

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

SOCIAL REPRESENTATIONS ON INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITY IN HIGHER EDUCATION

MARY-ANN ISAACS BORNAND¹ Y LUIS MANSILLA CHIGUAY²

Universidad de La Frontera

Temuco, Chile

l.mansilla01@ufromail.cl

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 19/08/2014

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco sobre inclusión y discapacidad. Se empleó la técnica de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998). El instrumento fue aplicado a 20 estudiantes universitarios de distintas instituciones de Educación Superior de la ciudad de Temuco durante el mes de Agosto de 2013. Los análisis fueron realizados en base a valores que arrojan las redes semánticas. Los resultados reflejan que los jóvenes consideran necesario entregar mayores oportunidades y aceptación a quienes presentan algún tipo de discapacidad, sin embargo los estudiantes ven el proceso de inclusión universitaria como un proceso complejo y carente de apoyos externos.

PALABRAS CLAVE

INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR, REPRESENTACIONES SOCIALES, REDES SEMÁNTICAS

ABSTRACT

This article was intended to identify and describe the social representations of university students from the city of Temuco on inclusion and disability. The used technique was natural semantic networks (Valdez, 1998), the instrument was applied to 20 university students from different institutions of higher education from the city of Temuco during August 2013. The analyses were carried out on the basis of values of the semantic networks. The results show that young people see the need to give opportunities and accept people who have some kind of disability, however, they see the process of inclusion in higher education as a complex process and without support.

KEY WORDS

INCLUSION, DISABILITY, HIGHER EDUCATION, SOCIAL REPRESENTATION, SEMANTIC NETWORKS

1 Mary-Ann Isaacs Bornand, Psicóloga. Magister en Psicología.

2 Psicólogo. Licenciado en Psicología.

INTRODUCCIÓN

Al hablar de inclusión es preciso entender que la Educación es un Derecho Fundamental, es un bien que le pertenece al Ser Humano, es lo que lo hace persona, por tanto tiene valor en sí misma (Blanco, 2006). Es necesario tener en claro que, para el ejercicio de los otros derechos, la educación es prioritaria para las personas; he ahí la relevancia que los países le dan a ésta. Todos tienen incluido dentro de sus legislaciones, el derecho a la educación, pero generalmente estas leyes y políticas son vagas o muy amplias en varias de sus definiciones.

La preocupación de los países, en primer lugar, debe apuntar a asegurar el acceso a la educación para toda su población, sin restringirse a la mera cobertura, sino garantizando que la educación otorgada sea de calidad y en igualdad de oportunidades. El mayor desafío que tiene la región de América Latina y el Caribe consiste en superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Las desigualdades más significativas derivan del origen socioeconómico, por ejemplo, las personas que viven en situación de pobreza suelen cursar ocho años de estudio como máximo, a diferencia de quienes viven en hogares de mayores recursos, los cuales cursan doce o más años de educación formal (Blanco, 2006).

Aparte del grupo de personas que vive en pobreza, las personas que se encuentran más excluidas son aquellas con necesidades educativas asociadas a alguna discapacidad. Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos sin discapacidad de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos (Hegarty, 1994; OMS, 2011). Además, existe un alto porcentaje de alumnos que no reciben ningún tipo de instrucción formal, y aquellos que sí la reciben, en su mayoría se encuentran escolarizados en centros de educación especial, por lo tanto, también son objeto de segregación en alguna de sus formas (Blanco, 2006).

En cuanto al abordaje de los obstáculos en educación la OMS (2011), señala que para el éxito de los sistemas educativos es necesario: (1) el compromiso del país para adoptar una legislación apropiada, (2) proporcionar una normativa clara y (3) elaborar un plan de acción nacional. En el caso de Chile, existen grandes avances en educación primaria y secundaria, pero el desarrollo es escaso en Educación Superior. Otro de los aspectos que deben considerarse radica, según la OMS (2011) en crear entornos inclusivos donde los estudiantes puedan aprender y desarrollar su potencial.

