiantes con alguna discapacidad (Gobierno de Chile, 2018), y les prescribe que cuenten con mecanismos

para facilitar su acceso a la educación superior, así como que adapten materiales de estudios y medios de enseñanza (Gobierno de Chile, 2010). Pese a lo anterior, aún persisten desafíos en la implementación de estos cuerpos legales; por ejemplo, la mayoría de las universidades del país no cuentan con programas de inclusión que identifiquen y acompañen a estudiantes con alguna discapacidad o NEE (Cámara de Diputados y Diputadas, 2023). La falta de programas inclusivos dentro de las universidades no sólo dificulta la implementación de acciones inclusivas dentro de las IES, sino que también impide contar con datos para conocer las trayectorias educativas y la progresión académica de este grupo, en un contexto donde la literatura internacional ha evidenciado que estudiantes con algún tipo de discapacidad presentan bajos resultados académicos y menores niveles de retención en comparación con estudiantes sin discapacidad (Kilpatrick *et al.*, 2017: 45). A la fecha, no se cuenta con información sobre el número de estudiantes con NEE que tienen matrícula vigente en la educación superior a escala nacional, tampoco de sus principales necesidades y rendimiento académico; sólo se dispone de datos indirectos sobre este grupo de estudiantes. Por ejemplo, el III Estudio Nacional de Discapacidad 2022 reveló que 23% de los adultos en situación de discapacidad completa la educación superior (Rozas *et al.*, 2023: 62), lo cual evidencia un aumento considerable respecto del estudio anterior, donde sólo 9.1% completó este nivel educativo (Medel, 2015: 122).

Además, la falta de estos programas dentro de la educación superior genera dificultades adaptativas en un grupo importante de estudiantes, ya que los primeros años universitarios no coinciden con sus experiencias educativas previas, sobre todo si

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de unos de los hitos del Proyecto UCN 22103: “En camino hacia una cultura institucional inclusiva: fortaleciendo la formación y experiencia de vida universitaria de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en la UCN”.

<sup>2</sup> Los autores asumen la importancia de la distinción lingüística de género; sin embargo, para favorecer la lectura del escrito, en adelante ésta será obviada.

pertenecieron a un establecimiento primario o secundario con un Programa de Integración Escolar (PIE), correspondiente a la política pública chilena para favorecer la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) o permanentes (NEEP) dentro del sistema escolar. Estos programas cuentan con equipos profesionales interdisciplinarios y brindan apoyos mediante adecuación curricular, acompañamiento en aula y talleres de reforzamiento de habilidades y aprendizaje. Actualmente, la mitad de los establecimientos educativos del país cuenta con programas PIE (Salvo, 2022: 5); por tanto, es probable que estudiantes con alguna discapacidad o NEE que ingresan actualmente a la universidad hayan recibido apoyos durante gran parte de su trayectoria escolar.

En un contexto diverso, no sólo a escala socioeconómica sino también a escala funcional del estudiantado, las IES tienen la responsabilidad social y legal de responder adecuadamente a esta nueva realidad, identificando y acompañando a estudiantes con alguna discapacidad o NEE durante su trayectoria académica. Uno de estos primeros acompañamientos corresponde a los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional, los cuales son hitos esenciales para las IES. Los diagnósticos o las evaluaciones iniciales tienen como propósito conocer el perfil del estudiantado y su nivel académico de ingreso (Micín *et al.*, 2016: 325). A partir de sus resultados, las universidades ofrecen a los estudiantes nivelaciones académicas para fortalecer determinadas competencias o aprendizajes necesarios para su adecuada progresión estudiantil. En el contexto de un aumento progresivo del número de estudiantes con discapacidad y NEE que ingresan a la educación superior, se presenta el desafío de hacer estos procesos académicos más accesibles e inclusivos, adaptando los formatos y recursos para estudiantes con alguna discapacidad o necesidad educativa especial; por ejemplo, el tamaño de letra, los lectores de pantalla, los contrastes de luz, la diversificación

de recursos educativos o de modalidades de rendición de evaluaciones y, en el caso de los programas de nivelación, la formación docente para atender la diversidad en el aula, la diversificación de material y recursos educativos, y la ubicación e infraestructura de la sala de clases.

Es importante explorar la experiencia de estudiantes con necesidades educativas especiales respecto de su participación en los diagnósticos y nivelaciones académicas institucionales, en primer lugar, porque estos procesos son su primer acercamiento a la universidad, donde se generan sus primeras impresiones, actitudes y expectativas con relación a cómo será su trayectoria universitaria. Al mismo tiempo, se favorece la adaptación universitaria de un grupo considerable de estudiantes que, durante su enseñanza secundaria, pertenecieron a PIE y recibieron apoyos sistemáticos e integrales. Además, permite revelar el cumplimiento de los mandatos legales dentro de la universidad. Por último, considerar las propias voces de estos estudiantes posibilita contar con insumos para hacer más inclusivas las estrategias de diagnóstico y nivelación académica institucional, favoreciendo así una verdadera igualdad de oportunidades en el estudiantado. Tener procesos diagnósticos y de nivelación académica más inclusivos permitirá una caracterización más fiable de todo el estudiantado nuevo de la universidad, especialmente de estudiantes con NEE, donde se les podrá compartir a las unidades académicas y de acompañamiento estudiantil, información pertinente para apoyar y monitorear su trayectoria y progresión académica.

