

Emergencia Sanitaria por Covid-19 y Educación Superior Inclusiva: Experiencia de Estudiantes Universitarios con Discapacidad

COVID-19 Health Emergency and Inclusive Higher Education: Experience of College Students with Disabilities

Michelle Lapierre ^{1,*}, Daniel Rodríguez Marconi ¹ y Martín Hernández Osses ²

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile

² Universidad Autónoma de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Discapacidad
Educación superior
Pandemia
Inclusión
Emergencia

RESUMEN:

Las difíciles condiciones en que la educación a distancia se llevó a cabo durante la pandemia por Covid-19 en Chile, pudo haber puesto en riesgo la aplicación de prácticas inclusivas en la educación superior. El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de los estudiantes de educación superior con discapacidad sobre la educación superior inclusiva recibida durante la pandemia por Covid-19 en Chile. El método fue un estudio cuantitativo no experimental transversal, de tipo descriptivo. Se aplicó una encuesta y los datos se analizaron con estadística descriptiva. En los resultados se destaca que los estudiantes han presentado una salud mental deteriorada, que han recibido un buen apoyo institucional en inclusión, no así por parte de sus docentes. Las metodologías de enseñanza y evaluación sincrónicas son mal evaluadas y la experiencia con ellas ha sido deficiente. Se concluye que, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, la educación a distancia de emergencia ha puesto a la inclusión en una posición secundaria. Si bien esto es comprensible, no es recomendable, pues sus efectos pueden ser muy perjudiciales para los estudiantes con discapacidad. A pesar de las dificultades y apoyo heterogéneo que han recibido los estudiantes, la educación a distancia presenta potencial para considerarse inclusiva y puede resultar en una contribución al desafío de la inclusión en la educación superior.

KEYWORDS:

Disability
Higher education
Pandemic
Inclusion
Emergency

ABSTRACT:

The difficult conditions under which distance education took place during the Covid-19 pandemic in Chile may have jeopardized the implementation of inclusive practices in higher education. The objective of this research was to know the perception of higher education students with disabilities on inclusive higher education received during the Covid-19 pandemic in Chile. The method was a descriptive, non-experimental, cross-sectional, quantitative study. A survey was administered and the data were analyzed with descriptive statistics. The results highlight that students have presented a deteriorated mental health, that they have received good institutional support in inclusion, but not from their teachers. Synchronous teaching and evaluation methodologies are poorly evaluated and the experience with them has been deficient. It is concluded that according to the perception of the students, emergency distance education has put inclusion in a secondary position. While this is understandable, it is not recommended, as its effects can be very detrimental to students with disabilities. Despite the difficulties and heterogeneous support students have received, distance education has the potential to be considered inclusive and may result in a contribution to the challenge of inclusion in higher education.

CÓMO CITAR:

Lapierre, M., Rodríguez Marconi, D. y Hernández Osses, M. (2022). Emergencia sanitaria por Covid-19 y Educación superior inclusiva: Experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 21-40.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100021>

1. Introducción

La educación superior inclusiva es un proceso que puede ser comprendido desde distintos enfoques. Tradicionalmente se ha pensado como un proceso que se desarrolla dentro de los espacios de educación superior y que integra a toda la comunidad educativa en pos de realizar los ajustes razonables, accesibilidades y apoyos personalizados orientados a la equiparación de oportunidades para que los estudiantes puedan formarse profesionalmente. Sin embargo, la educación superior inclusiva tiene muchas otras aristas desde las cuales observarla, de acuerdo a los planteamientos filosóficos, epistemológicos, ético-políticos y de sentido de justicia desde el cual se enuncie la inclusión (Lapierre et al., 2019).

En cuanto a la inclusión superior aplicada a las discapacidades, existe consenso desde el derecho internacional y las convenciones globales sobre la importancia de que las personas con discapacidad estén en la educación superior y sobre la necesidad de generar políticas públicas que lo aseguren (Naciones Unidas, 1993; OMS, 2011). Sin embargo, la realidad nos ha mostrado lo muy difícil que ha sido y lo muy lejos que estamos aún de lograrlo.

De acuerdo a lo anterior, en Chile solo el 9% de las personas con discapacidad alcanzan los estudios superiores, en comparación con el 20% de la población general (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016). Esta brecha en el acceso puede explicarse por distintas razones, pero las más relevantes tienen relación con el lugar que ocupa la discapacidad en la sociedad, la cual se encuentra vinculada principalmente con el campo de la salud y la rehabilitación, tanto por parte de las políticas públicas como por parte de la sociedad civil, en cuyo imaginario la discapacidad se encuentra patologizada, medicalizada y sujeta a rehabilitación/normalización (Vallejos, 2009). La incorporación del modelo social ha sido relevante en esta lucha, sin embargo, sus implicancias siguen siendo mayormente académicas que políticas (Ferrante, 2014; Palacios, 2008).

Considerando este complejo panorama en relación a la educación superior inclusiva, la reciente pandemia por Covid-19 ha puesto la situación aún más difícil, debido a que las instituciones se vieron forzadas a modificar la modalidad educativa hacia la educación a distancia. La mayoría de las investigaciones coincide en que la educación a distancia actual es más bien educación remota de emergencia (Kolak et al., 2021; Parada y Rodríguez, 2021; Pedró, 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021), en la cual cada institución tuvo que encontrar respuesta a un problema inmediato (Bozkurt y Sharma, 2020) a través del uso de tecnologías y recursos más apropiados en muy poco tiempo. Esto añade otras dificultades, dado que en contextos de emergencias siempre existen prioridades contextuales relacionadas con la sobrevivencia, los servicios básicos y el acceso a garantías de orden y control, por sobre otras como la inclusión. Ya en el año 2016, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas señalaba que “las situaciones de conflicto armado, las emergencias humanitarias y los desastres naturales tienen un efecto desproporcionado en el derecho a la educación inclusiva” (Naciones Unidas, 2016, p. 6). En este escenario, creemos que la educación superior inclusiva ha enfrentado desafíos importantes para mantenerse dentro de la educación a distancia de emergencia, y que estos desafíos los ha enfrentado la institución, los/las docentes y sobre todo, los/las estudiantes.

Actualmente, no se han publicado en Chile estudios que hayan medido la inclusión en la educación a distancia que se ha impartido en las instituciones de educación superior durante la pandemia por Covid-19, desde la percepción de los estudiantes universitarios con discapacidad.

La educación a distancia no debe carecer de procesos inclusivos, sin embargo, las difíciles condiciones en que se ha levantado la educación de emergencia hace prever que las prácticas inclusivas no han sido priorizadas, pues lo urgente no deja siempre espacio para lo importante. A través de esta investigación nos preguntamos si la emergencia sanitaria tiene un lugar para la educación superior inclusiva.

