

# ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE Y PORTUGAL: UNA REVISIÓN DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS QUE FOMENTAN LA CULTURA INCLUSIVA<sup>1</sup>

Bárbara Valenzuela-Zambrano<sup>2</sup>  
Anabela Panão Ramalho<sup>3</sup>  
Helena Chacón-López<sup>4</sup>  
María Dolores López-Justicia<sup>5</sup>

**Abstract:** According to the global data, the access to higher education for people with disabilities is increasing (Abu-Hamour, 2013; Konur, 2006), however when we analyze the educational reality it shows that some universities are very selective with the entry and stay of these disabled students (UNESCO, 2005).

This paper presents a review and systematization of the Chilean and Portuguese education systems in the field of inclusion of people with disabilities which, since the Salamanca Convention (1994), have developed both countries to move towards the education systems that value the differences in their students. Also, guidelines are offered in both systems regarding to inclusive educational policies developed, primarily in higher education, the principal barriers and successes in work done. In order to encourage people with disabilities to learn in terms of equity, improve their quality of life and strengthen the development of their personal autonomy.

**Keywords:** disability; educational policies; inclusion; university students

**Resumen:** De acuerdo con las cifras mundiales, el acceso a la educación superior de personas con discapacidad va en ascenso (Abu-Hamour, 2013; Konur, 2006), no obstante, cuando se analiza la realidad educativa se observa que las universidades son aún de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de estos estudiantes (Moreno, 2005).

Este artículo presenta una revisión y sistematización de los sistemas educativos Chileno y Portugués acerca de la inclusión de personas con discapacidad que, desde la Convención de Salamanca (1994), han desarrollado ambos países. También se proponen sugerencias respecto a las políticas educacionales inclusivas desarrolladas, principalmente en educación superior (ES), sus principales barreras y también aciertos en el trabajo hasta ahora realizado. Todo con la finalidad de favorecer que las personas con discapacidad puedan aprender en condiciones de equidad, mejorar su calidad de vida y potenciar el desarrollo de la autonomía personal.

**Palabras clave:** discapacidad; políticas educacionales; inclusión;

*Valenzuela-Zambrano, B.; Ramalho, A. P.; Chacón-López, H.; López-Justicia, M<sup>a</sup> D. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 11 (2017) março, 47-60*

estudiantes universitarios

## **Introducción**

Chile y Portugal son dos países con contextos geopolíticos distintos, uno situado en el sudoeste de América del Sur con 17,8 millones de habitantes aproximadamente (INE, 2015), con una república democrática de carácter presidencialista. Por otra parte Portugal situado al suroeste de Europa en la Península Ibérica con una población de 10,6 millones es un estado democrático semi presidencialista (INE, 2016). No obviando las diferencias socioculturales existentes, ambas naciones comparten algunas similitudes en indicadores educacionales interesantes, por ejemplo, es posible señalar que sus tasas de alfabetización de población están sobre el 90% (UNESCO, 2013) y que ambos presentan una alta tasa de graduación de educación superior entre sus adultos jóvenes (25 a 34 años), que incluso está por sobre la media propuesta por la OCDE (OCDE, 2013).

La atención a la diversidad en las aulas ha sido uno de los retos transversales que se han propuesto la mayor parte de los sistemas educativos, con el respaldo de organizaciones internacionales tales como UNICEF, UNESCO y ONU, entre otras (Maia, Agudo y Fombona, 2015). Tanto Chile como Portugal comparten el hecho de haber ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo correspondiente (Lissi, et al., 2013).

Respecto al acceso de las personas con discapacidad a la educación superior (de ahora en adelante ES), se puede señalar que se ha ido incrementando substancialmente en los últimos veinte años y su tendencia es seguir en ascenso (Adams y Holland, 2006; Konur, 2006). A pesar de este incremento sostenido, la institución universitaria es descrita como uno de los entornos más excluyentes para el ingreso y permanencia de alumnado con discapacidad (UNESCO, 2005).