Cuando se habla de entornos inclusivos es necesario dejar atrás el paradigma de integración asistencialista, pues este produce una segregación educativa, ya que los colectivos que se incorporan, en este caso estudiantes con discapacidad, se ven obligados a adaptarse a las condiciones de escolarización disponibles, independiente de sus capacidades. De esta forma, el sistema educativo mantiene su *status quo* y son los alumnos los que tienen que adaptarse a la escuela y no ésta a ellos (Tomasevski, 2002). Por último, la inclusión exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y de sus características individuales, relacionadas con sus motivaciones, capacidades e intereses. El foco de la inclusión es más amplio que la integración, ya que está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o margi-

nados; como por ejemplo, minorías étnicas, religiosas, sexuales, mujeres en situación de violencia, niños en situación de calle, personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, entre otros (Blanco, 2006).

El Primer Estudio Nacional de la Discapacidad efectuado el año 2004 señala que el 6,6% de la población que posee algún tipo de discapacidad ha ingresado a la Educación Superior, pero solo un 2,66% ha logrado completar sus estudios superiores (INE, 2004). En las últimas décadas Chile ha implementado medidas para disminuir esta brecha en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a la educación. Algunas de estas medidas han sido: (1) dar prioridad a los estudios escolares a través de la promulgación en el año 1994 de la ley 19.284 de Integración de Personas con Discapacidad (Mideplan, 1994), (2) la adhesión en el año 1998 a las Normas Uniformes de Naciones Unidas (ONU, 1988), (3) la promulgación de la Política de Educación en el año 2005 (Mineduc, 2005) y (4) la promulgación de la ley 20.422 (Mideplan, 2010), que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Esta ley tiene por objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener plena inclusión social asegurando el disfrute de sus derechos fundamentales, así como la eliminación de cualquier discriminación fundada en su discapacidad.

Otro de los avances importantes en esta materia, consiste en la creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (ex Fondo Nacional de Discapacidad), lo que ha significado un aumento en asesoramiento, fiscalización y fondos estipulados para el desarrollo de proyectos e intervenciones en el área. De ésta forma Senadis se transforma en el brazo derecho de las instituciones educacionales apoyando a dichas entidades en el desafío de adquirir un enfoque de trabajo inclusivo.

INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En cuanto al contexto universitario, existe un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean ser parte del mundo universitario, pero se observa que dentro de la realidad educativa, la Universidad es una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de los estudiantes, especialmente en los países no desarrollados (Díaz Sánchez, 2000). El sistema de Educación Superior chileno, si bien presenta algunas señales de integración, aún está lejos de acoger y apoyar, con mecanismos eficientes, a quienes tienen algún tipo de discapacidad (González & Araneda, 2005). Las barreras van desde la falta de adaptación en la infraestructura hasta rigidez en el ajuste de mallas curriculares y falta de información con respecto a las reales “capacidades” de las personas con discapacidad.

Hablar de inclusión en Educación Superior en Chile, implica generar los recursos y herramientas de trabajo pertinentes que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Esto refiere a que, si bien puede existir una apertura a la diversidad mediante el ingreso especial de estos estudiantes a los contextos universitarios, aquello constituye solo la base y no garantiza una educación de calidad ni tampoco una respuesta óptima en el abordaje de la discapacidad. Más bien constituye un lineamiento básico que no permite afirmar que la entidad pueda definirse

como inclusiva.

No obstante lo anterior, los esfuerzos que la institucionalidad pueda realizar para mitigar las dificultades que deben enfrentar las personas con discapacidad resultan insuficientes cuando las barreras son puestas por la sociedad y las personas que forman parte de la comunidad que los acoge. Es por esto que la Organización Mundial de la Salud en el año 2011, transforma el concepto de discapacidad desde algo meramente relacionado con el individuo y su enfermedad, a proponer un concepto más sistémico. De esta manera, define discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota entonces, los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión), y factores personales y ambientales (actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social) (OMS, 2011).