2. Revisión de literatura

En el 2016, el Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica reconocía que “un componente frecuentemente olvidado en los análisis sobre equidad en la educación superior es el relativo a políticas y mecanismos eficaces para la inclusión de personas con discapacidad” (Brunner y Miranda, 2016, p. 125). Además de ser un grupo olvidado en las grandes discusiones políticas sobre educación superior, cuando es tratada se suele reducir a discusiones sobre el acceso al sistema educativo y el diseño accesible de los espacios arquitectónicos. Si bien estos elementos son relevantes, no aseguran una educación inclusiva.

En el año 2019 un estudio reveló que existía un crecimiento de iniciativas inclusivas en las universidades chilenas, sin embargo, esto no siempre se traducía en políticas estructurales y a largo plazo (González et al., 2019).

La educación superior inclusiva enfocada en la discapacidad se está convirtiendo en un área de gran interés para la educación superior en Chile, lo cual ha quedado demostrado en los recientes documentos de orientación técnica y estratégica que han emergido desde la División de Educación Superior en los últimos años con respecto a la inclusión de grupos minorizados en las instituciones de educación superior en Chile, así como también en los dos últimos proyectos que ha llevado a cabo a nivel nacional el GOP-CINDA, con muestras de envergadura, pero previo a la pandemia. Las instituciones de educación superior en Chile están creando progresivamente políticas internas para apoyar la inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad, creando centros especializados, seminarios de capacitación a la comunidad académica y levantando organizaciones de estudiantes con discapacidad.

Definir lo que comprendemos por educación superior inclusiva es complejo, pues el concepto mismo de inclusión se encuentra desde hace muchos años en severos cuestionamientos por parte de los académicos, las instituciones y los movimientos de personas con discapacidad (Henaó, 2018). Por ello, para esta investigación sostenemos que la educación inclusiva es proyecto ético (Allan, 2018), y como tal, debe cumplir una serie de atributos que reflejan procesos de justicia y derechos en las relaciones sociales entre la sociedad civil y el estado. Estos atributos no se enfocan únicamente en grupos específicos, sino que comprenden la inclusión como una acción de toda la institución y un derecho transversal. Sobre esto,

las IES que adoptan un enfoque inclusivo se adscriben a un nuevo paradigma que exige transitar desde una mirada del sujeto ‘estudiante’ al sujeto ‘persona’. Lo anterior implica avanzar desde la construcción curricular como eje articulador de la labor formativa, hacia la construcción de experiencias estudiantiles, que involucran, además del currículo, los espacios de aprendizaje, de ocio y de participación en la vida universitaria y los servicios estudiantiles, impactando en su calidad de vida, en general. (Lapierre et al., 2019, p. 55)

Así, entendemos que la discapacidad no puede ser un tema único cuando hablamos de educación superior inclusiva para los estudiantes en situación de discapacidad.

De acuerdo a esto, consideramos que la inclusión aborda aspectos muy diversos en las instituciones de educación superior, y debe valorar la diversidad de los estudiantes y el

rol central que tienen las propias instituciones educativas en nuestras sociedades. Las políticas inclusivas en las instituciones superior no pueden implementarse sin considerar las inequidades históricas e interseccionales (Fajardo, 2017), la precariedad del sujeto de la discapacidad en Latinoamérica (Ferrante, 2015; Maldonado, 2021) y las dificultades para su participación plena como ciudadano de derecho pleno. Así, la universidad inclusiva no debe reducirse únicamente a disminuir brechas de acceso, levantar apoyo técnico especializado y crear aulas accesibles, sino que debe ser un espacio se construya una cultura institucional donde participen todos los miembros de la comunidad educativa, generando espacio donde realmente se formen profesionales y personas preparadas para aportar a la justicia social y se viva una experiencia universitaria inclusiva que supere el avance en la malla curricular (Lapierre et al., 2019).

La actual situación sanitaria ha sido un ejemplo (lamentable) de cómo puede afectarse la comunidad educativa transversalmente por una situación particular y ha desafiado enormemente las políticas y luchas por la equidad, el reconocimiento, la inclusión y la justicia. Este estudio espera poder recoger la experiencia de los estudiantes sobre la educación inclusiva desde este planteamiento complejo de inclusión sobre el que se ha hecho mención.

3. Método

El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción de los estudiantes de educación superior con discapacidad sobre la educación superior inclusiva recibida durante la pandemia por Covid-19 en Chile.

El estudio se adscribe al enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal, de alcance descriptivo (Hurtado y Toro, 2001). El muestreo fue no probabilístico y voluntario (Ruíz-Olabuénaga, 2012). Los criterios de inclusión correspondieron a: a) Estudiantes de educación superior, que presenten una discapacidad de cualquier tipo; b) Estudiantes que recibieron clases a distancia en cualquier momento del periodo de confinamiento en Chile por Covid-19, comprendido entre Marzo 2020 y Junio 2021.

Para la *recolección de datos* se utilizó un instrumento de tipo cuestionario/encuesta. Se escogió este método debido a que las encuestas descriptivas tienen el propósito de “obtener información que permita caracterizar un objeto de estudio en función de diversos atributos” (Vivanco, 2005, p. 15). López Romo (1998) la señala como uno de los métodos de recolección más relevantes para hacer análisis social, con múltiples beneficios para instituciones académicas. El instrumento (encuesta) fue elaborada por el equipo de investigadores. Para validar el constructo (Hernández et al., 2010), el equipo se basó en la definición y características de la educación superior inclusiva que propone el grupo de universidades chilenas GOP-CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2019) y en las recomendaciones y propuestas de expertos internacionales sobre la educación inclusiva a distancia para estudiantes universitarios con discapacidad durante el periodo de pandemia (Peña y Brogna, 2021; Pérez-Castro, 2021). Para la validez de contenido (Hernández et al., 2010), el instrumento fue sometido a la evaluación de tres expertos, quienes realizaron sugerencias sobre su propósito y se realizó una primera corrección al instrumento. Posteriormente, fue aplicada como pre-test a un grupo piloto de 10 estudiantes que cumplían los criterios de inclusión para conformar la muestra, con el fin de evaluar la asequibilidad del instrumento y efectuar un análisis inicial de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), detallando sus resultados en el Cuadro 1. Con esto, se obtuvo la versión final de la encuesta, con 25 preguntas. Las dimensiones de la encuesta aplicada y su descripción se señalan en el Cuadro 2.