### Caso de la Universidad Católica del Norte (Chile)

La Universidad Católica del Norte (UCN) es una universidad chilena tradicional que cuenta con dos *campus* ubicados en la macrozona norte del país, uno en la ciudad de Antofagasta y otro en la ciudad de Coquimbo. Hace varios años, la UCN implementó



procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional para estudiantes de primer año.<sup>3</sup> Estos procesos se implementan antes del inicio formal de clases, durante el mes de enero, donde los estudiantes tienen que responder cuatro pruebas diagnósticas: lenguaje, matemática, inglés y psicoeducativa. Su modalidad es *online*, y es mediada por *Campus Virtual*, la plataforma de educación *online* institucional. Las pruebas de lenguaje y matemática siguen un formato similar a la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), es decir, con preguntas de opción múltiple. Los estudiantes deben finalizarla en un tiempo de dos horas y media. En cuanto a la prueba diagnóstica de inglés, se divide en tres secciones: *reading*, *listening* y *speaking*. Su modalidad de rendición es mixta: sólo el *reading* se realiza de manera *online*, y, si esta fase es aprobada, se invita a los estudiantes a un diagnóstico presencial para evaluar sus habilidades en las otras dos. Por último, el diagnóstico psicoeducativo consiste en preguntas tipo escala de Likert para evaluar el desarrollo de determinadas habilidades clave para la vida universitaria: gestión de aprendizaje, trabajo en equipo, comunicación, solución de problema, y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En el caso de los diagnósticos de matemática y lenguaje, si los estudiantes alcanzan un puntaje bajo, 60% de exigencia, reciben la invitación a participar en un proceso de nivelación académica presencial.<sup>4</sup> La nivelación se realiza durante las dos semanas previas al ingreso formal de clases. En ella, los estudiantes son acompañados por un docente y un tutor en aula, donde se utilizan metodologías activas basadas en el trabajo colaborativo y el uso de recursos

digitales a través de la plataforma *Campus Virtual*. El proceso concluye con una prueba final para evaluar los aprendizajes de los estudiantes participantes.

La tasa de respuesta a los diagnósticos académicos de matemática y lenguaje ha sido alta, cercana a 90% desde 2020. En 2023, de los 2 489 estudiantes matriculados, 2 189 respondieron el diagnóstico de matemática, lo cual representa 88% de tasa de respuesta; mientras tanto, 2 164 hicieron el diagnóstico de lenguaje, es decir, tuvo 87% de tasa de respuesta. A partir de los resultados de estas pruebas diagnósticas, fueron seleccionados 951 estudiantes a la nivelación de matemática, pertenecientes a carreras de Facultad de Ciencias, Facultad/Escuela de Ingeniería, Facultad de Ciencias de Ingeniería y Construcción, Facultad/Escuela de Economía y Administración, y Facultad de Ciencias de Mar. Para el caso de la nivelación de lenguaje, fueron seleccionados 200 estudiantes pertenecientes a las carreras de Derecho, Psicología y Periodismo. Las materias de inglés y psicoeducativas no poseen nivelación; por ello, en este artículo sólo se les dará prioridad a las áreas de matemática y lenguaje en lo que respecta a la experiencia de nivelación.

La satisfacción de estudiantes sobre la nivelación de matemática y lenguaje ha sido positiva desde su implementación. Han valorado los contenidos, los recursos educativos en *Campus Virtual*, y la docencia; sin embargo, a la fecha, la encuesta de satisfacción no considera preguntas relacionadas con temáticas como la inclusión y la accesibilidad, lo cual imposibilita recoger experiencias de un grupo de estudiantes que cada vez es más numeroso en la universidad.

<sup>3</sup> Desde 2024, esta institución ha realizado ajustes al proceso de nivelación institucional, cuyo mayor cambio fue la implementación piloto de una nivelación online de matemática de carácter autoinstruccional y con algunas sesiones sincrónicas, realizada durante tres semanas de febrero. De acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes en esta fase *online*, éstos fueron seleccionados para participar en una nivelación presencial antes del inicio formal de clases. Sin embargo, en el presente texto se describe el funcionamiento de los procesos de diagnóstico y nivelación hasta 2023, ya que se busca conocer la experiencia de estudiantes que participaron en los procesos implementados hasta ese periodo.

<sup>4</sup> La nivelación de lenguaje es sólo para estudiantes de las carreras de Derecho, Periodismo y Psicología, y la nivelación de Matemática, para estudiantes de las carreras de la Facultad de Ciencias, Facultad/Escuela de Ingeniería, Facultad de Ciencias de Ingeniería y Construcción, Facultad/Escuela de Economía y Administración, y Facultad de Ciencias del Mar.

En la actualidad, la UCN, además de contar con cupos especiales para personas en situación de discapacidad, cuenta con un programa de inclusión encargado de acompañar a estudiantes con diagnóstico de NEE o algún tipo de discapacidad. Hoy en día, el programa tiene registros de 343 estudiantes con NEE matriculados; de ellos, 142 pertenecen a la cohorte 2023, es decir, casi 41% del total matriculado en la universidad. Ahora bien, estos estudiantes declararon algún tipo de diagnóstico de discapacidad o NEE y accedieron a participar en el programa, pero existe un número desconocido que aún no reporta sus necesidades ni ha accedido al programa; por tanto, no cuenta con los acompañamientos ni el monitoreo correspondiente.

En suma, existe un número considerable de estudiantes de cohorte de ingreso 2023 que declararon alguna discapacidad o NEE y participaron en los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional. Por tanto, cabe realizarse la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo fue la experiencia de estudiantes con alguna discapacidad o NEE durante los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional? En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue explorar dicha experiencia de estudiantes con los diagnósticos y la nivelación académica institucional para el ingreso a la educación superior y, de esta manera, contar con insumos para mejorar estos procesos institucionales desde la perspectiva de los propios estudiantes.

### Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo con diseño de caso único, con el objetivo de explorar la experiencia durante los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional de estudiantes de primer año que declararon tener algún diagnóstico de discapacidad o NEE.

### Técnica de producción de datos

Se utilizó el *focus group* como técnica de producción de

datos, donde se reunió a grupos de estudiantes que declararon alguna discapacidad o NEE, con el fin de discutir su experiencia con los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional, para así contar con una visión holística de estos procesos, identificar temas o problemas emergentes, y proporcionar información o sugerencias desde la perspectiva de los propios actores involucrados (Barbour, 2018: 22). En total, se realizaron dos *focus groups* de manera presencial y paralela, uno en *Campus* Antofagasta y otro en *Campus* Coquimbo. Ambos espacios favorecieron la discusión grupal sobre los temas propuestos. Los *focus groups* contaron con una pauta de indagación: preguntas sobre la experiencia de estudiantes en el diagnóstico y nivelación académica institucional con criterios de inclusión y accesibilidad. En específico, se hicieron cuestionamientos para conocer su percepción respecto de si estos procesos cumplieron con sus expectativas y requerimientos en términos de inclusión y accesibilidad; además, se les pidió que plantearan sugerencias en términos de presentación de contenidos, organización de los procesos, recursos pedagógicos utilizados y metodologías de docentes implementadas en ambos procesos.