Representaciones Sociales

En relación a lo anterior, Magendzo, Donoso, and Rodas (1997) señalan que es necesario avanzar en un proceso de transformación cultural, que implica modificar concepciones dominantes de la cultura educativa que tiende a negar a niños y jóvenes su calidad de sujetos de derecho. En la misma línea Ainscow (2001) expone *“Las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase”* (p. 25).

Las representaciones sociales que tienen los individuos sobre situaciones específicas, personas u objetos - en este caso el acceso a la Educación Superior por parte de personas con discapacidad - permite entrever lo que piensan o imaginan acerca de estos estudiantes, y son, para Delval (1995) formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no en un modo casual, sino un producto de una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, respecto de sus experiencias de mundo (Damm, 2008).

Siguiendo a (Moscovici en Rateau y Lo Monaco, 2011), sería la aparición de un fenómeno o evento novedoso, lo cual facilita el desarrollo de una nueva representación social. De esta forma, la experiencia impacta en el conocimiento a través de la interpretación realizada con base en dichos sistemas de conocimiento, los cuales inciden no solo en el pensamiento individual, sino también en la cultura material, cuyo reflejo se observa en las películas, periódicos, museos, etc. (Elcheroth, Doise y Reicher, 2011). En este sentido, se plantea la existencia de una “intertextualidad” entre estas representaciones, de tal forma que cuando el individuo interpreta información novedosa (fenómeno desconocido), desarrolla conocimientos anclados en dichas estructuras de conocimiento previo.

Asimismo, (Moscovici en Reateau y Lo Monaco, 2011) postula la existencia de dos procesos definidos sobre la base de cualquier representación social, a saber: objetivación y anclaje. La objetivación alude a al proceso de concreción o materialización de conceptos en imágenes, mediante un fenómeno de construcción selectiva en el cual los diferentes aspectos del objeto son extraídos del contexto en virtud de criterios contextuales y normativos. De esta manera, los elementos seleccionados conforman una construcción esquematizada

y coherente (núcleo figurativo) concebida como una representación concreta y objetiva respecto del objeto en estudio. Por su parte, el anclaje revela la forma en que el nuevo objeto es incorporado al sistema de conocimientos del individuo y los grupos, asimilándose en función de información previa y categorías familiares. De esta forma, la representación implicaría una reconstrucción del objeto y no solo una reproducción del mismo.

Estudios como los realizados por Damm (2008) y Parrilla (1992) muestran que las representaciones sociales, creencias y actitudes de los profesores hacia la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en las prácticas que apuntan a inclusión; dejando entrever lo que piensan o imaginan de los niños.

En este contexto, y en base a los antecedentes entregados anteriormente, se vuelve relevante la evaluación de las representaciones sociales de los jóvenes en relación a las personas con discapacidad. Además, resulta importante explorar la valoración que tienen de la participación de este colectivo en contextos universitarios; ya que las creencias, actitudes y prejuicios negativos pueden transformarse en un obstáculo para obtener un desarrollo educativo exitoso.

Redes Semánticas

El significado psicológico es fundamental en la organización cognitiva de los sujetos y está constituido por dos elementos: (1) conocimiento y (2) afecto (Szalay & Bryson, 1973). Dichos elementos son los que, en gran medida, determinan las conductas y acciones que el individuo realiza en su vida diaria, afectando también la relación que tiene con el mundo, las personas y consigo mismo (Ancer, Muñiz, Sánchez, De la Garza & Barrón, 2013). Figueroa, González y Solís (1981) desarrollaron la técnica de Redes Semánticas Naturales, la cual supone el carácter dinámico y reconstructivo de significado como elemento clave para la comprensión del conocimiento social.

Con la Técnica de Redes Semánticas Naturales se tiene acceso a las interrelaciones que existen entre los conceptos. En efecto, permite una aproximación al significado, así como a la organización de la información que se tiene de un concepto en particular dentro de una temática dada (Figueroa, en prensa). El método consiste en pedir a los participantes que definan conceptos relacionados con un área en particular. Para ello se presentan de uno a uno los conceptos a definir, para posteriormente realizar la valoración de cada uno de los definidores. Una vez realizadas las definiciones de los nodos, se genera la red semántica. Esta tarea es relevante en cuanto permite a los propios participantes generar la red dándoles la libertad suficiente para que sean ellos quienes entregan los conceptos y las relaciones entre ellos (Valdez, 1998).