Cuadro 1*Fiabilidad de la encuesta (prueba Alfa de Cronbach)*

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Elementos	Fiabilidad
Situación de salud	0,739	5	Aceptable
Apoyo institucional al estudiante	0,702	4	Aceptable
Educación a distancia	0,812	9	Buena
Conclusiones del estudiante	0,856	7	Buena

Cuadro 2*Dimensiones de la encuesta*

Dimensión	Definición	Categorías encuestadas
Situación de salud	Se refiere a la condición de salud del estudiante en relación a la enfermedad Covid-19.	Salud y bienestar general Contagio Covid-19 Vacunación Sensaciones/emociones negativas Sensaciones/emociones positivas
Apoyo institucional al estudiante	Se refiere a la ayuda y apoyo que los estudiantes recibieron y requirieron durante el periodo de educación a distancia	Apoyo institucional Apoyo docente Dificultad en uso de plataformas Necesidad de ayuda percibida
Educación a distancia	Se refiere a los aspectos técnicos con los que se llevó a cabo la educación a distancia y las estrategias de enseñanza/aprendizaje experimentadas.	Plataforma utilizada Uso de ayudas técnicas Tipo de internet Rendimiento de internet Dominio tecnológico previo Dominio tecnológico posterior Estrategias de enseñanza teórica Estrategias de enseñanza práctica Estrategias de evaluación
Conclusiones del estudiante	Se refiere a la evaluación global que el estudiante hace sobre el periodo de educación a distancia en relación a la inclusión percibida	Idoneidad de la plataforma Grado de inclusividad de las clases a distancia Beneficios de las clases a distancia Preferencia de la modalidad de clases pos pandemia Problemas enfrentados durante el periodo de educación a distancia Aprendizajes no logrados Evaluación general de la experiencia

Para esta investigación se realizó un *análisis de datos* cuantitativo, el cual nos permite analizar las variables de estudio a través de estadística descriptiva, principalmente con medidas de frecuencia, mediante el software de acceso libre *Infostat*.

Se respetaron los *aspectos éticos* para investigaciones en seres humanos según la declaración de Helsinki (Mazanti, 2011). Dentro de lo más relevante se consideró la participación voluntaria e informada, el resguardo de los datos personales y las identidades de los participantes. Cada participante firmó el consentimiento informado en formato digital al inicio del llenado de la encuesta. Además, fueron informados que podían retirarse del estudio en el momento que lo estimasen.

A continuación, se presenta la caracterización de la *muestra* en el Cuadro 3.

Cuadro 3*Caracterización de la muestra*

Característica	Muestra
N	90
Edad	26,6 años (promedio)
Género	86,7% femenino 13,3% masculino
Tipos de discapacidad	40% física 40% sensorial 6,7% mental cognitiva 6,7% mental psiquiátrica 6,7% más de una
Curso	33% primer año 20% segundo año 20% quinto año 13,4% educación continua/posgrado 6,7% tercer año 6,7% segundo año
Carreras	60% salud 13,3% humanidades 13,3% ciencias sociales 6,7% ingeniería y tecnología 6,7% educación
Roles	53,3% principalmente estudiante, y en segundo lugar trabajador o dueño/a de casa y crianza 26,7% solamente estudiante 13,3% estudiante, trabajador y dueño/a de casa y crianza en la misma proporción 6,7% principalmente dueño/a de casa y crianza, y en segundo lugar estudiante

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación:

4.1. Dimensión 1: Situación de salud.**Figura 1***Salud y bienestar general*

■ Mi salud estuvo igual que siempre ■ Mi salud mejoró ■ Mi salud empeoró

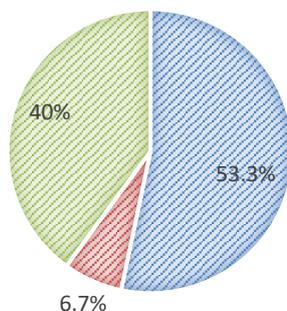


Figura 2

Estudiantes con Covid-19

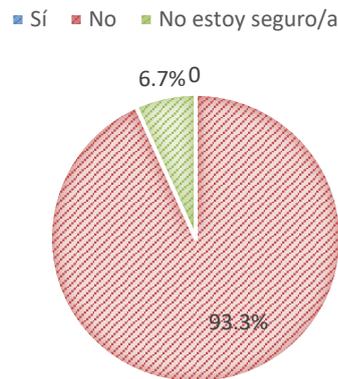


Figura 3

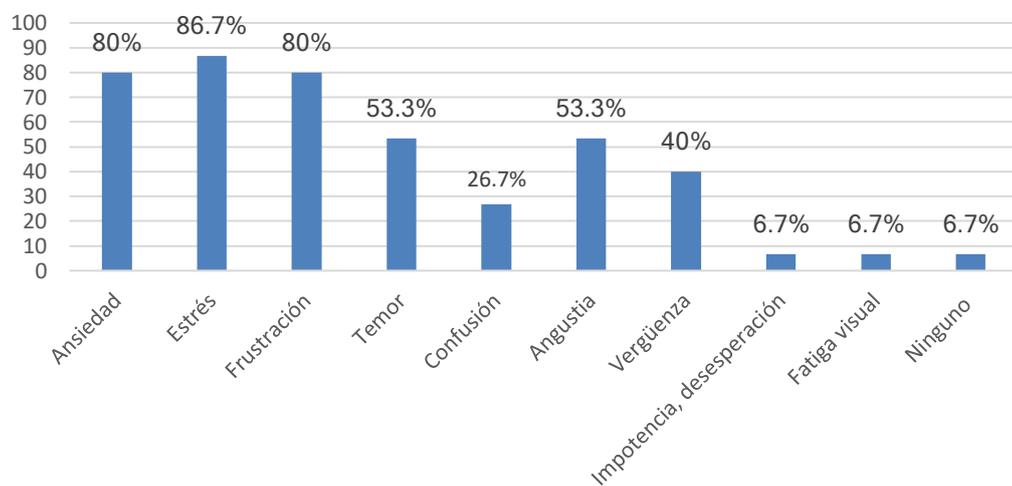
Estudiantes vacunados contra Covid-19



En cuanto a la situación de salud, el 53,5% consideró que su salud se mantuvo igual durante que la pandemia que como estaba antes de ella, mientras que el 40% consideró que su salud empeoró (Figura 1). El 93,3% señala no haber tenido Covid-19 durante este tiempo (Figura 2), y el 73,3% indica haberse vacunado (Figura 3).

Figura 4

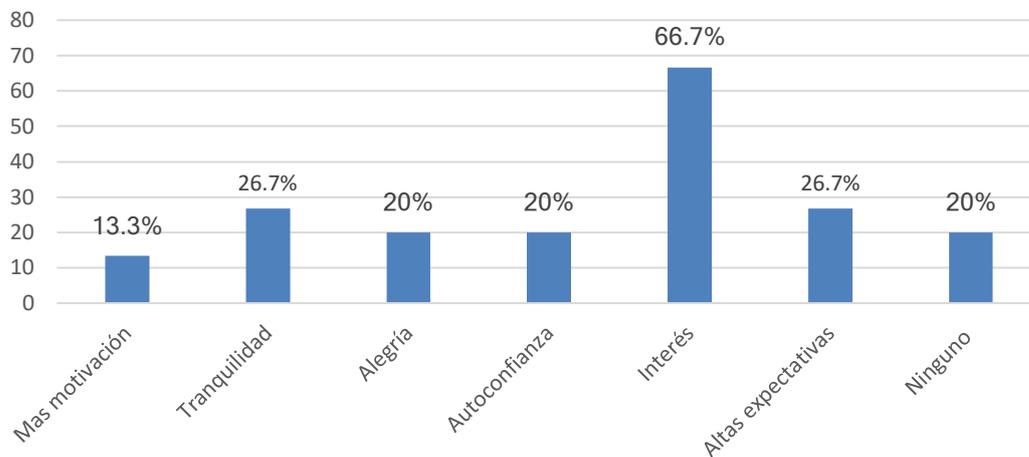
Sensaciones/emociones negativas experimentadas por tener clases online



En cuanto a las sensaciones y emociones negativas producto de la experiencia de clases online durante la pandemia, el 86,7% de ellos indicó presentar estrés, 80% frustración, 80% ansiedad, 53,3% temor, 53,3% angustia y 40% vergüenza.