Ejemplos de la mencionada falta de equidad (que aún se presenta en el caso de Chile), se vislumbra en el Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) del año 2004, donde señalaba que del 12,9% de las personas que presentan discapacidad, solo un 6.6% accedieron a alguna instancia de ES (independientemente de si completaron los estudios); cifra por debajo del 14% del total de la población chilena que accedió a alguna instancia de ES en el momento de aplicación de la encuesta (Fonadis, 2005). A su vez Portugal presenta una tasa de escolarización por tipo de

discapacidad (visual, motora, auditiva, etc.), con un porcentaje de personas en ES (entre estudios universitarios y politécnicos) que no supera el 1.9% del total de población (INE, 2016).

La institución educativa que se considera inclusiva debe proporcionar oportunidades de formación y desenvolvimiento a todos sus alumnos independientemente de sus características, procediendo a realizar las alteraciones necesarias en su estructura y funcionamiento para que ello ocurra (Abreu, Antunes, y Almeida, 2012). La creciente preocupación en la década de los 90 por los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su inclusión en la educación regular quedó manifiesta en la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España (UNESCO, 1994); la cual significó para los países no solo la reafirmación del compromiso de "educación para todos" (que un año atrás se declaraba en las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de la Naciones Unidas, ONU, 1993), reconociendo la necesidad y urgencia de impartir educación a todos los niños, jóvenes y adultos con NEE. Además la declaración de Salamanca respalda el marco de acción de las NEE, pues en su artículo 2 señala que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios y que los sistemas educativos deben tener en cuenta (UNESCO, 1994). Bajo ese precepto se sentaron las bases de la inclusión, al valorar la diversidad del aula desde la consideración de las características de los alumnos y la situación educativa, de manera que ambas deben ser tomadas en cuenta para explicar y entender el aprendizaje (Abreu, Antunes, y Almeida, 2012).

A partir de la situación descrita se hace necesario generar mecanismos que contribuyan a desarrollar sistemas educativos más inclusivos, concretamente en la Universidad. La propuesta que se presenta realiza un análisis comparativo entre los países de Chile y Portugal revisando lo que hasta el momento se ha logrado, además de generar propuestas concretas para la ES que contribuyan a alcanzar una educación más inclusiva de acuerdo a la experiencia de ambas realidades.

### **Evolución de la normativa Chilena en educación inclusiva desde la declaración de Salamanca**

Tanto la Declaración Mundial de Educación para Todos celebrada en la ciudad de Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990), como la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas

Especiales en Salamanca, España (UNESCO, 1994), permitieron que las NEE, asociadas o no a la discapacidad pasaran a ser parte de las políticas educativas de los países firmantes, entre ellos Chile. Ya en 1990 el país contaba con un Decreto Supremo de Educación (número 490), que establecía normas para la integración de estudiantes con discapacidad en los establecimientos comunes, además de asignar al Estado la responsabilidad de garantizar el derecho a educarse y al Ministerio de Educación de ofrecerles opciones educativas de acuerdo a sus necesidades (República de Chile, 1990).

El mismo año de la Declaración de Salamanca, aparece la ley de integración Social de Personas con Discapacidad (19.284), que recoge los principios internacionales y señala que es obligación del Estado la prevención y rehabilitación de las personas con discapacidad; además de ofrecer una primera concepción de "persona con discapacidad" para el Estado Chileno (República de Chile, 1994), lo que permitió unificar criterios médicos y sociales respecto al tema.

Otro hito importante es la creación en 2009 del Decreto 170 a partir de la ley 20.202, en el que se establecen los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas para los alumnos con NEE que se beneficiarán de la subvención escolar (República de Chile, 2009). También establece quiénes son "alumnos con necesidades educativas especiales", refiriéndose a aquellos que precisen ayudas y recursos adicionales en su proceso de aprendizaje y logro de sus fines educativos, dichas necesidades pueden ser de carácter permanente o transitorias.

