



POSTGRADOS EN EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TESINA

**Presencia de Funciones Ejecutivas esperadas para las y los
estudiantes de Educación Superior en estudiantes Sordos
que cursan una carrera universitaria**

TESINA PARA OBTENER EL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN
NEUROCIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autora: Nicole Ojeda Marchioni

ÍNDICE

Resumen	4
I. Introducción	4
II. Problema	8
III. Propósito	11
IV. Fundamentación	11
V. Relevancia	15
VI. Objetivos	16
VII. Metodología	19
VIII. Estado del arte	22
8.1. Inclusión	25
8.1.1. Inclusión Educativa	26
8.1.2. Inclusión en Educación Superior	27
8.1.2.1. Propedéutico	30
8.1.2.2. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior	33
8.1.2.3. Vías de Admisión Especial	35
8.2. Caracterización multidimensional de la personas Sorda	37
8.2.1. Caracterización Sociocultural de la persona Sorda	38
8.2.2. Caracterización cognitiva de la persona Sorda	41
8.3. Proyecto Tuning	44
8.3.1. Definición y descripción de Proyecto Tuning	45
8.3.2. Proyecto Tuning en América Latina	47
8.3.2.1. Competencias genéricas esperadas en la Educación Superior de Chile	48
8.4. Funciones Ejecutivas	51
8.4.1. Conceptualización de Funciones Ejecutivas	51
8.4.1. Descripción de Funciones ejecutivas y desarrollo por rango etario	53

8.4.2. Funciones ejecutivas esperadas para Educación Superior	56
8.4.3. Relación entre Funciones Ejecutivas y competencias genéricas	56
IX. Resultados	57
X. Conclusiones	62
XI. Sugerencias y posibles proyecciones	65
XII. Bibliografía	66

Tablas, Esquemas y Figuras

I. Tabla N°1	17
II. Tabla N°2	21
III. Esquema N°1	24
IV. Tabla N°3	30
V. Figura N°1	56

SOLO USO ACADÉMICO

Resumen

Los lineamientos que surgen a partir de la Inclusión Educativa, se ven reflejados en el desarrollo de políticas implementadas por las Instituciones de Educación Superior los últimos años y que buscan restituir el derecho a acceder a la Educación por parte de todas y todos los estudiantes. Lo anterior ha tenido como consecuencia, que este último periodo de tiempo, hayan ingresado a las Instituciones de Educación Superior una nueva población de estudiantes, entre los cuales destaca el ingreso de estudiantes Sordos a los Institutos y Universidades de Chile.

A partir de esto, surgen interrogantes relacionadas con la preparación que presentan los estudiantes Sordos para enfrentar una carrera de Educación Superior o bien, con la preparación de instituciones se para brindarles el apoyo adecuado considerando las características particulares de este grupo.

Esta investigación busca brindar una caracterización del desarrollo y funcionamiento cognitivo de las personas Sordas, específicamente de las Funciones Ejecutivas presentes en jóvenes Sordas y Sordos, para así compararlas con las que la literatura establece que se espera hayan culminado su proceso madurativo para el rango etario en el cual se puede ingresar a la Educación Superior.

Palabras clave: inclusión educativa – estudiantes - educación superior - persona Sorda – competencias - funciones ejecutivas.

1. Introducción

En la actualidad, la educación es concebida y se establece en la ley como un derecho inalienable para todas las personas; es así como el concepto de inclusión educativa se transforma en la acción que busca restablecer este derecho a la Educación a todas las personas incluyendo a las pertenecientes a los sectores más

vulnerados a través de la disminución de las barreras contextuales que dificultan o no permiten que todas y todos los estudiantes puedan acceder, participar y/o aprender, así como también, busca dar respuesta a cualquier tipo de requerimiento de apoyo que pueda surgir en la trayectoria de cualquier estudiante, conformando una verdadera educación para todas y todos.

La Educación Inclusiva ve en la diversidad humana un elemento que potencia la promoción de la diversificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y el enriquecimiento de los contextos educativos (González, 2008).

Desde lo anterior se desprende que en el contexto nacional actual, a través de la realización de políticas públicas, se busque dar respuesta a la diversidad presente en los diferentes contextos educativos, así como brindar una educación de calidad a todas y todos los estudiantes respetando sus diferencias (González, 2008).

Es debido a esta importancia que tiene la educación, que ésta ha adquirido una obligatoriedad en Chile de por lo menos 12 años, es decir, hasta finalizar la educación media, que compromete a niños, niñas y jóvenes desde los 6 a los 17 años. La importancia de la educación radica es su capacidad de desarrollar y brindarle herramientas sociales, culturales y cognitivas a las personas, por lo que también contribuye en el desarrollo y mejoramiento de las sociedades (Didriksson, 1998).

Sin embargo, a pesar de que la educación superior no es contemplada como obligatoria, contribuye de manera fundamental al progreso socioeconómico de las personas, puesto que constituye una herramienta a través de la cual, las y los sujetos que acceden a ella, desarrollan y/o potencian una gama de conocimientos, actitudes y habilidades que les permiten desempeñarse dentro de la sociedad con cierto grado de experticia en un área determinada y poder así, recibir una remuneración (Didriksson, 1998). La educación superior le permitirá a las y los sujetos poder mantenerse o reposicionarse en un estrato social, configurándose, así como el período educativo que

más apoya el mejoramiento y el desarrollo de las sociedades y de los sujetos que las constituyen (Didriksson, 1998).

De esta forma, la Educación Superior se instala como una aspiración recurrente para las personas que conforman la sociedad chilena, puesto que la Educación Superior les permitiría intentar acceder a esta movilidad social que se plantea a partir de la profesionalización de las personas (Gajardo, 2006). Sin embargo, tanto el acceso como la permanencia en la Educación Superior de las personas de los sectores más desfavorecidos, no ha sido una tarea fácil de llevar a cabo para las instituciones de Educación Superior (desde ahora IES) y las políticas públicas (Martínez, 2011).

Con la finalidad de responder a las premisas de que la educación es un derecho para todas las personas y que la inclusión educativa tiene como propósito conformar una educación que sea para todas y todos los estudiantes y buscar una solución a las problemáticas planteadas en el párrafo anterior, es que se han creado sistemas de acceso diferenciados (Castro, 2010; en Moya, 2011). Estas alternativas de acceso en un comienzo, fueron propuestas que nacieron en las mismas casas de estudio, por lo que sus características y exigencias varían entre unas y otras, pero todas buscan responder a la misma problemática que pretender facilitar el acceso a la Educación Superior a aquellos estudiantes que provienen de sectores vulnerados de la sociedad, como por ejemplo las y los que se encuentran en situación de discapacidad respondiendo también a Ley 20.422 (Zuzulich, Achiardi, Hojas y Lissi, 2014).

Es así que se vuelve interesante hacer hincapié en cómo estos ingresos especiales o diferenciados, pretenden brindarles a las y los discentes que se encuentran en situación de discapacidad, específicamente a las personas Sordas la posibilidad de acceder a una entidad educativa de educación superior, a través de una vía alternativa a la evaluación estándar que se aplica para ello. Sin embargo, las iniciativas mencionadas no aseguran que exista una permanencia por parte de las y los estudiantes en situación de

discapacidad, ya que la permanencia va depender de un sin número de factores dentro de los cuales se encuentra la presencia de ciertas actitudes y habilidades, así como también la importancia de la presencia de ciertas funciones ejecutivas, las cuales les permitirán a las y los estudiantes abordar y responder a las demandas del entorno de forma efectiva Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez, 2013).

De este modo, la autora de esta investigación considera que su realización brindará información fundamental en relación al desarrollo cognitivo de las personas Sordas que han ingresado a alguna carrera en Educación Superior, específicamente al desarrollo de funciones ejecutivas. La autora considera que esto le permitirá a las IES, conocer las características de las y los posibles estudiantes que ingresarían a una carrera en su casa de estudios y a partir de esto, proponer mejoras a los Programas que imparten para favorecer el acceso y la permanencia de estas y estos estudiantes respondiendo al principal objetivo de la Educación Inclusiva, el que concibe que la Educación debe ser accesible y de calidad para todas y todos los estudiantes (González, 2008).

La investigadora de esta tesina escogió esta temática, porque le parece relevante poder aportar al mejoramiento de Programas y/o vías de acceso alternativas a instituciones de educación superior, sobre todo a las que conforman un trabajo que apunta no sólo a facilitar el acceso a la Educación Superior, sino que también a asegurar la permanencia del estudiantado que ingresa a través de ellas; ya que como se señala en la fundamentación de estos programas y/o vías, se verán beneficiados las y los estudiantes de los sectores más desfavorecidos y vulnerados, es decir, sectores de estratos socioeconómicos bajos, personas en situación de discapacidad, entre otros.

Lo anterior significa que la universalidad de personas que ingresan a la Educación Superior se ha ampliado, conformando un grupo heterogéneo que presenta una mayor diversidad en relación a sus niveles de conocimientos y al desarrollo de habilidades y destrezas; y que la mayor parte de las veces, se encuentra con un sin número de barreras, puesto que la mayoría de los programas universitarios se han diseñado pensando en un grupo selecto de personas que presentan características determinadas

y que corresponde al grupo que era costumbre encontrarse en las universidades, no realizándose los ajustes necesarios a las modalidades docentes para responder a las características del nuevo estudiantado que ingresa en la actualidad (Himmel, 2002, 2003; en Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009).

Desde lo recién mencionado, surge el interés de la investigadora por recopilar información sobre uno de los factores que influye en la deserción universitaria que corresponde al de personas que no presentan las competencias necesarias y requeridas para cursar una carrera de Educación Superior, entendiendo que las competencias corresponden a la combinación de ciertas capacidades que va a presentar la o el estudiante y entre las que se encuentran las cognitivas (González y Wagenaar, 2006). Es por esto que fueron escogidas las funciones ejecutivas como el objetivo de estudio en esta tesina.

La autora de esta investigación considera importante conocer cómo es el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes Sordos específicamente, porque corresponde a un nuevo foco de estudiantes que posiblemente puedan ingresar por medio de estos Programas y/o vías de acceso alternativas a la regular; y con el propósito de responder a los lineamientos de la Inclusión Educativa, es decir, educación accesible y de calidad para todas y todos, es fundamental conocer sus características para así poder proponer mejoras a los Programas que busquen asegurar la permanencia en las carreras universitarias de sus estudiantes, permitiendo a las instituciones efectivizar las acciones necesarias para poder transitar a convertirse en instituciones más inclusivas. Es importante aclarar que la autora va a escribir Sordo o Sorda con mayúscula para referirse a las personas Sordas, puesto que esto alude a la representación y concepción de que son sujetos pertenecientes a una comunidad que tiene una cultura y lengua propia (Aza, 2013).