El presente trabajo tiene como objetivo determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre discapacidad, inclusión y el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior. Así, se desprenden las siguientes preguntas de investigación (1) ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes universitarios sobre discapacidad e inclusión? (2) ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes universitarios acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior?

MÉTODO

Participantes

La muestra está conformada por 20 estudiantes universitarios pertenecientes a distintas instituciones de educación superior de Temuco, quienes aceptaron participar de manera voluntaria en la presente investigación, empleándose un muestreo no probabilístico-intencional para la recogida de los datos. La edad de los participantes oscila entre los 18 y 25 años, entre los cuales se contemplan 14 mujeres y 6 hombres. El proceso de muestreo se llevó a cabo durante el mes de Agosto de 2013.

Diseño

El diseño empleado fue de tipo Transversal Descriptivo utilizando metodología cualitativa y cuantitativa, a través del Método de Redes Semánticas Naturales planteado por Valdez (1998). De esta forma, se utiliza un diseño de metodología mixta, considerándose el cálculo de indicadores cuantitativos dispuestos por la técnica de base, para luego efectuar un análisis interpretativo de los datos, con objeto de aproximarse a los significados psicológicos derivados de los conceptos en estudio.

Instrumento

Respecto a la recolección de los datos, se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales desarrollada por Figueroa, Gonzáles y Solís (Valdez, 1998), cuyo objetivo radica en aproximarse a los significados, como componente esencial de la memoria a largo plazo, lo cual implica un proceso reconstructivo y dinámico que emerge como resultado del conocimiento y de las relaciones entre conceptos, expresadas de manera simbólica mediante el lenguaje.

En concreto, la técnica consiste en la definición de una palabra, frase u oración presentada a los sujetos, por medio de un mínimo de 5 conceptos que pueden ser adjetivos, verbos y/o sustantivos, para de forma posterior jerarquizar dichos conceptos, con base en la importancia que cada uno de ellos tiene para las palabras estímulo.

De esta forma se exponen, a través del instrumento, las palabras y frases estímulo Inclusión, Discapacidad, Inclusión en Educación Superior e Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior.

Procedimiento

La aplicación de la técnica de Redes Semánticas Naturales se realizó de manera individual, en la ciudad de Temuco. En primer término se expusieron los objetivos centrales del estudio a cada uno de los participantes, tras lo cual firmaron un consentimiento informado donde autorizaron la utilización de los datos entregados durante la aplicación del instrumento con los fines de investigación señalados.

La consigna entregada fue: "Definan con un mínimo de cinco palabras sueltas cada una de las palabras y frases estímulo presentadas en las siguientes hojas. Pueden utilizar verbos, sustantivos, adjetivos, nombres, etc., sin usar preposiciones u otros tipos de partí-

culas gramaticales en la definición de cada estímulo. Posteriormente, se solicitó jerarquizar cada una de las palabras definidas, asignándole el número 1 a la palabra que consideran se encuentra más estrechamente relacionada con la palabra estímulo, el número 2 a la que sigue en relación, el 3 a la siguiente y así de manera sucesiva hasta finalizar con la jerarquización de las palabras definidoras desarrolladas”.

Plan de análisis

Con objeto de analizar los datos obtenidos a partir del muestreo, se utilizó el programa Microsoft Excel. Mediante esta herramienta se confeccionaron planillas que permitieron resumir la información obtenida y calcular los indicadores establecidos para la prueba, los cuales sirvieron de base para los análisis posteriores.

Los análisis se realizaron en base a los siguientes valores, establecidos a partir del desarrollo de la técnica utilizada (Valdez, 1998):

1. Valor J: número total de palabras definidoras. Representa la riqueza semántica de la red.
2. Valor M: producto de la frecuencia de un nodo por su valor semántico. Indica el peso semántico de cada palabra definidora.
3. Conjunto SAM: compuesto por las quince palabras definidoras de mayor valor M, ordenadas de menor a mayor. Indica las definidoras fundamentales en la red de un grupo.
4. Valor FMG: este valor se obtiene para cada una de las palabras del conjunto SAM, a través de la regla de tres simple, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M mayor, representa el 100%. Este valor es un indicador en términos porcentuales de la distancia semántica existente entre las diferentes palabras que conformaron el conjunto SAM.