Figura 5

Sensaciones/ emociones positivas experimentados por tener clases online

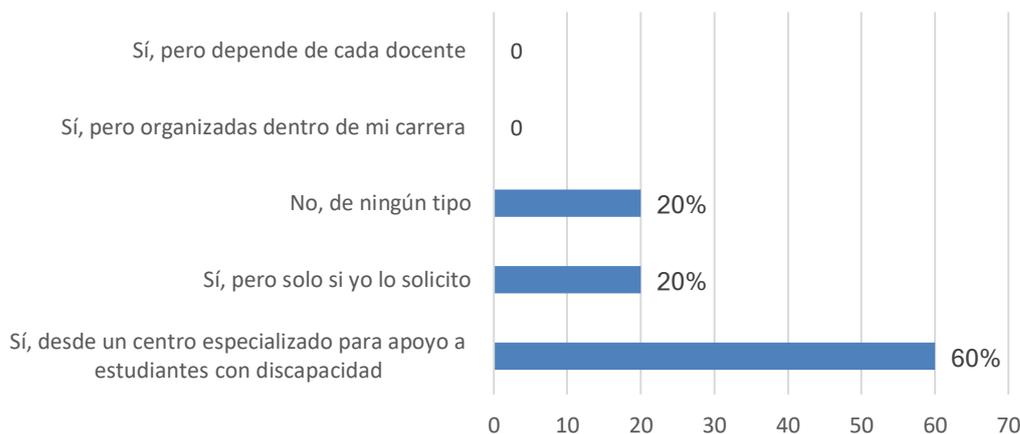


En cuanto a las sensaciones y emociones positivas producto de la experiencia de clases online durante la pandemia, el 66,7% presentó interés, el 26,7% altas expectativas y 26,7% tranquilidad; un 20% de los estudiantes señaló no experimentar ninguna sensación o emoción positiva.

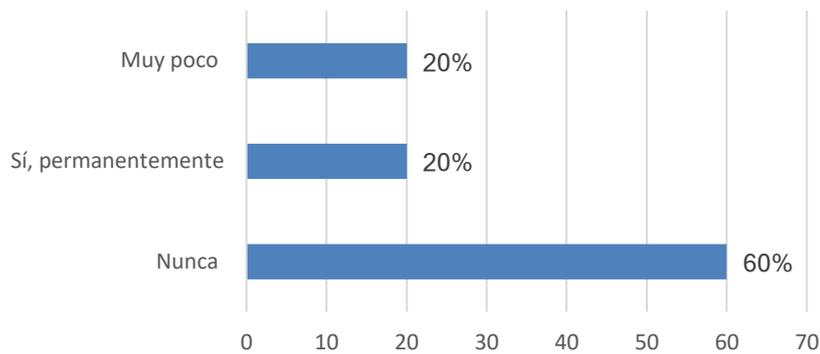
4.2. Dimensión 2: Apoyo institucional al estudiante

Figura 6

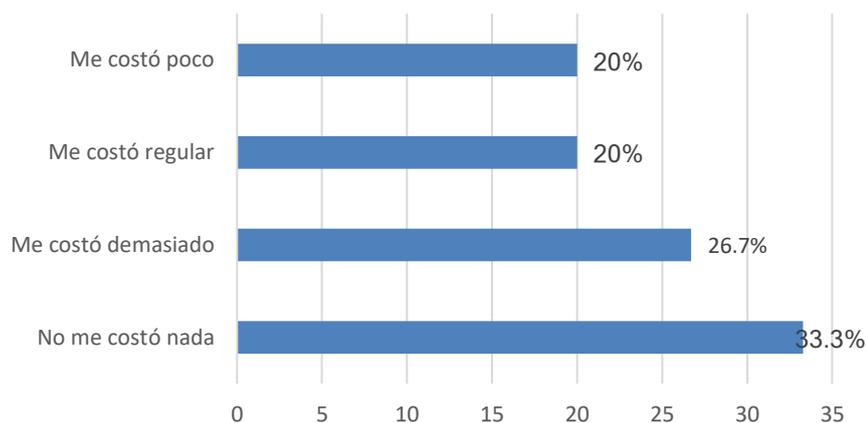
Apoyo en educación inclusiva recibida durante la educación a distancia



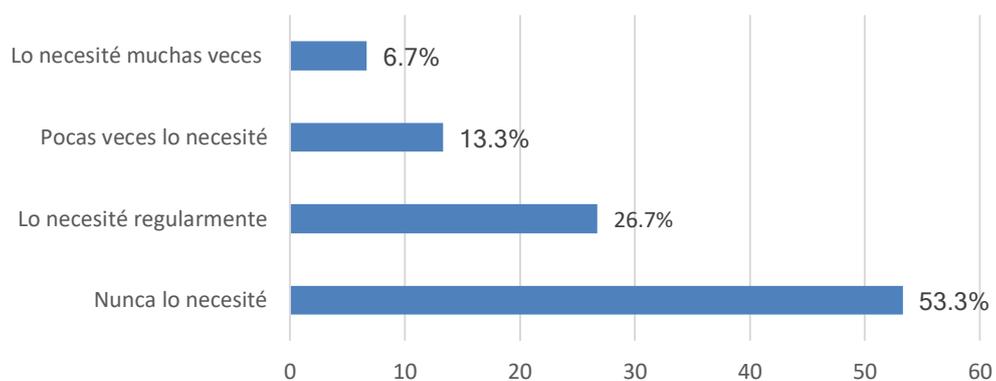
En relación al apoyo institucional recibido y necesitado, 60% de los estudiantes indicó haber recibido apoyo especializado durante este tiempo por parte de algún centro dentro de la institución específico para estos fines; 20% recibió apoyo luego de haberlo solicitado y no por iniciativa de la institución; 20% no recibió apoyo nunca.

Figura 7*Apoyo de los docentes*

En cuanto al apoyo desde los docentes, el 60% señala nunca haber recibido apoyo de los docentes, el 20% indica que lo recibió permanentemente y el 20% que el apoyo recibido de forma espontánea de parte de ellos fue muy poco.

Figura 8*Dificultad para aprender el uso de plataformas virtuales*

En cuanto al aprendizaje del uso de las plataformas digitales, el 46,7% indica que le costó demasiado y regular, mientras que el 53,3% señala que no le costó nada o poco.