2. Problema

Dentro de las definiciones establecidas de las Funciones Ejecutivas (FFEE) cabe destacar la que señala que son las capacidades mentales esenciales para

realizar una determinada conducta de manera creativa, eficaz y que a la vez, sea aceptada socialmente (Lezak, 1987; en Tirapu, Muñoz y Pelegrín, 2002), es decir, éstas les permiten a las personas poder dar respuesta a los constantes requerimientos del contexto que las rodea y es por ello que son fundamentales para poder llevar a cabo, tanto actividades diarias como actividades más específicas (Tirapu, Muñoz y Pelegrín, 2002).

Las FFEE asumen una gran importancia en la Educación Superior, ya que se entiende que parecen ser imprescindibles tanto en el éxito en tareas escolares (Melzter y Krishnan, 2007; en Roselli, Jurado y Matute, 2008) como en actividades laborales (Crépeau, Scherzer, Belleville y Desmarais, 1997; en Roselli, Jurado y Matute, 2008), siendo las responsables de la coordinación y organización de procesos cognoscitivos básicos como la percepción y la memoria (Welsh, 2002; en Roselli, Jurado y Matute, 2008).

Las FFEE son consideradas tan importantes para el desarrollo cognitivo de una persona, que su alteración podría significar que la capacidad de un sujeto para poder llevar a cabo una vida independiente y productiva se vería limitada, a pesar de otras habilidades cognitivas no presenten ningún tipo de alteración (Lezak, 1983; en Roselli, Jurado y Matute, 2008). Es así como éstas adquieren un rol importante en el funcionamiento cognitivo, conductual, en el control emocional y en la forma de interactuar del sujeto (Anderson citador por Gutiérrez y Ostrosky, 2011).

Debido a la relevancia que tienen las FFEE en los procesos educativos, es que es menester conocer cuáles son las que se espera que estén presentes al cursar una carrera en Educación Superior y para ello, es necesario comprender el desarrollo cognitivo desde un enfoque integrativo, por lo que se propone abordarlo desde el modelo de complejidad creciente propuesta por Zelazo y Frye (1997; en Flores, Castillo y Jiménez, 2014), la cual propone abordar las FFEE como un sistema funcional que tiene varios sub-componentes y que se basa en resultados (Flores, Castillo y Jiménez, 2014). Cada subcomponente tiene su propio ritmo de desarrollo, pero la integración funcional basada en resultados

hace referencia a la composición de un sistema que se va complejizando y haciéndose más eficiente de manera progresiva a lo largo de los años (Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

Es así como el primer sistema de FFEE que se conforma, corresponde al control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad mental, surgiendo durante la niñez; el segundo sistema lo compone la memorización estratégica, y la planeación secuencial, conformándose durante el inicio de la adolescencia; y finalmente, en un tercer período que ocurre a lo largo de la adolescencia surge la actitud abstracta y el procesamiento psicolingüístico complejo (Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

De esta forma, es posible establecer que las FFEE se desarrollan de manera paulatina y secuencial, comenzando su desarrollo en la infancia y terminándolo hacia el final de la adolescencia (Flores, Castillo y Jiménez, 2014), estableciéndose así que para un sujeto que ingresa a Educación Superior, es decir, alguien mayor de 18 años, debiesen presentar un desarrollo completo de un determinado grupo de FFEE (Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

La problemática que gira en torno al desarrollo de las FFEE, es que este va a depender de múltiples factores que pueden incidir de forma positiva o negativa y entre los cuales destacan, principalmente para el caso de las y los estudiantes Sordos, el nivel socioeconómico y la salud emocional (Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

Es importante hacer hincapié en estos dos factores, ya que como se menciona con anterioridad estas y estos estudiantes van a ingresar a través de Programas o vías de acceso alternativos al regular y que generalmente responden a la responsabilidad social que tienen las instituciones educativas, en este caso las que imparten educación terciaria, con las personas de los sectores más vulnerados, por lo que se busca propulsar el ingreso de discentes pertenecientes a los tres quintiles más bajos y que provengan de establecimientos educativos

municipales, procurando invertir la disminución del ingreso de estas y estos estudiantes (Moya, 2011).

Asimismo, la salud emocional es un factor que podría alterar el desarrollo de las FFEE en estudiantes Sordos, ya que son sujetos que han sido discriminados y vulnerados a lo largo de la historia por el colonialismo oyente, no reconociendo e invisibilizando su cultura y lengua propia, siendo intervenidos por las supuestas barreras que presentan en contextos sociales y educativos; predominando la sordera por sobre la persona Sorda, lo que les ha provocado un daño emocional continuo y preponderante (De la Paz y Salamanca, 2009).

Es a partir de todo lo anteriormente expuesto que surge como problemática la siguiente pregunta-problema de investigación, en el marco de la realización de la presente tesina:

¿Están presentes las funciones ejecutivas esperadas, para las y los estudiantes de la educación superior, en los estudiantes Sordos que cursan una carrera universitaria?

3. Propósito

Para responder a la problemática propuesta, esta investigación tiene como propósito en primera instancia conocer si los estudiantes Sordos que cursan una carrera universitaria, presentan las FFEE esperadas para las y los estudiantes de Educación Superior, para así poner a disposición de las autoridades respectivas esta información, con el fin de poner a disposición la evidencia que sustente decisiones de mejoramiento de los Programas de las instituciones de Educación Superior que busquen favorecer la permanencia de las y los estudiantes que ingresan por medio de una vía alternativa a la regular.

Lo recién mencionado pretende hacer que las instituciones que ofrecen una educación terciaria asuman su responsabilidad social, relacionada a restituir el derecho

a una educación accesible y de calidad para todas las personas, basado en los principios de la *inclusión educativa* que valora la diversidad de todas y todos los estudiantes.

4. Fundamentación

En el último tiempo, el interés por el abordaje de la diversidad y todo lo que ella implica específicamente en el ámbito de la educación, ha tenido un aumento considerable convirtiéndose en un tema recurrente en las mesas de conversación, tanto de políticas públicas como de políticas y acciones a realizar en distintas instituciones de Educación. Es así como, el concepto de inclusión ha comenzado a presentarse en los discursos políticos, especialmente al hablar de aspectos sociales y educativos, apareciendo cada vez más el concepto de Inclusión Educativa (González, 2008).

En un comienzo, la Inclusión Educativa se centraba en mejorar los procesos de integración de estudiantes que presentaban “necesidades educativas especiales” (González, 2008). Sin embargo, en la actualidad, la Inclusión Educativa asume una postura en la cual rechaza cualquier cultura, política y/o acción que fomente la exclusión de cualquier tipo (Parrilla, 2004; en González, 2008), teniendo como objetivo fundamental que no se excluya a ninguna y ningún estudiante de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que tienen por derecho y que responden a cuestiones de democracia y justicia (González, 2008).

De esta forma, la Inclusión Educativa es el accionar que viene a reafirmar el derecho a la Educación que tienen todas las personas y que buscar solucionar las situaciones de exclusión que se originen en diversos contextos educativos, enmarcándose en los principios de la justicia social. Tal como señala Theoharis (2004; en González, 2008), existe una relación entre justicia social e inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, puesto que no puede existir justicia social en establecimientos educativos en los que los estudiantes que presentan algún tipo de requerimiento de apoyo son segregados

de forma reiterativa, retirados de sus salas para hacerles clase fuera de las aulas regulares.

Si bien la Inclusión Educativa no restringe su accionar hasta un nivel académico específico, en Chile las políticas públicas, que son las que resguardan que existan procesos vinculados a caminar hacia la Inclusión Educativa y no la exclusión del estudiantado, se enmarcan en su mayoría en un trabajo enfocado hasta cuarto básico, específicamente el Decreto exento N°83 que propone la diversificación de la enseñanza. Lo anterior, deja a la deriva ocho años de educación obligatoria en cuestión de Inclusión y está aún más lejos de poder brindarle lineamientos a instituciones de Educación Superior en esta materia.

Es así como la Educación Superior en Chile presenta múltiples desafíos en relación a cómo implementar de manera real la Inclusión Educativa, existiendo barreras contextuales que impiden acceder, participar y/o aprender a algunas y algunos estudiantes. Con el propósito de buscar solución a algunas situaciones discriminatorias y de exclusión, principalmente en el ámbito del acceso a la Educación Superior, se han creado Programas y/o vías de acceso alternativas a la que es a través de la rendición de Prueba de Selección Universitaria (PSU), tales como el Programa Propedéutico, el Programa PACE o a través de ingresos especiales, permitiendo el ingreso de una mayor diversidad de estudiantes a las instituciones que imparten carreras de Educación Superior (Castro, 2010; en Moya, 2011).

Dentro de la diversidad de estudiantes mencionada en el párrafo anterior, se encuentra el ingreso de personas Sordas a carreras, ya sean técnicas o profesionales, en Educación Superior, por lo que es de suma importancia identificar a las personas Sordas como personas visuales que conforman una comunidad que tiene una cultura propia, tienen una lengua visogestual propia, que corresponde a la lengua de señas, así como también diversas costumbres y valores que surgen a partir de su condición visual, tales como la forma en que se saludan y despiden, además de felicitar y aplaudir, etc. Además, poseen reglas propias para relacionarse, a partir de las cuales han conformado

asociaciones y/o clubes que les brindan un espacio en donde pueden compartir gustos, intereses y/o necesidades (De la Paz y Salamanca, 2009).

La autora considera que a pesar de que existen acciones concretas, como los programas de acceso, que buscan disminuir y en el mejor de los casos, eliminar las brechas y situaciones de exclusión que se evidencian en el acceso a la Educación Superior, aún existe una problemática aún más profundas que se relaciona con la permanencia de estas y estos estudiantes en las carreras a las que han ingresado.

De este mismo modo, se entiende que aunque la permanencia de una o un estudiante tiene mucho que ver con cómo se eliminan las brechas contextuales que surgen en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, también se vincula con que las y los estudiantes logren desarrollar ciertos conocimientos expresados en niveles de competencias, entendiendo a estas últimas como el resultado de la combinación de capacidades interpersonales, valóricas, intelectuales, prácticas, cognitivas y metacognitivas de un sujeto (González y Wagenaar, 2006), estableciendo una clara relación con el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes que ingresan a una carrera, técnica o profesional, a una institución de Educación Superior. Es en este punto que la autora considera que posiblemente se puede establecer una relación entre competencias esperadas para estudiantes de carreras universitarias con el desarrollo de ciertas funciones ejecutivas para el período etario que corresponde a este nivel académico.

Existen muchas definiciones de Funciones Ejecutivas, entre las cuales destaca la que las establece como las capacidades mentales esenciales para realizar una conducta de manera creativa, eficaz y que sea aceptada socialmente (Lezak , 1987; en Tirapu, Muñoz y Pelegrín, 2002). Algunas de las FFEE que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el ambiente educativo y que hay que tener en consideración, son: Planeación, Control inhibitorio, Flexibilidad mental, Memoria de trabajo, Fluidez y Abstracción (Flores, Castillo y

Jiménez, 2014).