RESULTADOS

Los resultados se elaboraron a partir de los análisis realizados en base a los criterios propuestos por (Valdez, 1998) (1998). Esta sección ha sido organizada en base a las palabras y conceptos que integran esta investigación, describiendo en cada apartado los conjuntos SAM respectivos a las palabras y conceptos estímulos. Cabe destacar que se encontró una moderada riqueza semántica para cada una de las redes conformadas en torno a las palabras estímulo que sirvieron de base para el presente estudio. Sus valores J fueron los siguientes: Inclusión (66), Discapacidad (55), Inclusión en Educación superior (70) y Discapacidad en Educación Superior (50).

Concepto Inclusión

Respecto al concepto de *Inclusión* (ver Tabla 1), se observa que el núcleo de la red corresponde al concepto de inserción. De igual forma, y con un peso semántico de 56,6%, aparece la palabra aceptar, seguida por integración (47,8%), adaptación (33,6%), diversidad (30,1%), oportunidad (22,1%), organización (21, 2%), amistad (20,4%), equipo y amor

(18,6% cada una); a este nivel de distancia semántica aparecen relacionados los conceptos de respeto y participación (16,8%ambos), acceso (14,2%), ayuda (13,3%), finalizando con derecho y facilitar (12,4% ambos).

TABLA 1. CONJUNTO SAM CONCEPTO INCLUSIÓN

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Inserción	113	100%
Aceptar	64	56,6%
Integración	54	47,8%
Adaptación	38	33,6%
Diversidad	34	30,1%
Oportunidad	25	22,1%
Organización	24	21,2%
Amistad	23	20,4%
Equipo	21	18,6%
Amor	21	18,6%
Respeto	19	16,8%
Participación	19	16,8%
Acceso	16	14,2%
Ayuda	15	13,3%
Derecho	14	12,4%
Facilitar	14	12,4%

Concepto Discapacidad

En relación al concepto *discapacidad*, la red general (ver Tabla 2) muestra que el núcleo semántico está configurado centralmente por la palabra limitación, seguida por deficiencia (73,8%), diversidad (55,4%) e incapacidad (51,5%). Bastante más distanciadas semánticamente aparecen las palabras esfuerzo (30,8%), problema (26,9%), especial (20,8%), integrar (20%), contexto (19,2%), confianza (18,5%), empatía (16,9%), necesidad (14,6%), teletón (12,3%), capacidad (10,8%) y con una misma distancia semántica incorporar, adaptarse, ocupaciones e inclusión (7,7%).

TABLA 2. CONJUNTO SAM CONCEPTO DISCAPACIDAD

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Limitación	130	100%
Diversidad	72	55,4%
Incapacidad	67	51,5%
Deficiencia	63	48,5%
Problema	35	26,9%
Especial	27	20,8%

Integrar	26	20%
Contexto	25	19,2%
Confianza	24	18,5%
Enfermedad	23	17,7%
Empatía	22	16,9%
Necesidad	19	14,6%
Teletón	16	12,3%
Capacidad	14	10,8%
Desafío	10	7,7%
Esfuerzo	10	7,7%
Lesión	10	7,7%
Incorporar	10	7,7%
Adaptarse	10	7,7%
Ocupaciones	10	7,7%
Inclusión	10	7,7%

Concepto Inclusión en Educación Superior

Para el tercer concepto *Inclusión en Educación Superior*, el núcleo semántico está configurado centralmente por la palabra compañerismo (ver Tabla 3), seguida bastante cerca por aceptación (97,4%), derecho (78,9%), igualdad y necesario (76,3% cada una), nuevo (73,7%), oportunidad (71,1%), futuro (68,4%) y respeto (65,8%). Posteriormente, emergen las palabras ayuda y educación (57,9% cada una) y por último, con una distancia semántica de 44,7%, las palabras ambiente estudiantil, herramienta, acceso, insertar e integración.