Figura 9*Necesidad de ayuda en casa/trabajo para usar las plataformas virtuales*

En relación a la ayuda necesitada en casa, el 66.6% indicó no haber necesitado nunca ayuda en ese contexto o muy pocas veces, mientras que el 33.4% que lo necesita regularmente y muchas veces

4.3. Dimensión 3: Educación a distancia

4.3.1. Aspectos técnicos

La mayoría de los estudiantes (50%) usa plataforma Zoom en sus instituciones y se comunica con los docentes principalmente por correo electrónico. El 30,8% usa alguna ayuda técnica para conectarse a clases online, siendo en su mayoría para discapacidades sensoriales. El 85,7% dispone de Wifi en casa para conectarse. Sobre esta, solo el 46,7% la considera estable y el 50% la considera suficiente para todas las actividades digitales que demanda la universidad.

En cuanto a su manejo de tecnología previo a la pandemia, el 66,6% lo consideraba regular o malo, y actualmente el 46,7% lo considera regular o malo.

4.3.2. Metodología de enseñanza a distancia

Cuadro 4

Valoración de las estrategias de enseñanza teórica a distancia

Estrategia de enseñanza teórica a distancia	Posición
Leer archivos de texto para estudiar (guías, libros, artículos, etc.)	1
Revisar el PPT de la clase	2
Video llamadas para tutorías individuales o grupo pequeño	3
Revisar videos de fuentes externas (ej. Videos de Youtube)	4
Revisar clases en video pre-grabadas por los docente	5
Videoconferencias a todos el curso	6

En cuanto a las metodologías de enseñanza teórica, la estrategia mejor evaluada en cuanto a la experiencia online fueron las asincrónicas (ver videos grabados, leer textos, etc.), pero las videollamadas sincrónicas de tutorías individuales o de grupos pequeños fueron muy bien valoradas también. Las videoconferencias al curso completo fueron las peor evaluadas en cuanto a la experiencia.

Cuadro 5

Valoración de las estrategias de enseñanza práctica a distancia

Estrategia de enseñanza práctica a distancia	Posición
Trabajos grupales fuera del horario de clase	1
Hacer cuestionarios o tareas en plataforma	2
Participar en foros en plataforma	3
Actividades prácticas/terreno en formato virtual	4
Trabajos grupales en horario de clase	5

En cuanto a las metodologías de enseñanza práctica, las estrategias mejor evaluadas fueron los trabajos grupales fuera de horario de clases, así como hacer cuestionarios/tareas en plataforma; y la peor evaluada fueron los trabajos grupales en horario de clases.

Cuadro 6

Valoración de las estrategias de evaluación a distancia

Estrategia de evaluación a distancia	Posición
Pruebas/exámenes online fuera del horario de clases, con tiempo prolongado (al menos medio día completo)	1
Trabajos con envío de archivos	2
Pruebas/exámenes online fuera del horario de clases, con tiempo acotado (no mayor a dos horas)	3
Evaluación de pares	4
Autoevaluación	5
Evaluación corta durante la clase	6
Exposiciones/presentaciones online	7
Pruebas/exámenes online durante el horario de clases	8

En cuanto a las metodologías de evaluación, las estrategias mejor evaluadas fueron las pruebas online fuera de horario de clases y con un rango amplio de tiempo para responder (superior a medio día completo), el envío de trabajos subiendo archivos a plataforma y la evaluación de pares. Las peores evaluadas fueron las pruebas online en horario de clases y las exposición orales online.

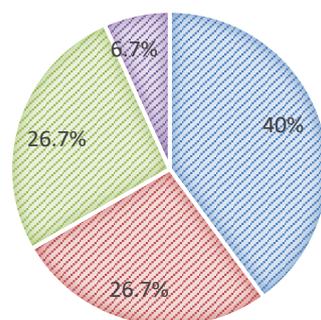
En cuanto a la participación en otras actividades de formación integral en la Universidad durante este tiempo, el 53,3% no participó en ninguna. Del resto de estudiantes, el 13,3% participó en cursos de idiomas y el 13,3% en actividades de reflexión, meditación o autoayuda.

4.4. Dimensión 4: Conclusiones del estudiante

Figura 10

Idoneidad de las plataformas virtuales para los estudiantes con discapacidad

■ Muy apropiadas ■ Medianamente apropiadas ■ Poco apropiadas ■ Nada apropiadas

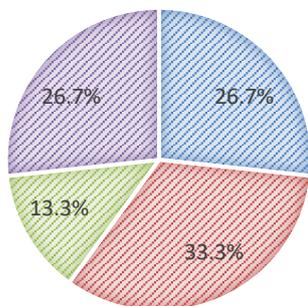


En relación a si las plataformas que usa la universidad son apropiadas para personas con discapacidad, el 66,7% considera que son apropiadas o muy apropiada, mientras que el 33,3% las considera poco o nada apropiadas.

Figura 11

Grado de inclusividad de las clases a distancia durante la pandemia

- Muy inclusivas
- Medianamente inclusivas
- Poco inclusivas
- Nada inclusivas

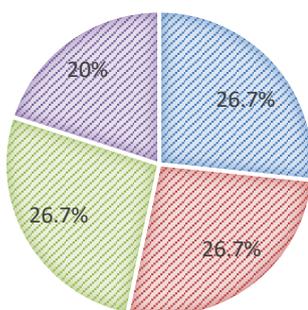


Respecto a calificar si sus clases online durante la pandemia fueron inclusivas, el 40% las considera nada o poco inclusivas, mientras que el 60% las considera inclusivas o muy inclusivas.

Figura 12

Grado de beneficio de las clases a distancia para estudiantes con discapacidad

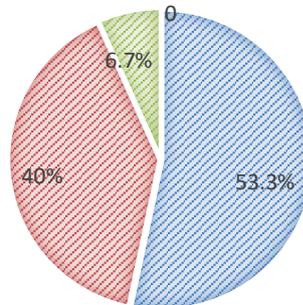
- Muy beneficioso
- Medianamente beneficioso
- Poco beneficioso
- Nada beneficioso



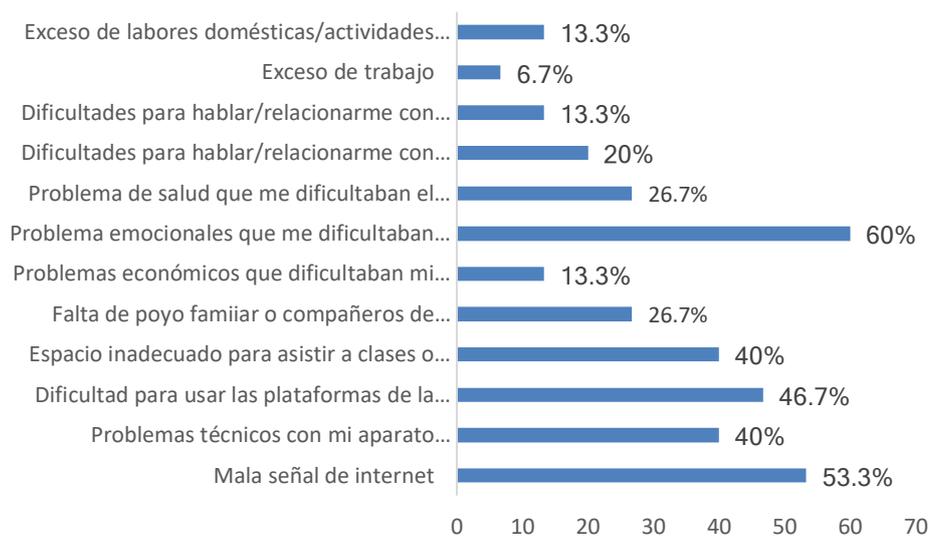
En cuanto a lo beneficioso que resulta para el estudiante el formato de clases online considerando su discapacidad, el 53,4% las evalúa como beneficiosas o muy beneficiosas.