Es desde todo lo expuesto previamente que se fundamenta la relevancia de levantar información sobre las funciones ejecutivas presentes en estudiantes Sordos que ingresan a una carrera, técnica o profesional, de Educación Superior, puesto actualmente existe una escases de estudios y literatura que aborde la temática del funcionamiento ejecutivo en personas con Sordas, lo cual potencia la relevancia de la realización de esta investigación (Corral, 2014). Al mismo tiempo, permitirá a las instituciones que imparten educación terciaria levantar programas atinentes a las características de las y los estudiantes que ingresan a éstas y poder favorecer, de cierta manera, su permanencia en ellas. Esto les permitirá alinear su accionar, con el compromiso social que tienen las instituciones de Educación terciaria en torno a restablecer, aceptando la diversidad y entregando las herramientas para que se desarrolle en igualdad de condiciones para todas y todos los estudiantes, con el propósito de asegurar la permanencia de estas y estos.

5. Relevancia

Como se menciona en la fundamentación, la importancia de esta investigación radica por un lado en que proporcionará información relevante relacionada con el desarrollo cognitivo, en este caso, de las y los estudiantes Sordos que puedan ingresar a cursar una carrera técnica o profesional en una institución de Educación Superior, aportando datos que le permita a éstas mejorar sus Programas y/o vías de acceso alternativas a la regular, es decir, rindiendo la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y de la cual no existe mucha literatura ni estudios.

Lo anterior puede ser un aporte al mejoramiento de estos Programas y/o vías de acceso alternativas a través de brindar conocimiento sobre la presencia de las funciones ejecutivas que son esperadas en estudiantes de Educación Superior en estudiantes que presentan pérdida auditiva, permitiendo orientar el enfoque de las políticas, ya sea públicas o propias de cada casa de estudios y que muchas veces quedan al debe en relación a las acciones que llevan a cabo para asegurar la permanencia de estas y estos

estudiantes.

Lo anterior se debe al desconocimiento, por parte de las instituciones, de cuáles son las características de las y los estudiantes que ingresan a las instituciones, las habilidades y actitudes que poseen y si las funciones ejecutivas que presentan son las que se espera que manifiesten las y los estudiantes de Educación Superior. Es así como, al levantarse esta información por medio de esta investigación es que los Programas pueden focalizar el trabajo que deben realizar con sus estudiantes teniendo en cuenta como base esta caracterización y en relación a eso, saber que habilidades y/o actitudes potenciar, así como también, que funciones ejecutivas podrían tener que fortalecer de ser el caso, lineando el trabajo a realizar hacia lo que se proponen como institución, pero concientizados en la realidad de sus estudiantes.

Las y los actores que se verán beneficiados directamente con el desarrollo de esta investigación son:

- En primer lugar, se verán beneficiados las y los estudiantes Sordos, ya que desde las instituciones de educación superior, se podrán elaborar y aplicar planes de acompañamiento acordes a sus características y que busquen desarrollar y/o potenciar los aspectos esenciales que realmente requieren ser trabajados.
- En segundo lugar, se verán beneficiados las y los docentes de las carreras universitarias técnicas y/o profesionales a las que ingresen las y los estudiantes Sordos, puesto que tendrán más claro hacia el desarrollo de qué elementos deben enfocar su trabajo, ni subestimando a las y los estudiantes ni exigiéndoles aspectos (tales como: habilidades y/o actitudes) que aún no presentan.
- En tercer lugar, se verán beneficiadas las instituciones de Educación Superior, las cuales podrán linear de manera concientizada el trabajo a realizar con las y los estudiantes Sordos, con el fin de alcanzar los perfiles profesionales que establecen

para cada carrera sabiendo exactamente qué es lo que se debe desarrollar y/o potenciar. Además, podrán mejorar sus programas y vías de acceso diferenciadas, ya que podrán fortalecer el trabajo realizado a través de la imposición de metas concretas considerando las características de las y los estudiantes Sordos que ingresen a las instituciones por medio de estas vías, respondiendo no sólo a la problemáticas que supone equiparar el acceso a la educación, si no que fomentar también su permanencia dentro de las instituciones.

6. Objetivos

A continuación se presentan los objetivos propuestos, tanto general como los específicos, para llevar a cabo la presente investigación.

Objetivo General:

Describir las funciones ejecutivas esperadas, presentes en las y los estudiantes Sordos en Educación Superior.

Objetivos Específicos:

1. Establecer el concepto de Inclusión educativa.
2. Caracterizar a las personas Sordas.
3. Identificar las competencias esperadas en Educación Superior.
4. Establecer el concepto de Funciones Ejecutivas a partir de la mirada de distintos autores.
5. Relacionar las competencias esperadas en Educación Superior con las Funciones Ejecutivas esperadas.
6. Comparar la presencia de las Funciones Ejecutivas esperadas con las presentes en estudiantes Sordos.

La tabla que se presenta a continuación, expone los objetivos específicos y las

preguntas de investigación, tanto principales como secundarias, que surgen a partir de ellos. Esto permitirá evidenciar la coherencia interna de la tesina de forma más clara, facilitando su análisis.

Tabla n°1: Preguntas de investigación en relación a los objetivos plantados.

Objetivos Específicos	Preguntas principales	Preguntas secundarias
1. Establecer el concepto de Inclusión educativa.	¿Cuál es el concepto de inclusión educativa?	<p>¿Cuál es la diferencia entre inclusión e integración?</p> <p>¿Qué instrumentos de política pública considera el Mineduc acerca de la inclusión?</p> <p>¿Cuáles son las respuestas que han surgido, a partir de la inclusión, para la diversidad de estudiantes de Educación Superior en Chile?</p>
2. Caracterizar a las personas Sordas.	¿Cuáles son las características de las personas Sordas?	<p>¿Cuáles son las características socio-culturales de las personas Sordas?</p> <p>¿Cuáles son las características del desarrollo cognitivo de las personas Sordas?</p>
3. Identificar las competencias esperadas en Educación Superior.	¿Cuáles son las competencias esperadas en Educación Superior?	<p>¿Qué es el Plan Tuning?</p> <p>¿Cómo se implementa el Plan Tuning en América Latina?</p> <p>¿Cuáles son las competencias esperadas para la Educación Superior en Chile?</p>
4. Establecer el concepto de Funciones Ejecutivas a partir de la mirada de distintos autores.	¿Cuál es el concepto de Funciones Ejecutivas?	<p>¿Cuáles son las definiciones de las Funciones Ejecutivas, desde la mirada de diferentes autores?</p> <p>¿Cuáles son las Funciones Ejecutivas?</p> <p>¿Cuáles son los rangos etarios de desarrollo de las Funciones Ejecutivas?</p> <p>¿Cuáles son las Funciones Ejecutivas esperadas para Educación Superior?</p>
5. Relacionar las competencias esperadas en Educación Superior con las Funciones	¿Existe una relación entre las competencias esperadas en Educación Superior con las Funciones Ejecutivas esperadas para	¿Cuál es la relación que existe entre las competencias esperadas en Educación Superior con las Funciones Ejecutivas esperadas para esa edad?

Ejecutivas esperadas.		esa edad?
6. Comparar la presencia de las Funciones Ejecutivas esperadas con las presentes en estudiantes Sordos.	¿Las Funciones Ejecutivas presentes en estudiantes Sordos que cursan una carrera de Educación Superior son las que se esperan estén presentes en esta edad?	<p>¿Cuáles son las Funciones Ejecutivas presentes en estudiantes Sordos del rango etario en el que se cursa una carrera de Educación Superior?</p> <p>¿Cuáles son las Funciones Ejecutivas esperadas para el rango etario en el que se cursa una carrera en Educación Superior?</p> <p>¿Cuáles son las similitudes?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias?</p>

Fuente: Elaboración propia.

7. Descripción de la metodología

La presente investigación se enmarcó en el análisis propio de una investigación bibliográfica con procesamiento documental, mayormente descriptiva, basada en la evidencia disponible en fuentes secundarias de información.

De esta forma, en primer lugar, se procuró establecer el concepto de Inclusión Educativa y las respuestas emergentes, en torno a responder las exigencias que ésta demanda. A partir de esto, la autora eligió describir tres procedimientos que buscan restituir el derecho a las y los estudiantes vulnerados sobre el acceso a la educación, que corresponden a el Programa propedéutico, Programa Pace y Vías de Admisión Especiales, centrándose en cómo estas vías alternativas habilitan a una nueva población a ingresar a la Educación Superior, las personas Sordas. Luego, se realizó una caracterización a la persona Sorda en su multidimensionalidad, abordando características sociocultural y del desarrollo cognitivo, a partir de esto último se logró obtener una panorámica en torno a cómo se producen los procesos de desarrollo cognitivo considerando las características propias del sujeto Sordo, específicamente en el desarrollo de Funciones Ejecutivas.

Posteriormente, se acudió al proyecto Tuning, describiéndolo y señalando sus objetivos, desde lo cual se introdujo el concepto de competencias y se determinaron las competencias esperadas en la Educación Superior chilena. A continuación, se estableció el concepto de Funciones Ejecutivas, se describieron y se señaló la secuencia de desarrollo que tienen durante la niñez y adolescencia. A partir de esto, se fijaron las Funciones Ejecutivas que se espera que estén presentes en un o una joven que ingresa a la Educación Superior presente. Después, se intentó relacionar de manera directa las Funciones Ejecutivas con las competencias esperadas. Finalmente se comparó la información obtenida sobre las Funciones Ejecutivas esperadas con la información sobre el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en sujetos Sordos.

Se recopiló información por medio del análisis sistemático y detallado de literatura, la cual contempló criterios de búsqueda que aseguran la calidad de una investigación y que además, permitieron abordar los diferentes contenidos necesarios de profundizar para poder llevar a cabo la presente tesina.

En términos metodológicos y cronológicos:

1. Recolección de Material informativo:

- Revisión bibliográfica:

Se llevó a cabo una búsqueda de material bibliográfico, a partir del cual se logró establecer un Marco Teórico que incorporó la conceptualización de Inclusión e Inclusión Educativa, Vías de acceso alternativas a la PSU, la caracterización multidimensional de la persona Sorda, las competencias y funciones ejecutivas esperadas en la Educación Superior y la relación que existe entre ambas. Además, la información que se recopiló, permitió hacer una descripción de las funciones ejecutivas presentadas por las y los estudiantes Sordos que cursen alguna carrera, profesional o técnica, en Educación Superior y comparó esta descripción con las que se esperaba hubieran ya culminado su proceso de maduración en este nivel

educativo.