TABLA 3. CONJUNTO SAM CONCEPTO INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Compañerismo	38	100,0%
Aceptación	37	97,4%
Derecho	30	78,9%
Igualdad	29	76,3%
Necesario	29	76,3%
Nuevo	28	73,7%
Oportunidad	27	71,1%
Futuro	26	68,4%
Respeto	25	65,8%
Ayuda	22	57,9%
Educación	22	57,9%
Ambiente Estudiantil	17	44,7%
Herramienta	17	44,7%

Acceso	17	44,7%
Insertar	17	44,7%
Integración	17	44,7%

Concepto Discapacidad en Educación Superior

Para los participantes, el núcleo de significado psicológico del concepto *Discapacidad en Educación Superior* (ver Tabla 4) está constituido por la palabra distinto (100%), seguida en forma cercana por esfuerzo (95,5%). Posteriormente, emergen las palabras difícil (65,2%), desechados (60,6%), ayuda (43,9%), igualdad (37,9%), necesidad (34,8%). Más alejadas del núcleo, aparecen las palabras integrar (28,8%), discriminación e incapacidad (27,3% ambas), avance (25,8%), admiración, oportunidad y fortaleza (24,2% cada una) y por último, valentía (19,7%).

TABLA 4. CONJUNTO SAM CONCEPTO ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Distinto	66	100,0%
Esfuerzo	63	95,5%
Difícil	43	65,2%
Desechados	40	60,6%
Ayuda	29	43,9%
Igualdad	25	37,9%
Necesidad	23	34,8%
Integrar	19	28,8%
Discriminación	18	27,3%
Incapacidad	18	27,3%
Avance	17	25,8%
Admiración	16	24,2%
Oportunidad	16	24,2%
Fortaleza	16	24,2%
Valentía	13	19,7%

DISCUSIÓN

En relación a la definición de **Inclusión** que proporcionan los estudiantes, vale señalar su asociación con la *inserción y adaptación*, que corresponde a una actitud desde el colectivo minoritario que demanda procesos de inclusión, hasta conceptos como *aceptar e integración* que corresponden a acciones a realizar por parte del grupo mayoritario hacia el minoritario en las distintas áreas de la vida social de una persona. Es interesante, además, la relevancia que se le da al concepto *oportunidad* para definir Inclusión, reflejando

la necesidad de que se otorguen las oportunidades para que los procesos inclusivos sean efectivos y puedan llegar a las distintas minorías, ya sea personas con discapacidad, minorías sexuales, minorías étnicas, etc. Finalmente, llama la atención que el peso de *ayuda* sea mayor que el de *derecho*, lo que señala que para los estudiantes encuestados la inclusión consiste en expresar caridad o extender asistencia al otro, más que favorecer su inclusión en la sociedad como un sujeto de derecho (Blanco, 2006).

De los resultados asociados al concepto **Discapacidad** se observa que fuera del concepto *diversidad*, la discapacidad es vista, en general, como un problema o una situación que necesita ser solucionada. Con conceptos como *deficiencia*, *incapacidad*, *esfuerzo*, *problema*, *especial*, *integrar*, entre otros; los jóvenes entrevistados revelan la dificultad que significa una discapacidad para poder ser incluido en la sociedad. Esto muestra cómo, en muchos casos, es el ambiente o entorno quien “genera la discapacidad” de una persona (tal como lo señala la OMS), pues la discapacidad puede ser vista como una construcción social, es decir que se construye en las relaciones con otros, en el tejido social (Joly, 2001). Considerando que las definiciones entregadas al concepto de discapacidad, giran mayoritariamente alrededor de aspectos como la limitación y las deficiencias que manifiestan las personas con discapacidad, cabe replantearse la necesidad de promover una comprensión más amplia respecto a esta problemática, en que se incluyen también factores asociados a la interacción social y los factores ambientales (OMS, 2011). Siguiendo a Moscovici (en Rateau y Lo Monaco, 1961), surge la necesidad de ampliar la conceptualización desarrollada en torno a la discapacidad, superando construcciones esquematizadas que reducen la complejidad de la temática a las limitaciones asociadas a dicha condición. De esta forma, se vuelve necesario potenciar los conocimientos disponibles en la muestra estudiada, facilitando formas de *anclaje* que permitan promover dinámicas inclusivas sobre la base de un cambio representacional que aproxime a estudiantes con y sin discapacidad dentro del contexto universitario.