### Participantes

Se consideró como población a todo el estudiantado de cohorte 2022 y 2023 que participó en los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional de ambos *campus* y que, durante el proceso de matrícula, hubiera declarado tener alguna discapacidad o NEE. A cada estudiante se le invitó a participar de la investigación vía telefónica, explicándole el objetivo y las consideraciones éticas de la instancia. A quienes expresaron interés se les compartió un formulario de consentimiento informado, donde se especificaban los alcances y límites de la investigación. De esta manera, 11 estudiantes participaron voluntaria e informadamente del estudio. La tabla 1 resume su información en términos del *campus* donde cada uno participó de los *focus group*, carrera, año de ingreso y diagnóstico declarado.



**Tabla 1. Participantes de focus groups**

| Participantes | Focus Group | Carrera                                       | Cohorte de ingreso | Diagnóstico declarado |
|---------------|-------------|-----------------------------------------------|--------------------|-----------------------|
| Estudiante 1  | Coquimbo    | Ingeniería Civil en Computación e Informática | 2023               | TEA                   |
| Estudiante 2  | Coquimbo    | Ingeniería en Tecnologías de la Información   | 2023               | TEA                   |
| Estudiante 3  | Coquimbo    | Ingeniería en Tecnologías de la Información   | 2023               | TEA                   |
| Estudiante 4  | Coquimbo    | Ingeniería Comercial                          | 2022               | Ceguera total         |
| Estudiante 5  | Coquimbo    | Derecho                                       | 2023               | Baja visión           |
| Estudiante 6  | Coquimbo    | Derecho                                       | 2023               | Baja visión           |
| ESTUDIANTE 7  | Antofagasta | Ingeniería Civil en Computación e Informática | 2023               | TEA                   |
| Estudiante 8  | Antofagasta | Ingeniería Comercial                          | 2023               | TEA                   |
| Estudiante 9  | Antofagasta | Ingeniería Comercial                          | 2023               | TDAH                  |
| Estudiante 10 | Antofagasta | Ingeniería Comercial                          | 2023               | TDAH                  |
| Estudiante 11 | Antofagasta | Geología                                      | 2023               | TDAH                  |

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la tabla, en el *focus group* realizado en *Campus* Coquimbo participaron seis estudiantes pertenecientes a las carreras de Ingeniería (dos), Ciencias Empresariales (uno) y Derecho (dos); tres de ellos declararon diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA), uno de ceguera total, y los otros dos, de baja visión. En el caso del *focus group* de Antofagasta, participaron cinco estudiantes pertenecientes a las carreras de Ingeniería (uno), Ciencias Empresariales (tres) y Geología (uno). En este *campus*, dos estudiantes declararon diagnóstico de TEA, y los otros tres, de trastorno de déficit atencional con hiperactividad (TDAH). En suma, la totalidad de estudiantes presentaba una necesidad educativa especial permanente (NEEP); además, la mayoría pertenecía a la cohorte 2023, sólo una estudiante pertenecía a la cohorte 2022.

### Estrategia de análisis de datos

Para el análisis de las transcripciones se utilizó un análisis de contenido (Gibbs, 2012) mediado por el software Atlas.ti en su octava versión. Se analizaron las transcripciones de los *focus groups* de manera inductiva o guiada por los datos, identificando códigos emergentes en función de los elementos vinculados a la experiencia de estudiantes con los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional con criterios de inclusión y accesibilidad. Posteriormente, se agruparon los códigos iniciales según sus similitudes semánticas o temáticas, para levantar categorías más robustas que permitieran explorar la experiencia de estudiantes con los procesos de diagnóstico y nivelación de manera integral.