En el 2010, la ley 19.284 fue reemplazada por la 20.422 que establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la cual busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, además cambia la concepción de ésta incluyendo una visión más social, al entenderla como la interacción entre el estado de salud y el contexto del sujeto, pues se basa en el modelo propuesto por la Clasificación Internacional de Funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF), que incluye tanto factores ambientales como personales (OMS, 2001). Es así como la ley entiende a una "persona con discapacidad" como la que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales o sensoriales (de carácter temporal o permanente), al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva

en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (República de Chile, 2010).

### **Las Prácticas inclusivas en la Educación Superior Chilena**

Si bien en Chile la inclusión en ES no ha tenido el impulso que se ha registrado en el nivel escolar (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009), a raíz de la promulgación de la ley 20.422 se han observado algunos avances, tanto del Estado como desde las propias instituciones de ES, que a través de la articulación intersectorial han dado algunas respuestas a las necesidades de este colectivo. Un ejemplo de organización intersectorial ha sido la conformación de Redes de Educación Superior Inclusiva (RESI) en distintas regiones del país (Zuzulich, Achiardi, Hojas y Lissi, 2014), las cuales tienen como propósito articular una Red Nacional de Trabajo que permita fortalecer el desarrollo de la ES (ya sea en Universidades, Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica) en temáticas vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad y producir conocimientos que permitan optimizar la integración e inclusión educativa. Dichas redes operan en coordinación con el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), organismo estatal dependiente del Ministerio de desarrollo social, que tiene como finalidad promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad (Senadis, 2016).

Otro de los avances de parte del Estado tiene que ver con la asignación de recursos tanto a las Instituciones de ES como a los propios estudiantes. Para el caso de las instituciones, el Senadis realiza un Concurso Nacional anual de Proyectos, que financia iniciativas de educación superior (públicas o privadas), cuyas estrategias apunten a crear centros de recursos para los estudiantes en situación de discapacidad, mejorarlos o generar procesos en instituciones que promuevan la inclusión (Senadis, 2016), es importante destacar que los fondos a entregar son limitados y también la cantidad asignada varía por región.

El aporte del Estado de manera directa es a través de una beca entregada por el Ministerio de Educación a estudiantes con discapacidad que acrediten buen rendimiento académico; ésta financia el arancel de referencia anual de una carrera de Educación Superior hasta un tope, si se cursa en una institución educativa privada y los cupos para ella también son limitados (MINEDUC, 2015).

A diferencia de otros países en que los Ministerios de Educación tienen una participación mayor en la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad, en Chile es el Senadis quien aborda principalmente el tema. Ello ocurre principalmente porque las universidades en Chile cuentan con la autonomía para decidir implementar o no sistemas de admisión especial para estudiantes con discapacidad, como también crear o no programas de apoyo para la permanencia de dichos estudiantes. Ya que el tema del acceso y permanencia en ES de este colectivo no es regulado centralmente, en Chile no se cuenta con datos actualizados acerca del número de estudiantes con discapacidad que han ingresado en Educación Superior; tampoco existen datos de permanencia o egreso de las carreras cursadas, ni de cuántas son las instituciones que han creado programas de apoyo para ellos (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez, 2013). Dicha desinformación respecto a la situación de estos estudiantes en ES, es la primera barrera observable hacia la inclusión y que además afecta la visualización de todas las necesidades de este colectivo en su camino hacia la obtención de un título profesional.

La segunda barrera está precisamente en el comienzo del camino, es decir, en el acceso a la universidad, pues no todas las instituciones cuentan con sistemas de admisión especial e incluso hay restricciones "a priori" en algunas carreras, a las que se les impide el acceso, aludiendo a que ciertas características "físicas o mentales de los postulantes" son incompatibles con el ejercicio futuro de la profesión (Zuzulich, et al, 2014). Las reservas en el derecho de admisión por parte de algunas instituciones son un acto de discriminación hacia el colectivo de personas con discapacidad, ya que limitan las posibilidades del estudiante de escoger una carrera de acuerdo a sus intereses y preferencias vocacionales restringiendo sus alternativas a solo aquellas instituciones y carreras que admiten la diferencia.