En cuanto a la definición realizada a **Inclusión en Educación Superior** es interesante ver que el núcleo figurativo es la palabra *compañerismo*, por tanto es posible concluir que los estudiantes consideran de gran importancia la participación de los amigos y compañeros en el proceso de inclusión que se puede llevar a cabo en educación superior. De esta forma, el compañerismo y la amistad adquieren una relevancia fundamental, dado su impacto en la construcción de entornos prosociales que motiven el surgimiento de relaciones sustentadas sobre la base del respeto, la cooperación y la tolerancia (Luque y Luque, 2011). En este sentido, y tal como se señaló anteriormente, el entorno que acoge a quienes tienen algún tipo de discapacidad no puede ser hostil para que quienes son parte de un proceso inclusivo puedan desarrollarse con todo su potencial. Al dar una mirada general por los núcleos reportados en este conjunto, es clara la coincidencia en los conceptos que la inclusión a nivel de Educación Superior se ve como una necesidad, definida también como un *derecho*, una *oportunidad*, *lo futuro*, y como algo que es *nuevo*, tanto para el sistema como para quienes forman parte de él.

Respecto a la definición del concepto **Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior**, es posible desprender de los resultados que el proceso educativo debe aproximarse al estudiante con discapacidad como un otro distinto, como alguien que requiere de una atención especial, pues el proceso de inclusión resulta de gran dificultad en las

condiciones que el sistema educativo actual ofrece, las cuales refuerzan la situación de exclusión social a la que se ven sometidos.

En la misma línea, cabe destacar que los estudiantes visualizan como aspectos esenciales la capacidad de esfuerzo y superación personal, en función de ingresar, mantenerse y egresar con éxito respecto del proceso universitario. Dicha situación deriva de la identificación de barreras estructurales presentes en las instituciones de Educación Superior, lo cual coincide con los antecedentes previamente entregados, que enfatizan la ausencia de mecanismos de apoyo realmente eficientes dirigidos a quienes presentan algún tipo de discapacidad (Díaz Sánchez, 2000).

Destaca en estos resultados la disociación que se realiza entre los conceptos Inclusión y Discapacidad, ya que por un lado la primera, así como también la inclusión en Educación Superior se entienden como una acción necesaria, como algo que debería pasar y que es un derecho del colectivo minoritario. Sin embargo, cuando se hace alusión a discapacidad, las definiciones se muestran negativas y se ve la situación como un problema, una dificultad y algo complejo de abordar. Esto permite deducir que a nivel de discurso los jóvenes tienen claridad del aporte o de la necesidad de generar procesos inclusivos, no obstante no cuentan con conocimientos o experiencias que respalden este tipo de acciones, por lo tanto lo ven como un problema. Por otro lado, el concepto Inclusión es mucho más amplio que tan solo inclusión de personas con discapacidad, ya que hace referencia a la inclusión de todo grupo minoritario que forma parte de la sociedad y que, por diversas razones, ha sido excluido o segregado de los distintos contextos a participar. Este tipo de diferencia también está presente en el estudio desarrollado por Damm (2008), el cual apunta a la coexistencia de actitudes positivas y negativas en profesores hacia sus alumnos con discapacidad, donde se debaten la aceptación con las bajas expectativas hacia ellos o la indiferencia con la sobreprotección.