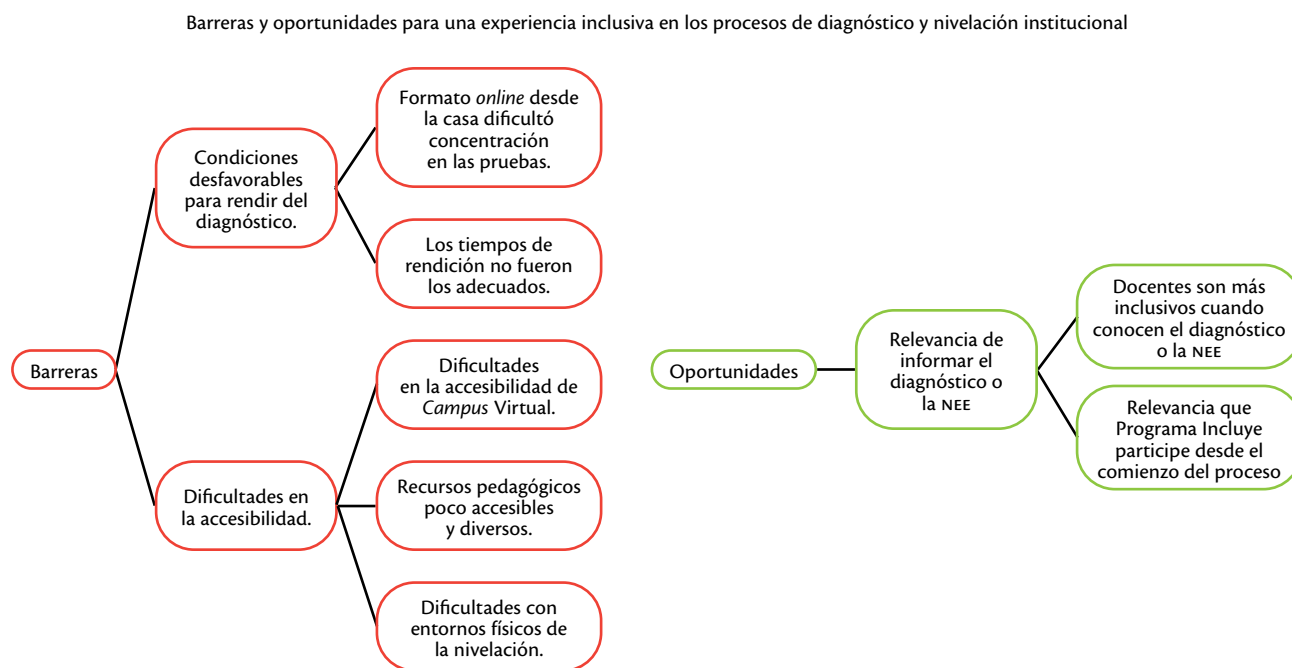
## Resultados

A través del proceso de análisis, emergieron 148 códigos, que fueron agrupados en 44 categorías. De éstas, se privilegiaron aquellas que estuvieran relacionadas con la experiencia de estudiantes durante los procesos de diagnóstico y nivelación académica con criterios de inclusión y accesibilidad. La figura 1 da cuenta de las principales categorías levantadas y permite explorar la experiencia de estudiantes con discapacidad y NEE por medio de los ejes de barreras y oportunidades, para una experiencia inclusiva en los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional. El diagrama engloba el tema central emergido de los datos, el cual refleja las dificultades, barreras o desafíos que enfrentaron estos estudiantes

al participar en los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional y, al mismo tiempo, las oportunidades para hacer de estos procesos institucionales instancias más inclusivas.

A continuación, se detallan las principales categorías surgidas desde los datos e integradoras de la experiencia de los estudiantes durante estos procesos institucionales: 1) condiciones desfavorables para rendir el diagnóstico, 2) dificultades en la accesibilidad, y 3) relevancia de informar el diagnóstico de discapacidad o de NEE. Las primeras dos constituyen barreras, mientras que la tercera forma parte de una oportunidad para hacer estos procesos académicos más inclusivos.

**Figura 1. Experiencia de estudiantes con discapacidad y NEE durante los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional con criterios de inclusión y accesibilidad**



Fuente: elaboración propia.



## Condiciones desfavorables para rendir el diagnóstico académico institucional

Una de las barreras que emergió con mayor frecuencia en la discusión de los *focus group* fueron las condiciones de la aplicación del proceso diagnóstico académico, principalmente en relación con el formato *online* y las fechas de rendición. Varios estudiantes no se sintieron cómodos respecto de la modalidad *online* del diagnóstico académico institucional, ya que algunos estaban acostumbrados a rendir evaluaciones en papel y lápiz, y en un lugar adecuado para mantener la concentración. Responder una prueba diagnóstica de forma virtual, desde sus casas, significó un mayor número de estímulos distractores, los cuales dificultaron el sostenimiento de la atención y el sentido de responsabilidad, sobre todo en estudiantes con diagnósticos de TEA y TDAH, tal como se da cuenta en la siguiente interacción:

*Estudiante 1* (diagnóstico de TEA): Es que, o sea, yo encuentro que sí, porque uno, cuando está solo frente al computador, no siente como esa sensación de deber o de tener que hacer y prácticamente o se deja estar o se deja perder mucho tiempo.

*Estudiante 2* (diagnóstico de TDAH): Hay muchas distracciones también por estar en un ambiente familiar.

*Moderadora*: Claro, las distracciones.

*Estudiante 3* (diagnóstico de TEA): Uno se deja mucho estar. Yo, por ejemplo, empecé la prueba de matemáticas, estuve un rato viendo el celular y después empecé a hacer la prueba.

La interacción anterior revela que, para estos estudiantes, las condiciones del hogar no son las adecuadas para rendir una evaluación, menos aun cuando tienen dificultades para mantener la atención, pues tienen TDAH. Pese a que la elección institucional por aplicar el diagnóstico de manera *online* responde a temas operativos y de comodidad para estudiantes, estos resultados instalan la necesidad de

abrir la posibilidad de que algunos estudiantes puedan rendir estas pruebas de manera presencial.

El segundo tema respecto de las condiciones desfavorables guarda relación con las fechas en las cuales los estudiantes tuvieron que responder el diagnóstico académico institucional. La prueba fue aplicada en enero, es decir, en vacaciones de verano; por ello, varios estudiantes fueron críticos de que se llevara a cabo en periodo de descanso y sólo un mes después de que rindieran la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), la cual significa mucha preparación y un alto grado de estrés para ellos, pues alcanzar un resultado favorable para el ingreso a la universidad generalmente conlleva un descanso antes de iniciar las clases. Para algunos estudiantes, este descanso se vio alterado por tener que participar en una evaluación diagnóstica con un formato similar a la PAES, lo cual provocó una sensación de disgusto.

Asimismo, en las mismas fechas, muchos estudiantes provenientes de establecimientos secundarios técnicos tienen que realizar sus prácticas técnico-profesionales. Por lo mismo, tampoco se encontraron con la motivación para rendir una prueba diagnóstica, tal como se revela en la siguiente cita:

*Estudiante con diagnóstico de visión reducida*: La plataforma me funcionó bien, pero igual como que, en otro ámbito, el tiempo para realizarlo a mí no se me adecuaba bien, porque yo, en ese tiempo, estaba en mi práctica del técnico[-profesional], entonces yo llegaba como a las ocho de la noche y estaba todo el día en la planta, entonces llegar a hacer una prueba, no; por eso, por ejemplo, matemática yo no la hice como a conciencia.

## Dificultades en la accesibilidad: Campus Virtual, recursos educativos y entornos físicos de la nivelación

Otra de las principales barreras relatadas por los estudiantes fue la accesibilidad tanto del diagnóstico como de la nivelación académica. Principalmente,

las sugerencias de mejoras giran en torno a *Campus Virtual*, plataforma tipo Moodle donde se responden todas las pruebas del diagnóstico académico y se almacenan los principales recursos educativos de la nivelación.

Una de las principales críticas fue referida por la estudiante ciega, quien, aludiendo a su experiencia al responder el diagnóstico de matemática, indicó que su lector de pantalla no reconocía la simbología utilizada por *Campus Virtual*, lo cual la obligó a responder todas las preguntas al azar, por lo que reprobó el diagnóstico. Esta situación no le sucedió con el diagnóstico de lenguaje, donde su lector funcionó y pudo responder sin problemas. Aprobó dicha evaluación.