Estas prácticas se siguen manteniendo a pesar de que la ley 20.422, en su artículo 39 señala explícitamente que las instituciones de Educación Superior deberán contar con los mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras (República de Chile, 2010). No obstante, hasta ahora la ley, no puede ser regulada, pues no cuenta con un reglamento que permita su cumplimiento, quedando por tanto el acceso y la permanencia de estos estudiantes

a disposición de la voluntad y criterio de cada institución de ES.

A pesar de las barreras mencionadas, los estudiantes con discapacidad que ingresan en la universidad van en aumento y requieren de apoyos para aprender en condiciones de equidad (Konur, 2006). En Chile si bien se percibe falta de políticas y posturas centrales entorno a la inclusión (Zuzulich et al, 2014), en los últimos años ha habido un creciente interés por desarrollar programas para estos estudiantes en las instituciones, pues se ve la necesidad a nivel local de ofrecerles condiciones de equidad en su formación respecto a sus pares.

### **Evolución de la normativa Portuguesa en educación inclusiva desde la declaración de Salamanca**

De acuerdo con Lopes (2007), a partir de la constitución democrática del 74, comenzaron a surgir varios documentos legislativos respecto a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE). Es así como en Portugal y en la mayoría de los países occidentales, antes de la Declaración de Salamanca ya el modelo de educación especial promovía la "escuela para todos" basado en los preceptos del informe Warnock (1978). La regulación en los años noventa en la materia proviene del Decreto-Ley 319/91 (República de Portugal, 1991), que introduce por primera vez el término de NEE, en sustitución de las anteriores clasificaciones predominantemente clínicas (Ferreira, Agudo & Fombona, 2015).

Un hito importante respecto a la legislación que salvaguarda a la personas que presentan deficiencias ocurre el año 2005, en el que se registra una revisión constitucional que deja de manifiesto el compromiso del país respecto a la inclusión; es así como la Constitución de la República Portuguesa, en su artículo 71 inciso 2, señala lo siguiente: *«El Estado se obliga a realizar una política nacional de prevención y de tratamiento, rehabilitación e integración de los ciudadanos portadores de alguna deficiencia y de apoyar a sus familias, también de desarrollar una pedagogía que sensibilice a la sociedad en cuanto a los deberes de respeto y solidaridad para con ellos y asumir la tarea de hacer efectiva la realización de sus derechos, sin perjuicio de los derechos y deberes de sus padres o tutores»* (República de Portugal, 2005).

A partir del compromiso adoptado en la materia por la nación, la legislación referente a la educación de alumnos con NEE ha sido periódicamente renovada con la finalidad de introducir

cambios tanto en su concepción, como en la estructuración de sus servicios (Pires, 2014).

Es así como antes de cumplir los veinte años de vigencia y al amparo de la Ley Constitucional n°1/2005, el decreto 319 fue derogado y reemplazado por el Decreto- Ley 3/2008 que rige hasta hoy, sin perjuicio de la legislación propia de las Regiones Autónomas de las Azores (Decreto Legislativo Regional n° 60/2012) y de Madeira (Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M).

Al respecto es posible mencionar que la actual normativa contempla modificaciones específicamente respecto a la clarificación del concepto de NEE a intervenir en educación especial, utilizando para ello las especificaciones propuestas por la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y Salud (CIF)(OMS, 2011). Las actuales medidas en educación inclusiva portuguesa responde a NEE de carácter permanente, o sea, todas las dificultades inherentes al proceso de enseñanza- aprendizaje, a la participación en uno o más dominios, dando lugar a la movilización de servicios especializados para promover el potencial biopsicosocial de los estudiantes (Pires, 2014). Además el esclarecimiento de qué se entiende por NEE ha permitido que el concepto se conforme en una herramienta pedagógica en el proceso tanto de evaluación como de intervención con dichos estudiantes, con la finalidad de fomentar la autonomía de estos alumnos, así como el desarrollo máximo de su potencial (Ferreira et al, 2015).