Dentro de los criterios de búsqueda de información, se utilizó revistas indexadas con un periodo de antigüedad no mayor a 15 años y libros clásicos relacionados con las temáticas mencionadas anteriormente.

- Fase de Orientación:

La información que se obtuvo de la recopilación de documentos pertinentes y necesarios que abordaban la temática de las funciones ejecutivas esperadas para Educación Superior fue descrita de la forma más clara posible y relacionando cada tema con el que estaba previamente desarrollado. Esto le brindó organización a la información obtenida, lo que permitió realizar la comparación de la Funciones Ejecutivas esperadas en Educación Superior con las presentes en Estudiantes Sordos de forma más ordenada, facilitando la obtención y desarrollo de los resultados.

2. Análisis de la información

El análisis de la información recopilada se realizó por medio de la comparación entre la caracterización y el período etario en el que ya debieran estar presentes las Funciones Ejecutivas determinadas por la autora, las cuales correspondían a planeación, control inhibitorio, flexibilidad mental, memoria de trabajo, Fluidez y Abstracción. Lo anterior se realizó, tanto con las funciones ejecutivas que se esperaba estén presentes en la Educación Superior como con las presentes en las y los estudiantes Sordos que cursan una carrera, técnica o profesional, en Educación Superior.

3. Interpretación de resultados

A partir del análisis de la información obtenida y su respectivo cruce, se describió las funciones ejecutivas presentes en las y los estudiantes Sordos que se encuentren cursando alguna carrera en una institución de Educación Superior.

A continuación se adjunta el cronograma que exhibe la secuenciación de las

actividades realizadas, que ya fueron previamente descritas.

Tabla N°2: Cronograma del desarrollo de las actividades pertinentes a la presente tesina

Actividades	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9
Establecer criterios de búsqueda de la información	X								
Revisión bibliográfica y selección de contenidos	X	X	X						
Sistematización de la información seleccionada				X	X				
Análisis de la información seleccionada					X	X			
Generación y discusión de resultados						X	X		
Generación de conclusiones y cierre del informe								X	X

Fuente: Elaboración propia.

S= Semana

8. Estado del arte acerca del objeto de estudio

Para efectos de la presentación de los contenidos del estado del arte, a

continuación, se exhibirá el listado de las temáticas que se desarrollarán en la presente investigación.

Los contenidos son los siguientes:

1. Inclusión:

Concepto de Inclusión, la Inclusión educativa, Inclusión en Educación Superior (nuevas formas de acceso a ella como Propedéutico, Programa Pace y Vías de Admisión Especial).

2. Caracterización multidimensional de las personas Sordas:

Caracterización sociocultural y cognitivo de las Personas Sordas.

3. Plan Tuning:

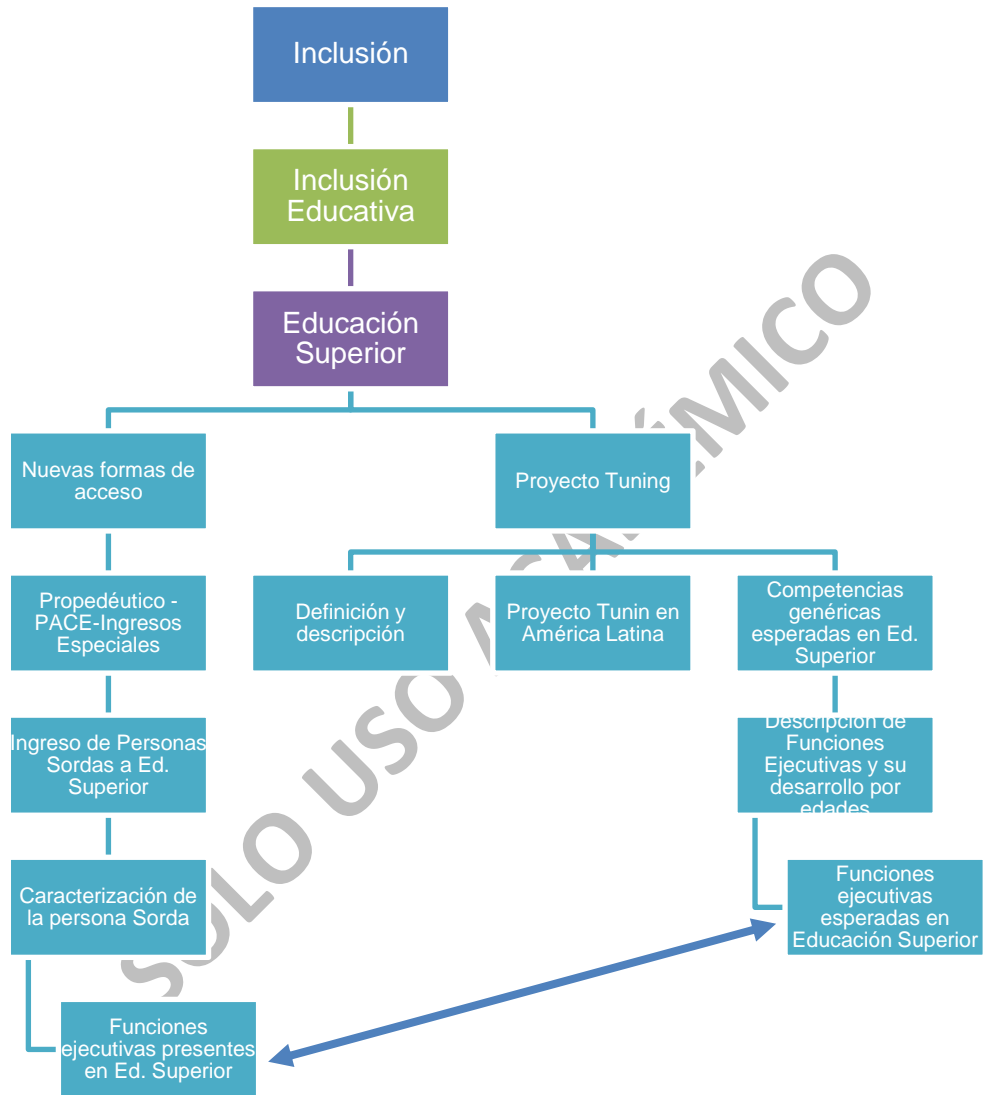
Definición y Descripción del Proyecto Tuning, Proyecto Tuning en América Latina y Competencias genéricas esperadas en la Educación Superior en Chile.

4. Funciones Ejecutivas:

Conceptualización de Funciones Ejecutivas a partir de las propuestas de diversos autores, descripción de cada función ejecutiva y su desarrollo por edades. Funciones ejecutivas esperadas en Educación Superior. Relación que existe entre funciones ejecutivas y competencias genéricas en Educación Superior.

Además, enseguida se adjunta un esquema (Esquema n°1), el cual pretende ilustrar a mayor cabalidad la organización de los contenidos y su relación entre sí. Asimismo, también es importante señalar que los títulos y subtítulos utilizados en este esquema, serán los mismos que se utilizarán para el desarrollo del marco referencial.

Esquema n°1: Relación entre los contenidos seleccionados para elaborar el estado del arte de la presente Tesina.



Fuente: Elaboración propia.

8.1. Inclusión

En la actualidad, es bastante común oír la palabra *inclusión* sobre todo en los discursos relacionados con la formulación de políticas públicas, teniendo variaciones a partir de las diversas temáticas que abarcan las políticas (De Camilloni, 2008) y volviéndose menester conocer la etimología de este concepto.

El término de inclusión tiene su origen en la palabra *Includo*, verbo de origen latín que significa “encerrar, insertar”, haciendo referencia a la posición de algo o alguien dentro de un determinado espacio (De Camilloni, 2008) y encuentra su oposición en el concepto de exclusión, que proviene del término de origen latín *Excludo* que significa “encerrar afuera”, el cual también posiciona a algo o a alguien en este caso fuera de un espacio determinado (De Camilloni, 2008).

Es así como el concepto de inclusión social, va surgir como respuesta al conocimiento sobre la existencia de personas que de diversas maneras son excluidas en esta sociedad y para lo cual, se vuelve sumamente importante llevar a cabo acciones que promuevan su protección (De Camilloni, 2008).

Lo anterior denota una actitud de carácter solidaria, sin embargo, es importante reconocer si el objetivo es proteger a los excluidos en la sociedad; o bien, la inclusión busca proteger a la sociedad del peligro que comprende la exclusión social (De Camilloni, 2008). Durante la Revolución Francesa en el siglo XIX, una forma de respuesta a la exclusión que existía en la sociedad fue la creación de nuevos sistemas educativos destinados a educar a las masas y con el objetivo de proteger, tanto a los excluidos como a la sociedad en general (De Camilloni, 2008). De esta forma se comienza a visualizar la educación como una de las primeras herramientas de inclusión social que tiene como propósito principal luchar contra las problemáticas y peligros que conlleva la exclusión.

8.1.1. Inclusión Educativa

A partir de lo anterior se desprende el concepto de Inclusión Educativa, el cual presenta un sin número de definiciones entre las que destaca la propuesta por la Unesco que señala que corresponde a un conjunto de procedimientos dirigidos a disminuir y/o eliminar las barreras que dificultan, tanto la participación como el aprendizaje, de todas y todos los estudiantes (Unesco, 2000).

Asimismo, el Mineduc (2017) estableció que a partir de la declaración de Salamanca (Unesco, 1994), surge el Movimiento de Educación Inclusiva el cual postula que las instituciones educativas deben transitar hacia la eliminación de las barreras para la construcción de aprendizajes y la generación de apoyos, con el propósito de que todas las niñas, niños y jóvenes puedan tener las mismas oportunidades para acceder, participar y aprender en los contextos educativos.

Si bien en un comienzo la Inclusión Educativa se asimilaba más a un enfoque de integración más que a uno inclusivo, puesto que en un comienzo tenía como propósito mejorar los procesos de integración de estudiantes que presentaban algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE), potenciando su “normalización” (MINEDUC, 2017). De esta forma, los establecimientos educativos se centran en abordar las distintas situaciones a partir de la categorización de los estudiantes, centrándose en un déficit o carencia que pueda ser el responsable de distanciar a las y los estudiantes de la “normalidad” y estándares establecidos (Mineduc, 2017).

Sin embargo, en la actualidad, la Inclusión Educativa plantea que las culturas, las políticas y las prácticas de los establecimientos educativos aborden el quéhacer educativo desde las características propias de cada una y uno de los estudiantes, buscando favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes (MINEDUC, 2017). La inclusión ya no pretende centrarse en apoyar o “normalizar” a las y los estudiantes que se considera que salen de los estándares de “normalidad” establecidos, sino que busca cuestionar los criterios de normalidad que

se han construido y sostenido en el tiempo dentro de los establecimientos educativos y sus comunidades, comprendiendo que estas nociones de “normalidad” generadas son las que generan y potencian situaciones de exclusión (MINEDUC, 2017).