Figura 13*Formato ideal de clases después de la emergencia sanitaria*

- Formato presencial
- Predominio presencial, con algunas clases a distancia
- Predominio a distancia, con algunas clases presenciales
- Formato a distancia



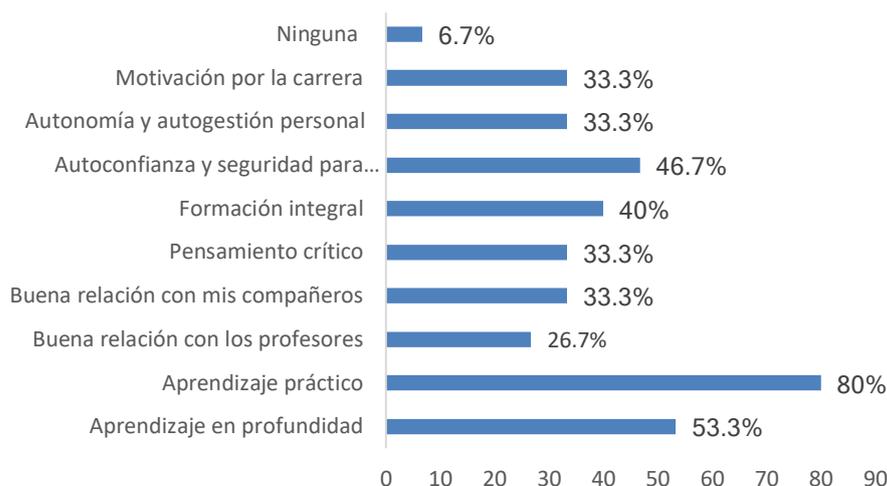
Ante la pregunta de cómo le gustaría que fueran las clases después de la pandemia, el 53,3% señala que le gustaría volver al formato presencial anterior, y el 40% señala que le gustaría un formato principalmente presencial, pero con un porcentaje de clases online.

Figura 14*Problemas que experimentaron los estudiantes con discapacidad en su educación a distancia*

En cuanto a las dificultades que se presentaron durante el periodo de clases online, el 60% tuvo problemas emocionales que le dificultaban el estudio, el 53,3% problemas con la mala señal de internet, el 40% problemas con el espacio físico en su casa y el 40% problemas con su equipo tecnológico, y el 26,7% problemas con familia o compañeros de vivienda que no apoyaban el proceso.

Figura 15

Aprendizajes/competencias que no pudo lograr en la educación a distancia

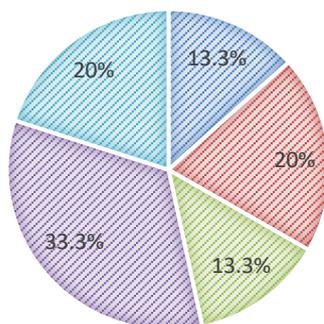


En cuanto a los aprendizajes o competencias que considera que no pudo lograr en la experiencia online, el 80% señala el aprendizaje práctico, el 53,3% el aprendizaje en profundidad, el 46,7% la autoconfianza y seguridad para opinar y hablar y el 40% una formación integral.

Figura 16

Evaluación general de la experiencia de educación a distancia

- Mucho mejor que mi experiencia con clases presenciales
- Algo mejor que mi experiencia con clases presenciales
- Igual que mi experiencia con clases presenciales
- Algo peor que mi experiencia con clases presenciales
- Mucho peor que mi experiencia con clases presenciales



En términos generales, el 53,3% consideró la experiencia online peor que sus clases presenciales previas y el 33% la considera mejor que sus clases presenciales previas.

5. Discusión y conclusión

Algunas de las conclusiones más relevantes de este estudio hacen referencia a la presencia numerosa de sensaciones y emociones negativas experimentadas durante el proceso de las clases online, tales como estrés, frustración, ansiedad, angustia, etc., las cuales pueden impactar la estabilidad emocional, la salud mental y la salud física de los estudiantes, así como también su desempeño estudiantil y experiencia universitaria.

Sobre esto, revisiones documentales han dado cuenta de que los estudiantes universitarios en general son una población vulnerable en cuanto a su salud mental, y que la pandemia los expone aún más a la aparición de síntomas, reacciones y emociones relacionadas (Asún et al., 2021; Cobo-Rendón et al., 2020), y por lo tanto para quienes de ellos tienen discapacidad puede ser aún mayor.

En cuanto al apoyo recibido, un alto porcentaje de los estudiantes recibió apoyo de centros especializados dentro de su universidad, lo cual es una realidad muy importante que revela las luchas que se han dado dentro y fuera de las instituciones para contar con este apoyo. Sin embargo, un porcentaje muy bajo de los estudiantes considera a sus profesores como un apoyo en este proceso, lo cual es ciertamente una realidad que representa un gran desafío. Los procesos inclusivos suelen considerar a los docentes como actor fundamental, sin embargo, es posible que las metodologías para su involucramiento no estén siendo las adecuadas o que no estén considerando todos los aspectos necesarios para apoyarles y a la vez guiarles (Valassina et al., 2019). Varios autores han descrito los obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad en clases presenciales (Hopkins, 2011; Kimball et al., 2017; Moriña et al., 2014), no obstante, las clases que se realizan en línea tienden a aumentar más las dificultades que experimentan los estudiantes con discapacidad, disminuyendo los apoyos personalizados por parte de los docentes y el tiempo disponible para aprender (Pérez-Castro, 2021). Adicionalmente, los docentes también han enfrentado dificultades para ajustarse a la demanda tecnológica que requiere la educación a distancia, debido al manejo tecnológico, la sobrecarga de trabajo y el estrés laboral (Galvis et al., 2021).