Si bien este trabajo solo entrega descripciones de las representaciones que los jóvenes tienen acerca de conceptos como Inclusión, Discapacidad y Educación Superior, resulta interesante comprobar cómo éstos muestran una disposición positiva acerca de los procesos de inclusión y señalan la necesidad de que estos se lleven a cabo, sin embargo, es clara la dificultad que existe al abordar la temática de discapacidad, situación que podría responder al desconocimiento de la temática o a la falta de experiencia con personas que tengan algún tipo de discapacidad. En base a lo anterior, se vuelve relevante que la temática no sea postergada y la investigación aborde, en el futuro, las representaciones que académicos, directivos y administrativos universitarios presenten acerca de la inclusión y la discapacidad, de tal manera de contar con información que permita crear estrategias que vayan en pos de un cambio institucional, social y cultural a la hora de abordar este ámbito.

Finalmente, las limitaciones del presente trabajo apuntan fundamentalmente a las debilidades propias de la técnica, que si bien logra identificar los significados otorgados a los conceptos estudiados, dichos resultados deben ser complementados con otra(s) técnica(s) a fin de profundizar en su explicación. Por otra parte, cabe considerar la ausencia de un muestreo balanceado por género o carreras de estudio, situación que permitiría tener un acercamiento más preciso a los significados entregados por la población universitaria a la inclusión de personas con discapacidad en Educación Superior.

Asimismo, se proponen futuras líneas de investigación enfocadas en las diferencias

en cuanto a los significados psicológicos relacionados con la inclusión de personas con discapacidad en el contexto universitario a partir de la carrera o área de estudios de la muestra. De igual forma, resultaría interesante conocer las representaciones sociales de los profesores en formación, considerando el rol que como docentes desempeñarán en el desarrollo de la educación inclusiva en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84): Narcea Ediciones.

ANCER, L., MUÑOZ, M., SÁNCHEZ, P., DE LA GARZA, A., & BARRÓN, V. (2013). "Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales". *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27-43.

BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

DAMM, X. (2008). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común*. (Doctoral), Pontificia Universidad Católica de Chile.

DELVAL, J. (1995). *El desarrollo humano: Siglo XXI de España Editores*.

DÍAZ SÁNCHEZ, F. A. (2000). *Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias*. Orientación Educativa en las Universidades.

ELCHEROTH, G., DOISE, W., & REICHER, S. (2011). "On the knowledge of politics and the politics of knowledge: How a social representations approach help us rethink the subject of political psychology". *Political Psychology*, 32(5), 729-758.

ELIZONDO, L. A., GARCÍA, M. G. M., & SÁNCHEZ, M. P. (2013). "Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales (natural semantic networks about the practice of the psychologist in federal public schools)". *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27-43.

FIGUEROA, J. (En prensa) "Los orígenes conceptuales de la técnica de Redes Semánticas Naturales". En E. O López & G. E Morales (Eds.), *El enfoque cognitivo de nuestros significados* (pp. 15-29). México, D.F: Trillas.

FIGUEROA, J., GONZÁLEZ, E., & SOLÍS, V. (1981). "Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas". *Revista Latinoamericana de Psicología* 13(3), 447-458.

GONZÁLEZ, F., & ARANEDA, P. (2005). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Recuperado desde http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12677/integracion_educacion_superior_chile.pdf

HEGARTY, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*: Unesco.

INE. (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile (endisc)*. Santiago de Chile.

Mary-Ann Isaacs Bornand y Luis Mansilla Chiguay

JOLY, E. (2001). "¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿las ven, las escuchan, o son sordas y ciegas?" In S. Katz & P. Danel (Eds.), *Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata, Argentina.

LUQUE, D., & M., L. (2011). "Conocimiento de la discapacidad y relaciones en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial". *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12.

MAGENDZO, A., DONOSO, P., & RODAS, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

LEY 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010).

OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*: Organización Mundial de la Salud.

ONU. (1988). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*. Madrid.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*: Cincel.

RETAU, P., & LOMONACO, G. (2013). "La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos". *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.

SZALAY, L., & BRYSON, J. (1973). "Measurement of psychocultural distance: A comparison of american blacks and whites". *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 166-177.

TOMASEVSKI, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos del Instituto Latinoamericano de Derechos Humanos*. Recuperado desde http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf

VALDEZ, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.