La estudiante ciega refirió que le sucedió lo mismo con los recursos educativos utilizados en nivelación, los cuales fueron subidos a *Campus Virtual* en formato PDF, que, nuevamente, no pudo ser leído por su lector de pantalla. En ese sentido, la estudiante sugirió subir todo el material en formato Word para que pueda ser leído por su lector de pantalla, y hacerlo con anterioridad para que, así, ella pueda sentirse más preparada antes de las clases.

Ahora bien, no sólo la estudiante ciega reveló dificultades de accesibilidad. Estudiantes con diagnósticos de TEA y TDAH también señalaron que la plataforma *Campus Virtual* no era intuitiva y que tenían problemas con el pequeño tamaño de letra o la configuración del contraste de luz. Sin embargo, desconocían que en ella ya existía un menú para configurar estas opciones de accesibilidad. Al enterarse en el espacio de los *focus group*, sugirieron videos de inducción a la plataforma donde se especifique cómo configurar las opciones de accesibilidad, y que estén disponibles en la plataforma cada vez que ellos ingresen.

En cuanto a los recursos educativos trabajados en las nivelaciones tanto de lenguaje como de matemática, los estudiantes señalaron que eran poco accesibles, ya que la mayoría eran textos en formato

PDF. Agregaron que las letras del texto de las proyecciones eran muy pequeñas, por lo que debían hacer uso del zoom de las cámaras de sus teléfonos o sentarse muy adelante de la sala para lograr ver el contenido proyectado.

La situación más llamativa fue referida por la estudiante ciega, quien indicó que, en la nivelación de matemáticas, le entregaron guías de papel para resolver ejercicios, aunque obviamente no podía realizarlos. También señaló las dificultades para acceder a los recursos y contenidos de la nivelación, ya que en las clases utilizaban presentaciones de Power Point como principal recurso de apoyo. Por lo anterior, varios estudiantes declararon como imperioso diversificar o realizar adaptaciones al material para que estudiantes con necesidades auditivas y visuales puedan acceder al contenido y participar durante las clases en igualdad de oportunidades.

En la misma línea de las críticas al formato *online* del diagnóstico, dos estudiantes diagnosticados con TEA y TDAH señalaron dificultades con el formato digital del material utilizado en la nivelación, indicando que, para ellos, eran más cómodos los recursos de aprendizaje en papel, ya que favorecen su concentración, como lo indican las siguientes citas:

Pasa que cuando me dan libros virtuales, el problema es que yo no cacho... no puedo leerlos. Puedo leerlos una, dos, tres veces, pero mi mente no los retiene tan bien como cuando los leo en libros [físicos]. Y necesito las cosas físicas y normalmente termino gastando más dinero imprimiendo todo, porque, si no lo imprimo, no lo entiendo muy bien (estudiante con diagnóstico de TEA).

Y pierdo mucho tiempo, incluso con las guías básicas de matemática, si lo leo virtualmente no puedo hacer ni siquiera una ecuación. Tiene que ser mínimo o me lo tienen que escribir en la pizarra, porque si me muestra un problema matemático así, virtual, no lo entiendo (estudiante con diagnóstico de TEA). Sugiero más material físico que *online* porque a mí,



igual, en lo personal, si yo veo una guía *online*... igual todo lo termino pasando al cuaderno para revisarlo (estudiante con diagnóstico de TDAH).

Las citas precedentes dan cuenta de la relevancia de diversificar los formatos en los cuales se entrega el material educativo, de manera que se eliminen barreras que dificultan acceder equitativamente a las oportunidades de aprendizaje.

Por último, indicaron dificultades en la accesibilidad del entorno físico donde se desarrolló la nivelación institucional. En particular, los estudiantes refirieron que algunas salas estaban ubicadas en segundos pisos o niveles superiores, lo cual dificulta el acceso a personas con movilidad reducida, o cercanas a fuentes de ruido, como ventiladores, lo cual resulta contraproducente para estudiantes sensorialmente sensibles, como se constata en las siguientes citas:

Por un lado, está la posición donde estaban las salas que podrían imposibilitar a personas discapacitadas debido a que es un terreno elevado y que, sin ayuda de un tercero, esta persona no pueda acceder de forma fácil (estudiante con diagnóstico de TEA).

Está el tema de las salas. Hay salas que, por ejemplo, que son grandes, ¿no? Y no hay ruido. Hay otras que se escucha la ventilación, o hay otra sala que están como en medio de otra sala y se escuchan las salas de alrededor (estudiante con diagnóstico de TDAH).

Pese a lo anterior, la estudiante ciega reveló que no tuvo problemas con la ubicación de la sala, pues la suya estaba en un primer piso; además, recibió el apoyo de una facilitadora contratada por la universidad, quien le permitió llegar a sus salas de nivelación sin problemas.

## La relevancia de informar la necesidad educativa especial

Por último, una categoría que primero emergió como dificultad, pero luego se presentó como oportunidad, fue la relevancia de informar el diagnóstico de discapacidad o de NEE. Esta categoría condensa la experiencia de un grupo de estudiantes que valoraron aspectos de la nivelación en la cual participaron, relatando experiencias positivas con algunos docentes de la nivelación, y destacando su buena disposición cuando estaban enterados de que ellos tenían alguna NEE. Por ejemplo, un estudiante con diagnóstico de TEA le informó a su docente de sus necesidades sociales y sensoriales, y éste fue receptivo y comprensivo, ofreciéndole la posibilidad de salir de la sala si lo necesitaba. La estudiante ciega también relató una experiencia grata con su docente de la nivelación, quien, después de enseñar la materia al grupo-curso, se acercó a ella para explicarle más en detalle. Ahora bien, en el primer caso, el estudiante le informó expresamente al docente de sus NEE, mientras que, en el segundo caso, la ceguera de la estudiante es una necesidad notoria, por lo cual no es necesario informar al docente para que se percate de ella.