Es así como la inclusión educativa asume una postura de rechazo frente a cualquier cultura, política y/o acción que potencie la exclusión (Parrilla 2004; en González, 2008), estableciendo como objetivo elemental que en las situaciones de enseñanza-aprendizaje no se excluya a ninguna y ningún estudiante, ya que éstas son un derecho que busca responder a cuestiones de democracia y justicia (González, 2008) y que tiene como finalidad la configuración de comunidades educativas como ambientes en los que se refleje que existe un reconocimiento y valoración de la diversidad de todos sus miembros, que buscan elaborar e ir enriqueciendo su propuesta educativa a partir de las características particulares de todas y todos sus estudiantes (MINEDUC, 2017).

De esta forma, la Inclusión Educativa se convierte en el conjunto de acciones que busca restituir el derecho que tienen todas las personas a acceder y poder participar de una Educación de calidad y en igualdad de condiciones, promoviendo la eliminación de situaciones de exclusión que surgen en los contextos educativos y que lucha por defender los principios de la justicia social (Blanco, 2006).

8.1.2. Inclusión Educativa en la Educación Superior

A raíz de la relación que existe entre la inclusión educativa y la justicia social, es que se enmarcan diversas acciones llevadas a cabo por los establecimientos educacionales. Si bien la Inclusión Educativa no limita su influencia hasta un nivel escolar específico, en Chile y a través de la formulación de políticas públicas, se ha fomentado y resguardado sólo hasta cuarto año básico con el Decreto N°83; es a partir de esto, que la autora considera que las instituciones encargadas de la realización de políticas públicas quedan al deber en cuanto a la elaboración de lineamientos y orientaciones técnicas en relación a los 8 años restantes de educación obligatoria en nuestro país, pero sobre todo de bases legales que aseguren y resguarden la realización de una

transformación; sobre todo en el ámbito de metodologías y didáctica de las y los docentes.

Lo anterior afecta de manera directa a las instituciones que imparten educación terciaria, ya que son las que se encuentran menos aseguradas en cuanto a obligatoriedad y a orientaciones para poder constituirse como instituciones inclusivas, sin dejar de lado las exigencias que se les imponen a partir de la importancia que tienen en la formación de técnicos y profesionales expertos en un área. A partir de esto, surge el enorme desafío de cómo poder implementar de forma real la Inclusión educativa en la Educación Superior (Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A., 2013).

De esta manera y con el propósito de buscar solución a algunas situaciones discriminatorias y de exclusión que emergen en los contextos socioculturales y educativos de las instituciones de Educación Superior y enmarcado bajo los principios de la justicia social es que se van a crear Programas y/o vías alternativas a la regular, tales como el Programa Propedéutico, el Programa PACE o a través de ingresos especiales, lo que permitirá la diversificación de la universalidad de las y los estudiantes que ingresan a las instituciones que imparten educación terciaria (Moya, 2011).

Estos Programas y/o vías de acceso alternativas buscan darle la oportunidad de acceder a la educación superior a estudiantes, que por diferentes razones, se les es muy difícil poder llevarlo a cabo o bien, es realmente imposible (Moya, 2011).

En un principio, las principales dificultades para el acceso de estas y estos estudiantes a la educación superior que observaban estas instituciones y que fueron las bases para fundamentar la creación de estos nuevos Programas y/o vías, correspondían a las asociadas al estrato socioeconómico al cual pertenecía el estudiante y a la educación, primaria y secundaria, a la que este estrato le permitía acceder (Paredes, 2014). La educación primaria y secundaria a la cual accede una o un estudiante es trascendental para el momento en el que esta o este quiere acceder

a una entidad de Educación Superior, ya que es a través de esta educación que se realizará la medición de una serie de conocimientos y habilidades esenciales para poder cursar estudios de educación terciaria y que para efectos de su mención se evalúan por medio de la rendición de una prueba estandarizada conocida como Prueba de Selección Universitaria o PSU (Paredes, 2014).

Es así como las instituciones de Educación terciaria notan que existe una relación directa entre los resultados de ingreso obtenidos en la PSU y el tipo de establecimiento educacional del cual provienen los educandos, estableciendo una brecha importante entre sectores favorecidos y sectores vulnerados, lo que correspondía a una situación de exclusión a un grupo importante de personas de la sociedad y que atentaba contra el derecho inherente a una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todas las personas y por ende, en contra de la justicia social e Inclusión Educativa (Paredes, 2014).

Además, es importante señalar que algunos estudios que se han llevado a cabo, han arrojado que los resultados para ingresar a la educación superior son imperiosamente más altos y por ende mejores, en los estudiantes provenientes de colegios particulares; luego, se sitúan los resultados de las y los estudiantes egresados de colegios particular subvencionados y finalmente, se posicionan los resultados de las y los estudiantes que su trayectoria escolar la realizaron en una escuela municipal (Paredes, 2014).

Lo anterior se ve respaldado en lo expuesto por la OCDE (2009) en su informe sobre la Educación Superior en Chile, en donde se señala que las y los estudiantes de establecimientos educacionales municipalizados y que provienen de familias más pobres, tienen menos probabilidades de obtener un buen puntaje en la PSU que las y los estudiantes de establecimientos privados y de familias más adineradas (Abricot y Gaete, 2014). Conjuntamente, de obtener puntajes relativamente buenos, es menos probable estos sean lo suficientemente altos para que puedan acceder a las becas de financiamiento y a las mejores universidades (Abricot y Gaete, 2014).

Además, lo mencionado anteriormente se ve reflejado en la siguiente tabla:

Tabla n° 3: Distribución de estudiantes matriculados en Educación Superior en Chile según tipo de institución y quintil de ingresos autónomos, periodo 1990-2011

QUINTIL	1990		2000		2011	
	Instituciones de educación superior privadas	CRUCH	Instituciones de educación superior privadas	CRUCH	Instituciones de educación superior privadas	CRUCH
I	46,2	53,8	43,8	56,2	66,8	33,2
II	53,0	47,0	51,9	48,2	70,5	29,5
III	53,5	46,5	45,2	54,8	67,1	32,9
IV	52,9	47,1	53,1	46,9	70,0	30,0
V	47,3	52,7	52,5	47,5	68,8	31,2

Fuente: Serie CASEN (1990, 2000 y 2011; en Espinoza y González, 2015)

De esta forma se originan los cupos de equidad o programas de inclusión, como explica Castro (Castro, 2010; en Moya, 2011), que tienen como principal objetivo fomentar el ingreso de estudiantes pertenecientes a los tres quintiles más bajos y que provengan de establecimiento educativos municipales, procurando invertir la disminución del ingreso de estudiantes con las características recién mencionadas (Moya, 2011).

8.1.2.1. Programa Propedéutico

El Programa Propedéutico surge a propósito de estas situaciones de exclusión de las cuales se dan cuenta algunas instituciones de educación superior. La institución pionera llevar a cabo una acción en busca de corregir las discriminaciones que se originaban en el acceso a una carrera en Educación Superior fue la Universidad de Santiago de Chile (Usach), que, en el año 2007 permitió el ingreso de 8 estudiantes a la carrera de Ingeniería por ranking de notas, provenientes del Liceo Industrial Pedro Aguirre Cerda (Lippac) de Rancagua (Martínez, 2011). Lamentablemente, la mayoría

de las y los estudiantes desertó y para el final del primer año sólo quedaba un estudiante, esto porque no existía dentro del Programa una fase destinada a nivelar y/o preparar lo que conlleva la vida universitaria para las y los estudiantes (Martínez, 2011).

A partir de la experiencia anterior, se decidió mejorar esta acción a través de la creación del Programa Propedéutico, definiendo como primera medida la incorporación de las y los estudiantes que ingresarán por medio de esta vía al Programa de Bachillerato; el cual corresponde a un Programa que tiene una duración de un año y que permite a las y los estudiantes que ingresan a él poder explorar su vocación profesional a través del acercamiento a la vida universitaria, luego de un año pueden postular de manera interna a la carrera de su interés (Martínez, 2011). Esto tiene como objetivo mejorar la política de inclusión implementada en un comienzo.

De esta forma, se buscaba que el éxito del Programa no sólo se basara en ofrecerle acceso alternativo a personas que habían sido afectados por situaciones de exclusión, sino que también, era necesario que fuese efectivo en relación a generar acciones que promovieran la permanencia de las y los estudiantes que ingresaban a través de él. Esto significaba la realización de ajustes considerando las características de las personas que ingresaban, impulsando contextos adecuados para la construcción de aprendizajes realmente significativos, fijándose como desafío evitar la deserción de las y los estudiantes (Martínez, 2011). Esto hace alusión a lo que señala Lemaitre (2006; en Martínez, 2011), es la institución de educación superior la encargada de brindarle al estudiantado las herramientas y el apoyo necesario para generar las habilidades y competencias que les permitirán afrontar los requerimientos del contexto académico de la universidad o instituto.

Es así como se configura el Programa en dos etapas, en la primera asisten alrededor de 100 estudiantes se deben presentar los días sábados para trabajar en torno diversos ejes académicos y de desarrollo personal, manifestando una exigencia del 100% de asistencia. Además, presenta una exigencia particular relacionada con las notas obtenidas durante de esta etapa se promediaran y pondera un 10%, el cual se suma a la

ponderación del 60% de las Notas de Enseñanza Media (NEM) que la o el estudiante obtuvo entre 1° y 4° año de enseñanza media y el 30% que ponderan las Notas de Enseñanza Media correspondientes a 4° medio, que es cuando debiese estar cursando el propedéutico (Martínez, 2011). En la segunda etapa, ingresan a bachillerato alrededor de 50 estudiantes en condición de becados, esto se mantiene hasta su titulación de las carreras que eligen continuar (Martínez, 2011).

Los requisitos que se les exigen a las y los estudiantes cumplir para ingresar a las carreras son tres, el primero corresponde a tener un promedio general de notas de enseñanza media dentro del 10% mejor del ranking del curso, específicamente de 1° a 3° medio y en el primer semestre de 4° medio (Martínez, 2011). El segundo requisito corresponde a haber estudiado los tres años previos en el establecimiento educativo respectivo (Martínez, 2011). Finalmente, el tercer requisito se refiere a la documentación del compromiso que asumen las y los apoderados en relación a brindarles el apoyo necesario para llevar a cabo sus estudios, tanto en el establecimiento educativo como en el Propedéutico (Martínez, 2011).

De esta manera es que el objetivo principal de este programa se constituye en construir un modelo de inclusión que pueda ser replicable para estudiantes talentosas y talentosos, con buen rendimiento académico y que hayan egresado de cuarto medio de establecimientos educativos ubicados en sectores vulnerados, por medio de un sistema diferenciado preocupado de la preparación de estas y estos jóvenes, para posteriormente permitirles ingresar de forma libre al programa de Bachillerato de Ciencias y Humanidades (Abricot, N. y Gaete, J., 2014), reconociendo que los talentos están repartidos en los diferentes sectores socioeconómicos de manera equitativa (García-Huidobro, 2006; en Abricot, N. y Gaete, J., 2014).