En relación a los aspectos técnicos, prácticamente todos los estudiantes cuentan con sistema Wifi en sus domicilios, sin embargo, esta no es estable y para un número importante de ellos ha representado uno de los principales problemas en esta experiencia. Este aspecto, si bien ha intentado ser subsanado por las universidades y las empresas de telefonía, vemos que es una problemática todavía muy presente a la cual se debe atender no solo para mejorar, sino también para realizar ajustes razonables de las metodologías en razón de cómo esto impacta el diseño accesible de las plataformas. Estas dificultades técnicas se pueden ver incrementadas por el acceso a contenidos desde un Smartphone en vez de un computador, lo que aumenta las barreras para acceder al contenido de las clases (Pérez-Castro, 2021).

En cuanto al nivel de manejo de tecnologías antes y después de la pandemia, esta demuestra no haber cambiado mucho, a pesar de tener más de un año de experiencias en las clases online. Esto puede deberse al aprendizaje automático de funciones muy selectivas del uso de la tecnología, que impiden que el estudiante se sienta confiado ante sus habilidades tecnológicas. Un estudio de gran magnitud realizado en México sobre afinidad tecnológica en estudiantes universitarios concluyó que la diversidad propia del estudiantado en las instituciones de educación superior demanda a estas muy diversas estrategias para el aprendizaje de la TICs y la ofimática, para las cuales pueden no estar preparadas (Casilla et al., 2016). Reconociendo a los estudiantes con discapacidad como parte de esa comunidad diversa, son relevantes las estrategias que puedan acortar las brechas digitales e incorporar la tecnología cada vez más en la inclusión educativa de una forma funcional y aplicada.

En relación a las metodologías de enseñanza y evaluación, es claro que la experiencia en metodologías sincrónicas ha sido mal evaluada por los estudiantes que componen la muestra, tanto para enseñanza como para evaluación, mientras que las asincrónicas, tanto individuales como grupales son preferidas por los estudiantes. Además, se evidencia la necesidad de metodologías flexibles en tiempo, espacio, formatos y métodos, atendiendo el perfil y la realidad de los estudiantes. Los ajustes razonables se

vuelven fundamentales para este caso, con la finalidad de promover estrategias asincrónicas diversas y que hagan real el aprendizaje. Así mismo, se plantea el desafío de considerar estrategias sincrónicas más flexibles, motivantes e inclusivas. La educación a distancia no es un fenómeno nuevo ni ha nacido en esta pandemia, por el contrario, existen experiencias de su uso en Latinoamérica desde hace muchas décadas, y esa historia puede resultar de gran valor (Gagliardi, 2020). En Argentina, incluso, se ha estudiado con anterioridad a la pandemia la experiencia de educación a distancia en personas con discapacidad, con muy buenos resultados y satisfacción (Camún et al., 2019). Estas experiencias previas nos abren puertas a la posibilidad de una educación a distancia inclusiva en una sociedad latinoamericana y chilena pos pandemia (Pérez, 2020).

Es preocupante que la mayoría de los estudiantes no realicen otras actividades de formación integral en la institución. Sobre esto, es comprensible que la implementación de la educación a distancia de emergencia haya puesto estas actividades en un lugar más atrás en las prioridades, sin embargo, estas son fundamentales para complementar el desempeño, mantener la salud mental y tener una mejor experiencia universitaria, lo cual contribuye muchísimo a alcanzar la inclusión educativa (Letelier, 2019). Como discute Bozkurt y Sharma (2020), durante los momentos de crisis, lo que se enseña es tan relevante como los sentimientos asociados a esos aprendizajes, motivando el uso de estrategias educativas que busquen la empatía y centradas en el apoyo emocional.

En cuanto a las conclusiones del estudiante después de todo este proceso vivido y viviéndose, en general la evaluación de las clases online resulta buena y un porcentaje considerable de ellos sugieren su mantención en formato híbrido. Si bien no todos ellos recibieron apoyo para la inclusión, si consideran que el formato online tiene ventajas y características para considerarse inclusivo. Estos elementos representan desafíos para la comunidad educativa completa, en pos de llevar la inclusión en educación superior a un nivel que integre formatos híbridos, aprenda de esta experiencia y construya nuevos mecanismos de forma participativa con los estudiantes.

Con esta investigación, nos hemos propuesto el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes de educación superior con discapacidad sobre la educación superior inclusiva recibida durante la pandemia por Covid-19 en Chile. Hasta ahora no se han publicado en Chile estudios que hayan medido la inclusión en la educación a distancia que se ha impartido en las instituciones de educación superior desde la percepción de los estudiantes en situación de discapacidad, por lo que los resultados estadísticos iniciales resultan un aporte respecto a este campo.

La educación a distancia de emergencia y la educación *e-learning* no deben carecer de procesos inclusivos, sino todo lo contrario. Los organismos internacionales han señalado que la ausencia de accesibilidad en la educación a distancia de emergencia no solo retrasa el progreso educativo de las personas con discapacidad, sino que compromete el derecho a la educación inclusiva que estos tienen durante el estado de emergencia y que los estados deben prever (Martín Blanco, 2020). Las difíciles condiciones de vida de la población con discapacidad en Chile (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2016) hacen cada vez más necesario el considerarles en cada política que se esté instalando o cada desafío que la educación superior esté enfrentando, y la perspectiva inclusiva debe considerar perspectivas amplias y complejas que integren elementos como la situación emocional, socioeconómica y de participación social de los estudiantes con discapacidad, así como las intersecciones posibles. La educación de emergencia ha demostrado que las desigualdades ya presentes en los grupos en desventaja social se mantuvieron y acrecentaron en el campo educativo, por lo que

aprender de esta experiencia es fundamental para resguardar derechos y equidad (Anderson et al., 2021).

Uno de los aspectos donde más desigualdades se han identificado es en la accesibilidad tecnológica (Organización de Estados Americanos, 2021; Meresman y Ullman, 2020; Pérez-Castro, 2021; Anderson et al., 2021), sin embargo, existen numerosas características del formato online que pueden ser aprovechadas si son bien pensadas para ser accesibles universalmente y constituir una buena experiencia universitaria desde una perspectiva de derechos. En Latinoamérica se han registrado buenas prácticas emergentes que vieron en las tecnologías una oportunidad para mejorar la educación a distancia recibida por las personas con discapacidad durante la pandemia (UNESCO, 2021). Estas prácticas consideraron un esfuerzo conjunto entre estado, docentes, privados y estudiantes, y en estos casos, la tecnología se transformó en un aliado importante para crear entornos de aprendizajes inclusivos. Estas experiencias pueden enriquecer nuestra percepción sobre la importancia de la accesibilidad digital para los estudiantes universitarios con discapacidad y las posibilidades que la tecnología les puede brindar, tal como ha sido señalado por quienes compusieron esta muestra.

Los resultados de este estudio podrán proveer a las instituciones de educación superior chilenas de datos iniciales para conocer la experiencia que vivieron sus estudiantes y comprender cómo percibieron la educación a distancia. Ello permitirá comprender de mejor manera la incorporación de prácticas inclusivas en la educación a distancia, considerando que aunque el confinamiento ha terminado, la experiencia de una educación a distancia parcial se ha instalado en algunas instituciones y su incorporación como una alternativa posible en la educación actual y futura está en pleno debate.