Sin embargo, se revelaron actitudes más reacias por parte de los docentes en el caso de los diagnósticos relacionados con las neurodivergencias, que son menos visibles, tales como el TEA o el TDAH; tal como lo relata una estudiante diagnosticada con TEA, cuyo docente le solicitó quitarse sus audífonos minimizadores de ruido, lo cual afectó su rendimiento en una evaluación de nivelación:

dentro de la prueba no me dejaban usar audífonos, pensaban que podía estar copiando o algo así, no podía estar con audífonos. Eso no lo sabía, pero normalmente hay profesores que no me dejaban usar audífonos y es como: “¡quítese los audífonos!, ¡qué está escuchando! [...] y no sabes cómo decirle [del diagnóstico de NEE] y, a veces, pues no, pues toca quitarse los audífonos. Y siempre hay un ventilador

y pucha o sea... mi desempeño en la prueba fue malo, simplemente porque no podía concentrarme.

Situaciones similares indicaron otros estudiantes con TDAH respecto de tener mayor tiempo para rendir la prueba. Los docentes desconocían sus necesidades educativas y, por tanto, omitían los ajustes razonables. Por lo anterior, los mismos estudiantes sugirieron que el programa encargado de promover la inclusión dentro de la universidad se hiciera presente desde el proceso de diagnóstico y nivelación académica institucional para orientar a los docentes aplicadores y que, así, ellos pudieran implementar los ajustes razonables correspondientes. En ese sentido, hicieron hincapié en que se hiciera efectiva la implementación de estos ajustes, ya que, de acuerdo con su experiencia, durante el semestre los docentes hacían caso omiso de las sugerencias realizadas por el programa inclusivo, como se indica en la siguiente interacción:

*Estudiante 1:* Yo creo que, si se le puede pedir algo a “Incluye” [programa a cargo de la inclusión de la universidad], sería el ofrecer las adaptaciones desde un principio para ver cómo funcionan también dentro de la nivelación. Por ejemplo, dentro del diagnóstico y dentro de las necesidades, establecer y asesorar para los ajustes razonables.

*Estudiante 2:* Iba a decir lo mismo con respecto a eso y los ajustes... ¿Ajustes se llaman? Los ajustes me lo informaron una vez dentro del programa, pero sí es cierto que fue a mitad de semestre.

*Estudiante 3:* A mí no me los dieron.

*Estudiante 4:* A mí tampoco.

*Estudiante 5:* Con respecto a eso, está bien que te los den [los ajustes], pero una cosa es que te los den y otra que los profesores los sigan.

Lo anterior da cuenta de la relevancia de que se refuerce la articulación entre el programa inclusivo de la universidad y las unidades académicas para monitorear el proceso de implementación de los

ajustes razonables por parte de los docentes. Es necesario que los estudiantes estén al tanto sobre cuándo y cómo se pueden implementar estos ajustes, y reforzar el acompañamiento a docentes sobre cómo hacerlos efectivos. Lo anterior consolida la propuesta de que el programa inclusivo participe en los procesos desde el diagnóstico y la nivelación institucional.

### Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo explorar la experiencia durante los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional de estudiantes que declararon alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Los resultados revelan que la experiencia de dichos estudiantes participantes en estos procesos institucionales se comprende a través de dos ejes: barreras y oportunidades para una participación accesible e inclusiva. Entre las principales barreras se encuentran aspectos de accesibilidad, por ejemplo, la ubicación de salas de nivelación en un segundo piso y cerca de lugares ruidosos; el reducido tamaño de las letras, que las vuelve ininteligibles; las plataformas virtuales con contraste de luz incómodo para la lectura, y la poca diversidad de recursos educativos. Este tipo de dificultades da cuenta de la importancia de los diseños universales en la educación superior, donde la instalación por parte de las IES de espacios físicos, acciones pedagógico-curriculares y recursos educativos diversos, beneficie a todos por igual, y que, sobre todo, estudiantes con necesidades educativas tengan mayores niveles de compromiso, regulación emocional, participación y autonomía (Elizondo, 2020: 104; Lesano y Troya, 2024: 915). En el caso universitario estudiado, esto puede ponerse en práctica desde el proceso diagnóstico académico, integrando y perfeccionando constantemente los ajustes de accesibilidad, como la pantalla de los lectores de textos y los ejercicios matemáticos; aumentando el tamaño de letra y modificando las configuraciones para mejorar los colores y, si estas opciones ya se encuentran disponibles, difundirlas



y acompañar a los estudiantes durante su uso. Respecto del formato de rendición, se puede considerar la posibilidad de que algunos estudiantes rindan el diagnóstico en papel y dentro de las aulas de la universidad para evitar las distracciones. Esto último no sólo beneficia a estudiantes con NEE, sino también a aquellos que no cuentan con acceso a internet en su hogar o no disponen de un espacio adecuado para concentrarse. Esto refuerza la idea de que la diversificación y los ajustes de accesibilidad benefician de alguna manera a todo el estudiantado.

En el caso de la nivelación, es importante seleccionar las salas mejor adaptadas que se encuentran en un primer piso, con mobiliarios ajustables y acceso a través de rampas. Esta accesibilidad también tiene que incluir los recursos educativos utilizados: guías con tamaño de letra adecuado, digitalización de bibliografía para traspassarla a audio, y videos con subtítulos o intérprete de señas. Lo anterior debe hacerse con el apoyo de distintas unidades para acompañar en las innovaciones pedagógicas inclusivas. Experiencias en otros contextos de educación superior revelan que las mejores prácticas inclusivas involucran a distintos actores y unidades de la institución universitaria (Naranjo, 2022: 51; Torres *et al.*, 2021: 24; Turbay *et al.*, 2023: 166).