Cabe destacar que, si bien este programa se inició en la Usach, los últimos años ha sido recogido por otras universidades del país y puesto en marcha, realizándosele adecuaciones que responden al contexto de cada una de estas instituciones (Abricot, N. y Gaete, J., 2014). Las siguientes instituciones en sumarse a la iniciativa de la

Usach, fueron la Universidad Católica Silva Henríquez (Ucsh) y la Universidad Alberto Hurtado (Uah), quienes han puesto en marcha una política que conlleva una corrección a la inequidad desmedida que recaía en el acceso a las universidades (Martínez, 2011). A este proyecto se han continuado sumando IES, tales como la Universidad Católica del Norte, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Umce), entre otras; las cuales han ido replicando las políticas y sistemas efectuados en la Usach, Ucsh y la Uah (Martínez, 2011).

8.1.2.2. Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

Otro programa inclusivo que ha surgido como medida para terminar con la inequidad en el acceso a instituciones de Educación Superior al igual que el propedéutico es el programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (Pace), el cual fue lanzado el 29 de mayo de 2014 en un formato piloto con estudiantes de tercero medio. Este programa se enmarca bajo los lineamientos de la reforma educacional y el fortalecimiento de la Educación Pública, por el cual las y los estudiantes de establecimientos educativos que cuentan con el programa PACE reciben apoyo académico, orientación vocacional y acompañamiento socioemocional orientado a la preparación para los proyectos de vida post secundarios (Mineduc, 2018).

Este programa es trabajado por los equipos de 29 IES, las cuales han establecido un convenio con el Mineduc. Estos equipos llevan a cabo actividades en 3º y 4º medio orientadas a la preparación y durante el primer año de estudios de educación Superior se realizan actividades dirigidas al acompañamiento, con el fin de favorecer la permanencia de las y los estudiantes, y así, que logren titularse (Mineduc, 2018).

De esta forma, el programa Pace pretende restituir el derecho a acceder a la Educación Superior a estudiantes provenientes de sectores vulnerados, buscando garantizar cupos a las y los estudiantes que cumplan los criterios de habilitación que ha establecido el Mineduc (Mineduc, 2018).

Los objetivos de este programa son dos, el primer objetivo se relaciona con que las IES que participan del programa permitan que estudiantes destacadas y destacados de sectores vulnerados, puedan acceder a la Educación Superior, por medio de actividades y acciones de preparación y apoyo, así como también, asegurando cupos extras a la oferta académica regular (Mineduc, 2018). El segundo objetivo pretende las IES apoyen y faciliten el progreso de las y los estudiantes que accedan a ellas por medio del programa Pace, a través de la realización de actividades y acciones de acompañamiento que favorezcan su permanencia durante su primer año de Educación Superior (Mineduc, 2018).

Entonces, lo que deben realizar la IES participantes en este programa es implementar dos componentes principales, ajustándolos a los contextos educativos en los que se van a desarrollar. El primer componente del programa corresponde a Preparación Enseñanza Media (PEM), el cual se enfoca en desarrollar habilidades transversales, enmarcadas bajo los lineamientos del currículum de 3° y 4° medio y el enfoque de acompañamiento integral, potenciando competencias cognitivas, interpersonales e intrapersonales. Asimismo, se pretende asesorar a establecimientos educacionales en relación a la orientación a estudiantes con respecto al desarrollo de trayectorias post secundarias (Mineduc, 2018). Estas acciones se deben desarrollar con todas y todos los estudiantes de los cursos respectivos, así como también, con equipos técnicos, docentes, orientadores y directivos de los liceos (Mineduc, 2018).

El segundo componente del programa corresponde al Acompañamiento en Educación Superior (AES), el cual tiene por objetivo el logro académico y la inserción en la vida universitaria de las y los jóvenes que ingresan a la Educación Superior a través del programa Pace. Es por esto que se implementan dispositivos para el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes Pace, enfocados en potenciar la autonomía de las y los estudiantes para conseguir resultados académicos y para favorecer su permanencia en la Educación Superior. Estas actividades y acciones se llevan a cabo durante el primer año de ingreso de estudiantes a alguna IES por medio

del Programa Pace (Mineduc, 2018).

Es importante destacar que para este año 2018, el Programa Pace está acompañando a más de 84 mil estudiantes de 3º y 4º medio, a través de los equipos académicos y técnicos de las mismas 29 IES que en desde un comienzo han mantenido un convenio con Mineduc, es así como se han estado acompañando 574 establecimientos educativos en 311 comunas de Chile (Mineduc, 2018).

Este programa al igual que el Propedéutico es una política que busca promover la equidad, la diversidad y la calidad en la Educación Superior (Mineduc, 2018). Además de estos dos programas de acceso inclusivo, existen otras formas de acceso a la educación superior como lo son las vías de admisión especial.

8.2.1.2. Vías de Admisión Especial

Las vías de Admisión Especial (VAE) varían en todas las IES, sin embargo, para efectos de la realización de esta investigación, este apartado se centrará en las IES que tengan VAE específicamente para personas que se encuentran en situación de discapacidad.

Las VAE que se dirigen a personas en situación de discapacidad buscan responder a los lineamientos de la que establece normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión para personas con Discapacidad, la Ley 20.422 (2010), la cual establece respectivamente que:

Artículo 8°. Con el fin de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, el Estado establecerá medidas contra la discriminación, las que consistirán en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso.

Además, en el artículo 24° de esta ley se establece también que:

Toda persona o institución, pública o privada, que ofrezca servicios educacionales,

capacitación o empleo, exigiendo la rendición de exámenes u otros requisitos análogos, deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos. Los postulantes que presenten alguna discapacidad (...), deberán informarlo en su postulación, para su adaptación (Ley N° 20.422, 2010).

Al leer la ley y contrarrestarla con lo que se describe en la literatura y el conocimiento de la autora en esta temática, ella considera que a pesar de que las VAE surgen para responder a los requerimientos propuestos por la Ley 20.422 rescatados en los párrafos anteriores, no se les entregan a las IES ningún tipo de lineamiento de cómo debieran ser estos procedimientos, provocando que existan diferencias entre las distintas VAE de las diferentes IES. Dentro de algunas de las características comunes de las VAE se encuentra la solicitud de ciertos requisitos al postulante, tales como la realización de una entrevista personal, solicitud del informe del promedio de notas de la enseñanza media (NEM), otras solicitan un informe escolar y algunas solicitan también, un certificado del Compín que acredite la discapacidad o bien, presentar el carnet de Discapacidad, siendo estos los criterios considerados relevantes por la IES (Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Lissi, M., 2014).

Además, es importante señalar que resulta bastante engorroso encontrar información relativa a estos procesos (Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Lissi, M., 2014). Por otra parte, de todas las IES que declaran tener VAE, sólo cuatro permiten que las y los estudiantes en situación de discapacidad ingresen a cualquiera de las carreras que imparten, puesto que las otras manifiestan restricciones relativas al tipo de discapacidad y/o se restringe el ingreso de estas y estos estudiantes a un grupo determinado de carreras (Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Lissi, M., 2014).

Es así como esta alternativa de ingreso a las Educación Superior a través de las Vías de Admisión Especial, sitúan al postulante con discapacidad en una posición de

desventaja frente al resto de las y los estudiantes, puesto que si bien, ofrecen una forma alternativa de ingreso a la Educación Superior, de igual forma limitan sus posibilidades de elegir a partir de sus propios intereses, promoviendo acciones discriminatorias relativas a la discapacidad (Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Lissi, M., 2014).

Dentro del grupo de personas en situación de discapacidad que pueden ingresar a la Educación Superior, ya sea por medio de las VAE, cupo Pace o a través del Propedéutico; se encuentran las personas Sordas, quienes son un grupo sociocultural minoritario que presentan características propias.

.2. Caracterización multidimensional de las personas Sordas

Algunos autores definen el mundo Sordo como un grupo de personas que comparten una serie de características, que manifiestan una serie de conocimientos sobre su mundo y además, comparten experiencias sobre lo que significa ser Sordo (Lane, Hoffmeister y Bahan, 1996; en De la Paz y Salamanca, 2009). Si bien muchas de las personas que pertenecen a este mundo Sordo nacieron en él, hay muchas otras que sólo se pudieron incorporar durante su adultez (De la Paz y Salamanca, 2009).

El mundo Sordo tiene una cultura y una lengua propia, manifiestan disgustarles que les llamen impedidos auditivos, sorditos, discapacitados o cualquier calificativo relacionado con lo que no tienen, es decir, la audición (De la Paz y Salamanca, 2009).

Los Sordos son personas visuales que constituyen una comunidad, tienen su propia cultura y comparten características que los diferencian de la comunidad oyente, la cual es mayoritaria en relación a la comunidad Sorda. La comunidad Sorda tiene una lengua visogestual, la lengua de señas, así como también, costumbres, valores y tradiciones que se sustentan en su condición de personas visuales (De la paz y Salamanca, 2009).

Históricamente, las personas Sordas han sido víctimas de situaciones y acciones discriminatorias, como por ejemplo, el no reconocimiento ni la valorización de su pertenencia a una cultura y comunidad propia, dándole mayor énfasis a la sordera que a

la perspectiva de persona (De la Paz y Salamanca, 2009). A este conjunto de situaciones y acciones se le ha denominado *colonialismo oyente*, el cual ha mostrado su mayor opresión y desencadenamiento en el área de la educación, en donde las decisiones sobre este tema han recaído principalmente sobre personas oyentes quienes no han considerado las necesidades, características e intereses que puedan presentar las y los estudiantes Sordos, enfocándose principalmente en la oralización de las niñas, niños y jóvenes Sordos, es decir, su oyentización (De la Paz y Salamanca, 2009).

8.2.1. Caracterización sociocultural de las personas Sordas

Para comprender a que se refiere que las personas Sordas tienen una cultura propia, es menester comprender en primera instancia que se entiende por cultura y por etnia. Dentro de las definiciones encontradas en la bibliografía antropológica, surge la propuesta por Briones, quien plantea que etnia es un proceso de identificación y de estructuración y articulación de elementos socioculturales (Briones, 1998; en De la Paz y Salamanca, 2009). Además, establece que todos los grupos sociales tienen su propia etnicidad, siendo los grupos étnicos los que construyen su solidaridad en función de sus semejanzas culturales (Briones, 1998; en De la Paz y Salamanca, 2009).