Agradecimientos

Este artículo ha sido financiado por ANID-PFCHA/Doctorado Nacional 2019-21191201

Referencias

- Allan, J. (2018). Inclusion as an ethical project. En S. Tremain (Ed.), *Foucault and the government of disability* (pp. 281-297). University of Michigan Press.
- Anderson, L., Martínez, G. y Londoño, D. (2022). Covid-19: Las TIC y la ruptura del velo de la desigualdad social en la Educación. *Revista Investigaciones ULCB*, 9(1), 117-124. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2022v9n1.010>
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R. y Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: Sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64423>
- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA.
- Camún, A., Fernández, M. E., Gaviglio, A. y Pérez, A. V. (2019). Discapacidad y educación universitaria: Experiencias, narraciones, indagaciones. En A. Yarza de los Ríos, L. M. Sosa y B. Pérez (Comps.), *Estudios críticos en discapacidad: Una polifonía desde América Latina* (pp. 157-182). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gm00ws.9>
- Casilla, M. A., Ramírez, A. y Ortega, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 151-175.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019). *Educación superior inclusiva*. CINDA.

- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 277-284. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Cronbach, L. J. (1951). Coeficiente alfa y la estructura interna de las pruebas. *Psychometrik*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones*, 1(3), 31-55.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la convención: ¿Postal del pasado? *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(68), 151-176. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i68.2956>
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Questión*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- Galvis, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, P., Chaves, V., Carreño, L. y Vera, V. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- González, M., Muñoz, Z., Ampuero, N., Loncomilla, L., Núñez, F., Poblete, A. y Mamani, A. (2019). Estado del arte de la inclusión en educación superior en las universidades del grupo operativo CINDA. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 69-102). CINDA.
- Henao, A. (2018). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad. Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Ediciones Universidad Central.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711-727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Hurtado, I. y Toro, G. (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Episteme.
- Kimball, E., Friedensen, R. y Silva E. (2017). Engaging disability: Trajectories of involvement for college students with disabilities. En E. Kim y K. Aquino (Ed.), *Disability and diversity in higher education* (pp. 61-74). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315644004-5>
- Kolak, A., Markic, I., Horvat, Z., Klemencic, M. y Stojanac, M. (2021). When the parent becomes the teacher--attitudes on distance learning in the time of corona-teaching from parents' perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(1), 85-94.
- Lapierre, M., Ugüeno, A., Solar, F., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). CINDA.
- Letelier, M. (2019). Conclusiones y proyecciones. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 173-179). CINDA.
- López Romo, H. (1998). La metodología de la encuesta. En Luis Jesús Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 33-74). Logman.
- Maldonado, J. (2021). La condición precaria del sujeto con discapacidad. En P. M. Danel, B. Pérez y A. Yarza de los Ríos (Comp.), *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 101-126). CLACSO.

- Martín Blanco, J. (2020). El impacto de la pandemia de la Covid19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2), 71-92.
- Meresman, S. y Ullman, H. (2020). *Covid-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. CEPAL.
- Moriña, A., Perera, V. y Melero, N. (2014). Conclusiones de la investigación. En A. Moriña (Ed.), *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad* (pp. 235-254). 3ciencias.
- Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI.
- Parada, F. M. y Rodríguez, F. N. (2021). Percepción de la educación a distancia de emergencia en año de Covid-19 en carreras de Auditoría en universidades chilenas. *Revista de Investigación Aplicada en Ciencias Empresariales*, 10(1), 55-73.
<https://doi.org/10.22370/riace.2021.10.1.2977>
- Pedro, F. (2020). Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Peña, C. y Brogna, P. (2021). Educación superior, Covid-19 y discapacidad: Los retos de la Universidad Nacional Autónoma de México durante la contingencia. *Revista Inclusiones*, 8(3), 342-355.
- Pérez, S. (2020). Desafíos para una educación post-pandemia. *Revista Desvalimiento Psicosocial*, 7(2), 1-12.
- Pérez-Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 470-495. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.420>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Deusto.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: Posibilidades y barreras. *Revistas Saberes Educativos*, 6, 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio nacional de la discapacidad en Chile*. SENADIS.
- UNESCO. (2021). *Covid-19, Educación basada en la tecnología y discapacidad: El caso de Colombia. Prácticas emergentes en el aprendizaje digital inclusivo para estudiantes en condiciones de discapacidades*. UNESCO.
- Valassina, F., Letelier, P., Letelier, M., Angulo, J., Faúndez, F., Sepúlveda, E. y Valverde, M. (2019). Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las sociedades chilenas. En CINDA (Ed.), *Educación superior inclusiva* (pp. 103-171). CINDA.
- Vallejos, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En A. Rosato y M. Angelino (Eds.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit* (pp. 63-77). Novaduc.
- Vivanco, M. (2005). *Muestreo estadístico. Diseño y aplicaciones*. Editorial Universitaria, S.A.

Breve CV de la/los autora/es

Michelle Lapierre

Doctora en Estudios Interculturales, Universidad Católica de Temuco, Chile. Magister en Salud Pública Comunitaria, Universidad de La Frontera, Chile. Terapeuta Ocupacional, Universidad de Chile. Integrante Grupo de Trabajo-CLACSO Estudios críticos sobre discapacidad; Integrante Núcleo de Estudios Críticos sobre Discapacidad, Diversidades y Disidencias Funcionales, Universidad de Chile; Integrante del Grupo permanente de Estudios Críticos en Dis-capacidad en Latinoamérica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Integrante Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos, Universidad Católica de Temuco; Investigadora GOP-CINDA para sus dos proyectos de educación superior inclusiva en Chile. Asistente de investigación Convención Constituyente de Chile para Comisión de Derechos Humanos, coordinadora reporte Audiencias Discapacidades. Integrante Comité Editorial Revista ContextO. Sus líneas de investigación son: estudios críticos sobre discapacidad; educación superior inclusiva; capacitismos, discapacidad en pueblos indígenas; activismos de la discapacidad. Email: lapierre.michelle@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1318-207X>

Daniel Rodríguez Marconi

Doctorante en Tecnologías para la Salud y el Bienestar, Universidad Politécnica de Valencia, España. Magister en Comunicación Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Fonoaudiólogo, Universidad de Talca. Académico de Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Temuco. Sus líneas de investigación son: tecnologías y realidad virtual para la rehabilitación. Email: daniel.rm.s@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2370-6543>

Martín Hernández Osses

Doctor en Metodología de la Investigación, Atlantic International University, U.S.A; Magíster en Planificación y Gestión Educacional, Universidad Diego Portales, Chile. Profesor de Estado con especialidad en Educación Física, Universidad de la Frontera, Chile. Líneas de investigación: educación inclusiva, educación superior, metodología de la investigación. Cuenta con más de 15 años de experiencia en docencia universitaria presencial y virtual, específicamente en el área de la metodología de la investigación y manejo de datos por medio de programas de análisis cuantitativos y cualitativos. Email: martinhernandez6@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1450-8206>