Una de las unidades importantes en la construcción de una cultura inclusiva en la universidad es la encargada de la formación e innovación docente, así como la que trabaja de manera focalizada en temáticas de inclusión estudiantil, ya que la labor con docentes y estudiantes permite alcanzar logros a corto y mediano plazo (Torres *et al.*, 2021: 46). Por lo mismo, los estudiantes del presente estudio mencionan la relevancia de que el programa inclusivo de la universidad se implique en estos procesos institucionales, formando y sensibilizando a docentes sobre las necesidades educativas para favorecer y reforzar que se les entreguen los ajustes y apoyos necesarios. Estos resultados son interesantes, ya que difieren de otros estudios donde estudiantes de educación superior señalaron

que no necesitaban ajustes, sino estar en igualdad de condiciones respecto de sus compañeros para evitar el estigma (Kranke *et al.*, 2013: 43; Yssel *et al.*, 2016: 6). En el caso de la presente investigación, los estudiantes son conscientes de sus necesidades de apoyo, sobre todo de las educativas no visibles; por ejemplo, diagnósticos de TEA y TDAH, ya que son más propensos a que sus necesidades no sean acogidas por docentes u otros actores universitarios. Otro estudio también ha revelado que los docentes son resistentes a reconocer diagnósticos y NEE no visibles si no existe una validación médica de por medio (Witham y Brewer, 2024: 4). Estos resultados evidencian la necesidad de aprovechar la figura del programa inclusivo dentro de la universidad, con el cual, a escala nacional, no muchas IES cuentan (Cámara de Diputados y Diputadas, 2023). Es imprescindible que este tipo de programas se involucre desde el proceso de diagnóstico y nivelación académica institucional, contando con un registro inicial de quiénes son los estudiantes con NEE que requieren ajustes razonables, así como promoviendo y formando la concientización necesaria en el profesorado. De esta manera, se logrará o reforzará que los estudiantes con NEE se sientan validados y acompañados desde el inicio de su trayectoria universitaria.

Es importante recordar que el diagnóstico y la nivelación académica son el primer acercamiento de los estudiantes a la universidad, y generan sus primeras impresiones, actitudes y expectativas respecto de cómo será su trayectoria universitaria. Por lo mismo, es relevante que las sugerencias de mejora nacidas a partir de esta investigación no se limiten a estos procesos iniciales, sino que se extiendan a todo su proceso formativo. Para alcanzar aquello, es necesario contar con una cultura y política institucional inclusivas, que se reflejen en condiciones materiales, de infraestructura, económicas y de recursos humanos (Torres *et al.*, 2021: 45). Además, como ya se señaló, hay que focalizar los primeros esfuerzos en el trabajo con docentes, ya que permiten resultados

a corto y mediano plazo. Para ello, se necesita orquestar un soporte institucional para el desarrollo de una docencia inclusiva (Booth y Ainscow, 2015: 48; Torres *et al.*, 2021: 29).

Los hallazgos del presente estudio son esclarecedores y valorables, ya que, por primera vez a escala institucional, se considera la experiencia de estudiantes con NEE en este tipo de procesos académicos a través de un método de recogida de información cercano y dialógico, como los *focus group*. Sin embargo, no se logró triangular la información recopilada con otras técnicas de producción de datos; por ejemplo, con observaciones de aula. Es necesario que futuros trabajos consideren observaciones de aula para identificar *in situ* las barreras y oportunidades para las prácticas educativas inclusivas. Los resultados de este estudio pueden servir como guía para considerar los aspectos o dimensiones clave a observar.

Lograr comprender la experiencia de estudiantes con NEE con estos procesos permite dar voz a estudiantes para identificar puntos de mejora y realizar los ajustes institucionales pertinentes. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Católica del Norte, a partir de los insumos obtenidos en estos *focus group*, se logró elaborar una lista de chequeo para la construcción de materiales pedagógicos y la optimización de la infraestructura para hacer más inclusivas las experiencias de aprendizaje de estudiantes durante toda su trayectoria universitaria (Programa Incluye UCN

y Departamento de Éxito Académico UCN, 2024). Del mismo modo, el programa inclusivo de la universidad ha fortalecido el seguimiento de estudiantes de nuevo ingreso que reportan discapacidad o NEE para acompañarlos en los procesos de diagnóstico y nivelación académica institucional. Asimismo, el programa ha ofrecido talleres a docentes sobre ajustes razonables y autismo, para que éstos puedan contar con más herramientas para acompañar a sus estudiantes en el aula. Aún queda por conocer cómo se implementarán estas nuevas estrategias, pero, por sí mismas, suponen un importante paso para construir una cultura inclusiva en la universidad. Estas implicancias prácticas pueden servir de referencia para otros contextos de educación superior que busquen mejorar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad o NEE.

Esta investigación marca un hito para continuar incluyendo a estos estudiantes en procesos académicos que les atañen. Se abre, de esta manera, la posibilidad de conocer la experiencia de estudiantes en otros ámbitos de la vida académica y universitaria; por ejemplo, sus clases correspondientes, sus actividades extracurriculares, y su relación con compañeros u otros actores relevantes de la universidad. Es importante continuar realizando este tipo de estudios para aportar a la construcción de una cultura universitaria más inclusiva que coadyuve a la equidad en la progresión estudiantil. ■

## Referencias

- Barbour, Rosaline (2018), *Doing focus groups*, Londres, Sage.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*, España, OEI/FUHEM.
- Cámara de Diputados y Diputadas (2023), “Apelan por un efectivo cumplimiento de la Ley de inclusión en la educación”, en *Centro de Prensa Cámara de Diputados y Diputadas*, Chile, <<https://www.camara.cl/cms/noticias/2023/08/21/apelan-por-un-efectivo-cumplimiento-de-la-ley-de-inclusion-en-la-educacion/>> [Consulta: mayo de 2024].
- Castro, Cristóbal, Francisco Contreras, Nelson Aguirre y Fortunato Morales (2023), “Determinantes de las tasas de titulación de estudiantes de pregrado en Chile”, *Formación universitaria*, vol. 16, núm. 2, pp. 83-94, DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006202300200083>.