De esta misma forma, para Paulston un grupo étnico es aquel que manifiesta una herencia colectiva de recuerdos que comparten de alguna historia que haya sucedido con anterioridad (Paulston, 1976; en Claros-Kartchner, 2009). Vohra, agrega que la etnia permite y/o favorece a los sujetos contestar algunas preguntas existencialistas, tales como ¿Quién soy yo? o que ¿Qué hay de especial en mí? (Vohra, 1986; en Claros-Kartchner, 2009).

Es así como es esencial considerar a las personas Sordas como un grupo étnico, pues las etnias adquieren mayor relevancia al ser miembros de una minoría y/o cuando no se comparten las características de la comunidad en la cual se vive o se está inserto, como lo es en el caso de las personas Sordas (Claros-Kartchner, 2009).

Asimismo, es posible indicar que cada grupo social tiene su propia cultura y la comunidad Sorda, como grupo social, tiene su propia cultura. De esta forma, la cultura es considerada como la forma de vida de un determinado grupo de personas, es decir, su cosmovisión, creencias, creaciones, sus historias, entre otros (Ladd, 1994; en Claros-Katchner, 2009), además hay que considerar que las culturas son dinámicas, por ende, son cambiantes (Claros-Katchner, 2009). Es por esto que es importante conocer las representaciones colectivas que tiene la cultura y para poder conocerlas, deben ser en primera instancia materializadas por medio de Elementos Culturales (De la Paz y Salamanca, 2009), los cuales corresponden a los recursos necesarios para formular y conseguir un objetivo social por parte de una cultura determinada (Bonfil, 1985; en De la Paz y Salamanca, 2009). Lo anterior significa que es imprescindible que la Comunidad Sorda conozca los elementos propios y característicos de su cultura, para que así pueda decidir sobre ella misma y así lograr un objetivo social (De la Paz y Salamanca, 2009).

Dentro de los elementos culturales de la comunidad Sorda, se encuentra en primer lugar lo relacionado a lo simbólico, lo cual hace referencia al código comunicativo empleado por esta comunidad en particular, es decir, la lengua de señas. Esta lengua es la lengua natural de las personas Sordas y es el elemento cultural que tiene mayor importancia, ya que es la que ayuda a determinar que este grupo corresponde a una minoría lingüística; así como su importancia para la construcción de significados y de la realidad (De la Paz y Salamanca, 2009). La estructura de esta lengua se basa principalmente en la configuración manual, la orientación de las palmas, los movimientos y el lugar en el que se realizan (Adamo, Acuña, Cabrera y Lattapiat, 1997; en De la Paz y Salamanca, 2009), además de la expresión facial, los movimientos realizados con la cabeza y la postural corporal adoptada (De la Paz y Salamanca, 2009).

Cabe destacar también que la realización de estudios ha logrado demostrar que la naturaleza de esta lengua no es distinta a la de otras lenguas orales, mostrando una organización como sistema lingüístico similar al de otras lenguas; esto significa que es posible el estudio de todos sus niveles estructurales, es decir, el nivel fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Stokoe, 1960; en De la Paz y Salamanca, 2009).

Otro elemento cultural de la Comunidad Sorda es la relativa a su organización, ya que ésta está claramente organizada y manifiesta reglas declaradas y reconocidas por sus miembros. La organización de esta comunidad es de carácter jerárquico, concentrándose gran parte del poder de decisión en una persona, quien debe ser consultado de manera constante para poder tomar decisiones. Esta persona es el presidente o la presidenta, quien se reúne con la directiva semanalmente para discutir diversos temas y acciones que se deban llevar a cabo frente a una situación, o bien, para poder concretar algún objetivo. De no haber acuerdo frente a alguna situación, es el o la presidenta, el o la encargada de tomar la decisión, la cual es respetada por todas y todos los miembros de la asociación o club (De la Paz y Salamanca, 2009).

Las Asociaciones o clubes tienen un rol elemental en la vida de las personas Sordas, no sólo en lo relacionado a lo social, sino que también en lo relativo a su desarrollo personal. Es en estos lugares, donde la mayoría de las y los Sordos aprende lengua de señas, logra desarrollar su identidad como persona Sorda, accede y conoce su cultura, se relaciona con pares Sordos, quienes los apoyan y orientan frente a diferentes situaciones, ya sean sociales, familiares, personales. Entre otras (De la Paz y Salamanca, 2009).

Otro elemento cultural propio de la Comunidad Sorda es el conocimiento sobre la propia cultura Sorda, puesto que como se ha señalado con anterioridad muchos de las y los Sordos son hijas e hijos de personas oyentes, es por esto que las y los miembros de la comunidad se encargan de transmitir, a las y los nuevos miembros que se adscriban, las creencias, las costumbres, los valores y por, sobre todo, la lengua, que le son propios a la cultura Sorda. Son las y los encargados de orientar a niñas, niños y jóvenes sobre el conocimiento del mundo Sordo, son los responsables de establecer y transmitir las normas de su organización, lo que conlleva que sean muy respetadas y respetados por la comunidad (De la Paz y Salamanca, 2009).

Finalmente, la comunidad Sorda manifiesta una serie de costumbres y de valores que han surgido a partir de su condición de personas visuales, estas corresponden a

la forma en que se saludan, cómo felicitan, aplauden, entregar reconocimientos visuales, entre otros.

8.2.2. Caracterización cognitiva de las personas Sordas

Como se describió previamente en esta investigación, la Comunidad Sorda y por ende, las personas Sordas que la conforman, presentan características socioculturales propias que las diferencian de las personas oyentes. Sin embargo, en el ámbito del desarrollo cognitivo de los Sordos han varios puntos de desencuentro, sobre si se asemeja o varía del desarrollo cognitivo de los oyentes. Es por esto que se han realizado diversos estudios sobre el desarrollo cognitivo de las personas Sordas (Marchesi, 1987; en Silva y Deaño, 2008).

De esta forma se desprende que el aspecto del desarrollo cognitivo más estudiado en Sordos ha sido la inteligencia, obteniéndose diversos resultados en diversos periodos de investigación. Es así como durante la primera mitad del siglo XX, los resultados de los estudios psicométricos aplicados a personas Sordas arrojaban un menor nivel intelectual en comparación a las personas oyentes.

El aspecto más estudiado a lo largo del tiempo para analizar el procesamiento cognitivo ha sido la inteligencia cuya valoración en diferentes momentos ha dado lugar a diferentes resultados. Durante los años '50 y '60, los resultados arrojaron la existencia de cierta igualdad entre personas Sordas y oyentes, sobre todo en aquellas evaluaciones que presentaban menor contenido verbal (Silva y Deaño, 2008). Dentro de los resultados se observaba como características del desarrollo cognitivo de las personas Sordas, una tendencia hacia lo concreto y observable (visual), manifestándose ciertas dificultades en lo relacionado al pensamiento abstracto y la reflexión (Myklebust, 1964; en Silva y Deaño, 2008).

Hacia los años '60 y '70, los estudios realizados por Furth arrojaron la existencia de un leve retraso en algunos aspectos del desarrollo cognitivo de las personas Sordas en comparación con las oyentes. En los estudios que se llevaron a cabo no se observaron

diferencias entre Sordos y oyentes en la realización de las tareas de clasificación por semejanza, pero sí en las de clasificación por opuestos (Furth, 1961; Furth y Youniss, 1971, 1979; en Silva y Deaño, 2008).

Lo anterior responde a que la primera prueba se puede realizar a través del procesamiento visual (Lozano, 2005; en Silva y Deaño, 2008), sin embargo, la segunda prueba requiere tener en cuenta significados, por lo que conlleva un procesamiento temporal (Silva y Deaño, 2008).

En relación al desarrollo de las Funciones Ejecutivas y para efectos de esta tesina, la recopilación de información se realizará en torno al desarrollo de la planeación, el control inhibitorio, flexibilidad mental, memoria de trabajo, Fluidez y Abstracción.

A partir de la revisión de estudios relativos a la planificación, cabe señalar que existen investigaciones realizadas sobre el funcionamiento cognitivo de personas Sordas en ésta área, los resultados arrojados advierten la obtención de bajos resultados por parte de sujetos Sordos, en comparación a oyentes, en tareas de este tipo; señalando que no utilizaban las estrategias que se esperaba que emplearan relacionando estos resultados con un *déficit experiencial*, más que a la pérdida auditiva misma (Rodda y Grove, 1987; Das y Ojile, 1995; Ojile, 1991; Mandujano, 1996; Marchesi, 1987, 1990; Gutiérrez y Salvador, 2006). Los mismos resultados arrojaron los estudios relacionados con la evaluación del funcionamiento y desarrollo del resto de las funciones ejecutivas como el control inhibitorio, memoria de trabajo, Fluidez, capacidad de abstracción y Flexibilidad (Mandujano, 1996; Marchesi, 1987, 1990; Gutiérrez y Salvador, 2006; Figueras, Edwards y Langdon, 2008; Betancur, 2011; Cleary et al., 2001; Dawson, Busby, McKay & Clark, 2002; Lichtenstein, 1998; Todman y Seedhouse, 1994).

Sin embargo, existen otras investigaciones que revelan que observar el proceso cognitivo de niñas y niños Sordos, es decir, utilizando instrumentos que no involucren una respuesta verbal, escrita o utilizando la lengua de señas; les permitió advertir su capacidad para realizar planes considerando la situación problema en función de la

anticipación de su accionar frente a ella (González, et al., 2008; en Corral, 2014). De esta misma forma, al revisar otros estudios en que se utilizaban evaluaciones que requerían respuestas verbales, sino que responder a través de gesto y/o la lengua de señas, no se pudieron establecer diferencias entre los resultados obtenidos por niñas y niños Sordos y oyentes (Corral, 2014). Es así como surgen estudios que indican que las niñas y los niños Sordos, son tan competentes como las niñas y los niños oyentes en la resolución de problemas que exigen planificación, monitoreo y control (Fawzy, 2006; en Corral, 2014).

Un estudio realizado por Corral (2014) establece que las Funciones Ejecutivas en la que los adolescentes Sordos presentan mayor dificultad en comparación a adolescentes oyentes son la planificación y la flexibilidad mental, lo que conlleva que los sujetos con pérdida auditiva manifiestan mayores inconvenientes para cambiar de una actividad a otra, mostrando un desempeño más rígido en la realización de las actividades y en relación a los cambios que éstas mismas producen (Corral, 2014). Otro estudio realizado en torno al desarrollo de FFEE en niños, niñas y jóvenes Sordos dentro de sus resultados determinó que existe un aumento progresivo e importante en todos los rangos de edad que se abarcaron en esta investigación (3 a 5, 6 a 8 y 9 a 16 años), lo que apunta a que al igual que en los sujetos oyentes, el desarrollo de las FFEE es de carácter paulatino, pero con niveles más bajos de funcionamiento que el de las personas, además de que Sordos y oyentes desarrollan las mismas funciones ejecutivas (Daza, Guil, López, Salmerón y García, 2011).