Un hecho a destacar es que la legislación que rige la educación especial portuguesa no considera a los alumnos con NEE en Educación Superior (Abreu et al, 2012), quedando por tanto desprovistos de soporte legal que emane del Ministerio de Educación y Ciencia Portugués.

Otro acontecimiento importante de mencionar, aunque no es una normativa si es un precedente de lucha por la educación inclusiva, se refiere al acaecido en el año 2007 en el que los jóvenes con NEE de educación secundaria, formación profesional y enseñanza superior de 29 países expresaron sus opiniones y propuestas sobre educación inclusiva, ante el parlamento portugués a través de La Declaración de Lisboa (2007), en una audiencia denominada “Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Educación”, que fue organizada por el Ministerio de Educación Portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Esta declaración pone énfasis en el cambio que los jóvenes portugueses y de gran parte de Europa reclaman entorno a

una sociedad más inclusiva.

### **Prácticas inclusivas en Educación Superior Portuguesa**

Si bien el estado portugués considera que los estudiantes con NEE precisan de medidas y apoyos específicos, para tener iguales oportunidades de acceso y éxito en este grado de enseñanza, no los apoya después del ingreso, pasando esta responsabilidad a las instituciones de ES que los acogen (Espadinha, 2010). Desafortunadamente, como se señaló anteriormente, no existe una política nacional en ES que los abarque, permitiendo entonces que las decisiones o medidas creadas queden a merced de la concepción de NEE que tengan los dirigentes máximos de cada institución; generando con ello varios reglamentos internos institucionales en vez de uno que pueda ser aplicable en todas las instituciones de ES portuguesas. Al igual que en la experiencia Chilena la falta de una política unificada en la materia se convierte en una barrera para la inclusión también en Portugal.

Otra desventaja que comparte con la nación Chilena es la poca investigación sobre inclusión en enseñanza superior, lo que explica la ausencia de datos acerca de cuántos estudiantes con NEE hay actualmente en ES, o la tasa de egreso de estos (Abreu et al., 2012).

La visión de las instituciones de ES, es que si bien hay intención de hacer más respecto a la inclusión de estos estudiantes la escasez de fondos por parte del Gobierno condicionan fuertemente la calidad y frecuencia con que las instituciones apoyan a estos alumnos (Velez, 2010).

A pesar de ello, las instituciones de ES han encontrado la manera de ofrecer apoyo a sus estudiantes con deficiencias a través del trabajo colaborativo entre instituciones. Es así como en julio del 2004 se crea una red conformada por varias universidades portuguesas denominada Grupo de Trabajo para el Apoyo de Estudiantes con Deficiencia en Enseñanza Superior (GTAEDES), la cual tiene como principal objetivo compartir experiencias inter-servicios entorno a la inclusión en ES, a través de la difusión de información de las normativas, los apoyos y servicios prestados por cada institución asociada a sus estudiantes (GTAEDES, 2016), para ello cuentan con una página web de consulta en donde se ofertan instancias de formación en la temática para las instituciones a nivel nacional.

## **Consideraciones finales**

En los últimos años se ha avanzado bastante en el tema de inclusión en ES, no obstante aún queda mucho por hacer en Chile y Portugal.

En relación al ámbito legislativo por ejemplo, ambos países necesitan orientaciones y normativas para que estos alumnos estudien en condiciones de equidad. Es así como en Chile es necesario que la ley 20.422 cuente con un reglamento para que las garantías ahí expuestas puedan hacerse valer, especialmente garantizar la postulación a cualquier carrera que el estudiante elija, también es importante que en un futuro cambio constitucional se contemplen los derechos de las personas con discapacidad.