- DEMRE, Subsecretaría de Educación Superior, Universidad de Santiago de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile (2024), *Guía de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad*, Chile, SENADIS, <[https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/guia-PESD\\_compressed.pdf](https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/guia-PESD_compressed.pdf)> [Consulta: febrero de 2024].
- Elizondo, Coral (2020), *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*, Barcelona, Octaedro Editorial.
- Fukushi, Kiyoshi (2010), “El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena”, *Revista Calidad en la Educación*, núm. 33, pp. 303-316, DOI: <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.148>.
- Gibbs, Graham (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Editorial Morata.
- Gobierno de Chile (2010), “Ley 20.422, Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Artículo 39”, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional, <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>> [Consulta: abril de 2024].
- Gobierno de Chile (2018), “Ley 21.091 Sobre Educación Superior, artículo 2.e)”, Santiago de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional, <<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>> [Consulta: abril de 2024].
- González, Álvaro y Vincent Dupriez (2017), “Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural?”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, núm. 3, pp. 959-978, DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n3.51492](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.51492).
- Kilpatrick, Sue, Susan Johns, Robin Barnes, Sarah Fischer, Darlene McLennan y Kerri Magnussen (2017), “Exploring the retention and success of students with disability in Australian Higher Education”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 21, núm. 7, pp. 747-762, DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251980>.
- Kranke, Derrick, Sarah Jackson, Debbie Taylor, Eileen Anderson-Fye y Jerry Floersch (2013), “College student disclosure of non-apparent disabilities to receive classroom accommodations”, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, vol. 26, núm. 1, pp. 35-51, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026808.pdf>> [Consulta: mayo de 2024].
- Lesano, Ángel y Gerardo Troya (2024), “El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco para las adaptaciones curriculares en los estudiantes con necesidades educativas especiales de básica superior”, *MQR Investigar Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, vol. 8, núm. 2, pp. 901-917, DOI: <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.901-917>.
- Medel, Ingrid (ed.) (2015), *II Estudio Nacional de la Discapacidad 2015*, Santiago de Chile, SENADIS-Departamento de Estudios, <<https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3959>> [Consulta: marzo de 2024].
- Micín, Sonia, Beatriz Carreño y Sergio Urzúa (2016), “Caracterización, nivelación y acompañamiento académico para estudiantes de ingreso a la educación superior”, en Hugo Lavados y Ramón Berrios (eds.), *Políticas para el desarrollo universitario: principios y evidencias*, pp. 321-363, Santiago de Chile, Ediciones Universidad San Sebastián, <<https://resources.uss.cl/upload/2017/06/Serie-creacio%CC%81n-documento-de-trabajo-n%C2%B012-Caracterizacio%CC%81n-nivelacio%CC%81n-y-acompan%CC%83amiento-acade%CC%81mico-para-estudiantes-de-ingreso-a-la-educacio%CC%81n-superior.pdf>> [Consulta: mayo de 2024].
- MINEDUC (2020), *Estudio sobre trayectorias educativas de educación superior técnico-profesional*, Santiago de Chile, Centros de Estudios MINEDUC, <<https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/08/EVIDENCIAS-48.pdf>> [Consulta: marzo de 2024].
- Naranjo, Bertha (2022), *Buenas prácticas de educación inclusiva universitaria UPS: Proyecto INCLED*, Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana/Editorial Universitaria Abya-Yala,

- <<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22390>> [Consulta: marzo de 2024].
- Pareja, Claudio, Oscar Mac-Clure y Cristina Pérez (2021), “Acceso a la educación universitaria y gratuidad: movilidad educacional y movilidad territorial en una región no metropolitana de Chile”, *Calidad de la Educación*, núm. 55, pp. 41-81, DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1021>.
- Programa Incluye UCN y Departamento de Éxito Académico UCN (2024), *Lista de chequeo para la evaluación de materiales pedagógicos con criterios de accesibilidad universal*, Chile, Universidad Católica del Norte, <[https://issuu.com/exitoacademicocqbo/docs/lista\\_de\\_chequeo\\_para\\_la\\_evaluacion\\_de\\_materiales](https://issuu.com/exitoacademicocqbo/docs/lista_de_chequeo_para_la_evaluacion_de_materiales)> [Consulta: febrero de 2025].
- Rozas, Fernanda, Francisco González, Gloria Cerón, Magdalena Guerrero, Romina Vergara y Sebastián Pinto (2023), *III Estudio Nacional de la Discapacidad 2022*, Santiago de Chile, SENADIS-Departamento de Evaluación y Estudios/Ministerio de Desarrollo Social y Familia, <[https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_la\\_discapacidad](https://www.senadis.gob.cl/pag/693/2004/iii_estudio_nacional_de_la_discapacidad)> [Consulta: marzo de 2024].
- Salvo, Macarena (2022), “Impactos del Programa de Integración Escolar (PIE): desafíos a 13 años del DS núm. 170”, tesis de maestría, Chile, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, <<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/194659/Tesis%20-%20Macarena%20Salvo.pdf?sequence=1>> [Consulta: marzo de 2024].
- Sánchez, Encarnación y Alicia Sianes (2022), “El acceso a la educación superior en Chile. Un nuevo sistema más justo, con más oportunidades y mayor equidad”, en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 41, pp. 281-292, DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33809>.
- Torres, Horacio, Carolina Castro, Constanza Torres, Carla Gutiérrez, Andrea Bonilla y Brian Montenegro (2021), *Orientaciones técnicas para desarrollar una práctica docente inclusiva en las disciplinas de las ciencias sociales: una guía para avanzar en un diseño universal del aprendizaje con foco en discapacidad en educación superior*, Santiago de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile/Escuela de Pregrado-Centro idea, <<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/191791/Orientaciones-tecnicas-para-desarrollar-una-practica-docente-inclusiva.pdf?sequence=1>> [Consulta: marzo de 2024].
- Turbay, Rosemary, Zoley Fragozo, Adriana Villanueva y Lisbeth Fernández (2023), *Guía de buenas prácticas de educación inclusiva*, Barranquilla, Universidad de la Costa, <<https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/11127d93-fc91-4ad4-9fa1-e6f75734347b/content>> [Consulta: marzo de 2024].
- Witham, Beth y Gayle Brewer (2024), “‘Giving the people who use the service a voice’: student experiences of university disability services”, *Disabilities*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-10, DOI: <https://doi.org/10.3390/disabilities4010001>.
- Yssel, Nina, Natalya Pak y Jayne Beilke (2016), “A door must be opened: Perceptions of students with disabilities in Higher Education”, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 63, núm. 3, pp. 384-394, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232>.

#### Cómo citar este artículo:

Toro-Ocaranza, Sebastián y Betty Abaroa-Godoy (2024), “Experiencias de universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales durante su participación en diagnósticos y nivelación académica”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 46, pp. 66-81, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.46.1818>.