También en Chile es vital aumentar la comunicación a nivel nacional entre instituciones de ES. Si bien la Redes Regionales de ES han sido un aporte, actualmente no se cuenta con un sistema de información centralizado y "accesible" al estudiante como lo tiene Portugal a través de la red GTAEDES, por tanto es necesario contar con un sistema nacional de información con datos que señalen cuántos alumnos con discapacidad y NEE tiene cada institución, si tienen un reglamento institucional que regule el acceso y permanencia de estos estudiantes y sobre todo si cuentan con un programa de apoyo. En el caso de que una universidad no tenga programa, la misma participación con instituciones que lo tienen, ayudaría en la creación de nuevos programas de apoyo.

En el caso de Portugal, si bien el camino constitucional ya está avanzado, es necesario que los decretos que rigen la educación especial se extiendan a la ES, ofreciendo las garantías de protección que tienen los otros niveles educativos, principalmente y al igual que Chile en lo que respecta al acceso a la ES, que al no estar regulado también queda a merced de las instituciones.

Además es importante aumentar recursos económicos desde los organismos centrales de cada estado, tanto a las instituciones educacionales como a los estudiantes que ingresan en la ES. Pues la mantención de un estudiante con NEE en ES conlleva un gasto mayor (Zuzulich et al, 2014), recayendo muchas veces esos gastos adicionales en las instituciones que los acogen y en las familias.

También se hace necesario en ambas realidades unificar criterios para regular el acceso y la creación de programas de apoyo en todas las instituciones de ES, independientemente de si cuentan

o no con estudiantes con discapacidad o NEE, pues como bien lo señala el propio colectivo de estudiantes con NEE la inclusión es mutuamente beneficiosa (Declaración de Lisboa, 2007), ya que a los estudiantes con alguna deficiencia les permite aprender a manejarse e interactuar en la sociedad, a su vez la comunidad educativa al convivir con la diversidad puede tener la oportunidad de generar una real cultura inclusiva, que ve en la diversidad un valor y no un obstáculo u amenaza.

Otra arista poco mencionada en los procesos de inclusión en ES tanto de Chile como de Portugal, pero que se cree juega un rol vital para asegurar el acceso a la información de estos estudiantes en condiciones de equidad y que participen plenamente en el proceso educativo, tiene que ver con promover la capacitación del cuerpo docente en temas de inclusión; principalmente en la realización de "Adaptaciones Curriculares no Significativas", es decir aquellos ajustes que no implican cambio en los objetivos o contenidos a enseñar (Lissi, et al, 2012). Dichas adecuaciones dependen tanto de las características del alumno como de la asignatura o el programa de estudio y se configura como una herramienta pedagógica tanto para el docente como para el alumno.

Finalmente cabe destacar que todas las reformas y acciones a realizar en inclusión en ES, deben estar en concordancia con la opinión de los propios estudiantes con NEE, por ello sería importante mantener encuentros con dichos estudiantes con la finalidad de conocer qué opinan de los avances y lo que falta por mejorar en la materia.

## **Referencias**

Abreu, M., Antunes, A., y Almeida, L. (2012). A Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.

Abu- Hamour, B. (2013). Faculty attitudes toward students with disabilities in a public university in Jordan. *International Education Studies*, 12(6), 74-81.

Adams, M. y Holland, S. (2006). Improving access to higher education for disabled people. En: Adams, M. y Brown, S. (eds.), *Towards inclusive learning in higher education. Developing curricula for disabled students*, 10-22. London: Routledge.

Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial, Ministerio de Educación Portugués (2007). *Declaración de Lisboa. Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. Disponible en: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education\\_declaration\\_es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf)

*Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva*

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, 31 de dezembro. *Diário da República n.º 252/09 - I série*. Assembleia Legislativa - Região Autónoma da Madeira.

DL n.º 319/1991, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193/91- I série- A*. ME.

DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/08- I série*. ME.

Espadinha, A. (2010). Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão. *Dissertação de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, FMH, Lisboa*.

Ferreira, M., Agudo, S., y Fombona, J. (2015). La educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magíster*, 27, 44-50.

Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis), 2005. *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC-CIF, 2004)*. Santiago, Chile: FONADIS-Gobierno de Chile.

Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), (2016). Disponível em: <http://gtaedes.ul.pt/>

Instituto Nacional de Estadística (INE), (2015). *Actualización de Población 2001-2012 y Proyecciones 2013-2020*. Disponible en: [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/familias/demograficas\\_vitales.php](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php)

Instituto Nacional de Estadística (INE), (2016). *Censos 2011*. Lisboa. Disponible en: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)

Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 3 (11), 351-363.

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto. *Diário da República n.º 155/05 - I série - A*. Assembleia da República.

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Salud Estudiantil.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación (CSE)*, 30, 306-324.

Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. A. Kauffman y J. A. Lopes (Eds.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (p. 21-94). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Maia, M., Agudo, S., y Fombona, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magíster*, 27, 44-50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (2015). *Beca*

*Discapacidad* (\*). Disponible en:

[http://portal.becasycréditos.cl/index2.php?id\\_contenido=29639&id\\_portal=74&id\\_seccion=4188](http://portal.becasycréditos.cl/index2.php?id_contenido=29639&id_portal=74&id_seccion=4188)

Moreno, M. T. (2005, Mayo). *Informe sobre la educación de América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESAL/UNESCO, Caracas, Venezuela.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Fresno. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco). (2005). *Informe final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Disponible en: [http://www.resi.cl/Informe\\_Educacion\\_Superior\\_y\\_Discapacidad\\_UNESCO\\_%20Enero\\_2005.pdf](http://www.resi.cl/Informe_Educacion_Superior_y_Discapacidad_UNESCO_%20Enero_2005.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Unesco). (2013). *Situación Educativa América Latina y el Caribe: Hacia una Educación para todos*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013). *Education Policy Outlook Chile*. Disponible en: [http://www.oecd.org/chile/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CHILE\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/chile/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CHILE_EN.pdf)

Pires, F. (2014). *Manual de Intervenção e Apoio à Educação Especial*. Madrid: Bubok.

Portuaria n.º 60/2012, de 29 de maio. *Jornal Oficial da Região Autónoma dos Açores n.º 84, série 1*. Secretaria Regional da Educação e Formação.

República de Chile (1994). *Ley 19.284 sobre Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad*. Santiago: República de Chile.

República de Chile (2010). *Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago: República de Chile.

República de Portugal (1991). *Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991*.

República de Portugal (2005). *Constituição da República Portuguesa, sétima revisão constitucional*. Disponible en: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>

Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis). (2016). Concurso

*Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva*

Nacional de Proyectos para la Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en la Educación Superior: Bases 2016. Disponible en: [http://www.senadis.gob.cl/pag/625/1202/concurso\\_nacional\\_de\\_proyectos\\_educacion\\_2016](http://www.senadis.gob.cl/pag/625/1202/concurso_nacional_de_proyectos_educacion_2016)

Velez, M. J. (2010, Janeiro). *Serviços de apoio: Principais desafios e dificuldades experienciadas*. II Seminário go GTAEDES, Universidade do Minho, Braga. Disponible en: [http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/seminario\\_mvelez](http://gtaedes.ul.pt/gtaedes/seminario_mvelez)

Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Lissi, M. R. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. En: Centro de Políticas Públicas UC (eds.), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas*, 55-88. Santiago: Salesianos Impresores.

---

<sup>1</sup> ***Students with disabilities in Higher Education in Chile and Portugal: A review of policies and practices that promote inclusive culture***

Recibido: 25/01/2016; Aceptado: 23/04/2016

<sup>2</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: barbaravalenz@gmail.com

<sup>3</sup> Doctora.

Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra (Portugal).

E-mail: anabelapanaoramalho@gmail.com

<sup>4</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: helenachacon@ugr.es

<sup>5</sup> Doctora.

Universidad de Granada (España).

E-mail: dlopezj@ugr.es