De esta forma, cabe señalar que la pérdida auditiva, por sí misma, no provoca los bajos rendimientos del funcionamiento cognitivo de los niños, niñas y jóvenes con pérdida auditiva, si no que se producen de manera indirecta debido a la disminución de las vías de acceso a la información y de los estímulos del medio ambiente (Pabón, 2009), es decir, existe más bien un déficit experiencial al que son expuestos los sujetos Sordos, a partir de la poca o nula respuesta educativa, la cual debe ser adecuada a sus necesidades y características; y que por ende, origina que presenten un bajo desempeño en este tipo de tareas (Gutiérrez y Salvador, 2006; Mandujano, 1996; Marchesi, 1986, 1990, en

Corral, 2014).

Desde esto mismo destaca que los niños, niñas y jóvenes con pérdida auditiva conservan sus potencialidades intelectuales, no obstante, requieren aprender a pensar y habilitar una serie de herramientas que sean adecuadas a sus características; esto se traduce en que la persona Sorda necesita acceder a información, a experiencias y a un sistema simbólico que le ayude a precisar su pensamiento y comunicarse con otras y otros, para así, emplear estrategias de pensamiento que le permitan realizar una acción (Fawzy, 2006; en Corral, 2014).

Estas diferencias entre el desarrollo cognitivo de Sordos y oyentes, pueden afectar el desarrollo de ciertas habilidades y competencias que se espera las personas manifiesten en determinados periodos con el fin de poder desempeñarse en diversos contextos entre los cuales destacan los diferentes niveles educativos, en los que se incluyen los estudios en la Educación Superior.

.3. Proyecto Tuning

En relación al desarrollo de competencias en educación, es necesario profundizar en ciertos enfoques educativos, específicamente el Enfoque Basado en Competencia (EBC), el cual tuvo por objetivo ajustar los programas de pregrado con los requerimientos del medio, con el sector productivo nacional e internacional; y con la inserción internacional de profesionales desarrollando lo anterior desde una perspectiva holística e integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, impactando en el rol del docente y del estudiante (Villarroel y Bruna, 2014).

Si bien el EBC estuvo sometido a un gran número de críticas y resistencias, puesto que algunas personas consideran que este enfoque se enmarca en las demandas del mercado y la rentabilidad, asumiendo un fin más fin de carácter económico y político, dejando de lado lo relativo a lo académico (Villarroel y Bruna, 2014).

Es así como comienzan a surgir informes los que se analizaban la

educación superior y sus objetivos, los cuales reflejaban en sus resultados la imperiosa necesidad de que la Educación Superior replanteara su propósito en dirección a la preparación de las y los ciudadanos para el siglo XXI (Attali et al., 1998; Bricall, 2000; Dearing, 1997; Delors, 1996; en Villarroel y Bruna, 2014).

A partir de lo anterior es que surge en Europa el llamado proyecto Tuning, el cual se enmarca en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, que busca la creación de un área de la Educación Superior integrada en Europa y comienza su desarrollo en el contexto de una importante reflexión sobre Educación Superior que surge a partir del acelerado ritmo de cambios de la sociedad (González y Wagenaar, 2003).

8.3.1. Definición y descripción del Proyecto Tuning

El proyecto Tuning, es un plan orientado hacia el desarrollo y la potenciación de competencias, tanto genéricas como específicas de cada área temática. Además, éste busca impactar profundamente en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad entre programas de estudio en el continente europeo, construcción de aprendizajes permanentes y a distancia (González y Wagenaar, 2003). Se espera que este impacto sea a nivel general entre los programas de estudio de las IES europeas (González y Wagenaar, 2003).

Este proyecto se centra en las estructuras y los contenidos de estudio más que en los sistemas educativos, puesto que los primeros son responsabilidad de las instituciones de Educación Superior mientras que los últimos son responsabilidad del gobierno (González y Wagenaar, 2003). A partir de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la gran mayoría de los países europeos se han sometido a profundas transformaciones. Estas reformas se tornan el punto de partida para las IES para fijar los objetivos, se determinen los perfiles académicos y profesionales; así como también, esclarecer sobre el nivel de formación al que se debe llegar, traducido en competencias y resultados de aprendizajes (González y Wagenaar, 2003).

En cuanto a la metodología del proyecto, cabe señalar que se ha diseñado una

para favorecer la comprensión del currículo y poder hacerlo que sea comparable. Además, se introdujo el concepto de resultados de aprendizajes, el cual hace referencia al conjunto de competencias que incluye habilidades, conocimientos y comprensión que se espera que el o la estudiante domine, comprenda y pueda demostrar al finaliza un periodo, ya sea largo o corto, de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003), entendiendo por competencia como la combinación de una serie de cualidades relativas al conocer y a la comprensión, es decir, al conocimiento teórico de un campo académico determinado; el saber cómo actuar en situaciones determinadas, es decir, la aplicación práctica y operativa; y al saber cómo ser a partir de valores determinados (Beneitone, et al. eds, 2007; en Aboites, 2010). Estas competencias se pueden dividir en dos tipos: las competencias genéricas, las cuales son independientes al programa de estudio que se esté cursando y las competencias específicas para cada temática (González y Wagenaar, 2003).

Es menester conocer en que unidad se trabaja cada una de las competencias, porque esto permitirá la evaluación efectiva y de calidad en cada uno de los programas de estudio (González y Wagenaar, 2003). Estas competencias o resultados de aprendizaje, favorecen que el currículo se pueda construir de manera flexible y autónoma, así como también, orientan la formulación de indicadores de logro que puedan ser entendidos de manera internacional (González y Wagenaar, 2003).

Dentro de los objetivos que se propuso al comenzar el proyecto Tuning, se encuentran principalmente (González y Wagenaar, 2003):

- Impulsar los niveles de convergencia en las siete áreas temáticas de la Educación Superior europea.
- Desarrollar de resultados de aprendizaje, competencias y perfiles profesionales que se desean alcanzar en base al desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas de cada área.

- Diseñar una estructura curricular prototipo que permita perfeccionar el reconocimiento y la integración de diplomas en el continente.
- Producir una metodología que permita poder analizar elementos comunes, discrepancias y áreas específicas, para así poder llegar a consensos.
- Coordinar el accionar de todos los actores involucrados en el proceso de puesta en marcha del proyecto.

En relación al fundamento principal que sustenta la conformación y puesta en marcha del proyecto Tuning, este corresponde a la fuerte creencia que se tiene de que las y los jóvenes de Europa deben ser educados de manera innovadora en lo cultural e intelectual, para que así puedan desarrollar sus vidas de forma significativa y satisfactoria, tanto en lo personal como en lo social (González y Wagenaar, 2003).

Sin embargo, el Proceso de Bolonia, en el cual se inspira la configuración del Proyecto Tuning, ya no puede ser considerado un fenómeno relativo sólo al continente europeo a partir de que la Comisión Europea decidió extenderlo también hacia los países que conforman América Latina (Aboites, 2010).

8.3.2. Proyecto Tuning en América Latina

Hacia fines de la década de los '90, América Latina y Europa comenzaron una relación incipiente a partir de la oferta de servicios educativos, presenciales o a distancia, por parte de Europa a los países de la región de América Latina (Aboites, 2010).

Durante los primeros años del siglo veintiuno, la relación entre América Latina y Europa comenzó a madurar, pasando de vender servicios educativos a intentar coordinar instituciones educacionales latinoamericanas desde España. Esto se hizo por medio de la creación de una Fundación desde el grupo Santander llamada Universia, la cual ha tenido un profundo éxito que podría atribuírsele a su constante respaldo financiero a las IES con las que trabaja, lo que se traduce en mayor cantidad de becas, capacitaciones y recursos (Aboites, 2010).

Posteriormente, Europa ya comenzó a intentar instaurar en América Latina una propuesta sobre cómo debe conformarse el proceso de formación de profesionales, los objetivos de aprendizaje, los valores y por sobre todo, la evaluación (Aboites, 2010). Esto hace referencia al proyecto pocos años antes impulsado en el continente europeo y que ya hacia el 2002, existía un grupo de representantes de universidades, tanto europeas como latinoamericanas, que aprobaban recoger la propuesta europea e impulsar su instauración bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina sin realizar mayores ajustes a la realidad contextual; copiando de manera textual el listado europeo de competencias, propuestas de enfoques para la enseñanza, de los objetivos de aprendizaje y de la forma de evaluación (Aboites, 2010).

Algunas modificaciones realizadas al proyecto Tuning latinoamericano, corresponde que en vez de 30 competencias genéricas, para América Latina son 27, siendo 22 de ellas convergentes, es decir, afines con las europeas. Además, se agregan tres competencias nuevas, que surgen a partir de una consulta a latinoamericanos: , dentro de las cuales destacan “la responsabilidad social y el compromiso ciudadano”, “el compromiso con la preservación del medio ambiente” y “el compromiso con su medio sociocultural” (Beneitone, P. et al. eds.:45, 2007; en Aboites, 2010).

Es así como el Proceso de Bolonia, a través del proyecto Tuning, invade América Latina, sin surgir a raíz de espacios de discusión universitaria latinoamericana, tampoco nace desde sus instituciones, de organizaciones estudiantiles y/o de trabajadores de IES, si no que resulta a partir de las decisiones tomada por unos pocos (Aboite, 2010).

8.3.2.1. Competencias genéricas esperadas en la Educación Superior en Chile

En relación al énfasis en el desarrollo de competencias en los programas de estudio de las IES latinoamericanas impulsado por medio de la puesta en marcha del proyecto Tuning en América Latina, cabe señalar cómo esto influye en las IES en Chile. En primer lugar es necesario mencionar que las universidades

que participan en este proyecto son seleccionadas por el Ministerio de Educación de cada país, en el caso de Chile por el Mineduc, en función de ciertos criterios como el tamaño de la institución, su credibilidad, su trayectoria y su potencia académica (Muñoz y Sobrero, 2018). Al comienzo de la implementación en Chile, se escogieron cinco universidades para participar y posteriormente se unieron ocho instituciones más (Muñoz y Sobrero, 2018).

Bajo las circunstancias descritas, es que se construye una encuesta en la que se señala una lista de competencias europeas y a partir de la cual, las instituciones participantes deben escoger las que consideran fundamentales de trabajar en y para sus instituciones en particular, esto permitirá identificar las competencias genéricas y específicas que son consideradas esenciales para sus instituciones (Muñoz y Sobrero, 2018). Esta encuesta se aplicó a estudiantes, académicos, empleadores y egresados de estas instituciones, en donde participaron 62 instituciones de educación Superior correspondientes a los 18 países participantes del proyecto en América Latina (Beneitone, et al., 2007)

Desde los resultados que se obtuvieron en la encuesta aplicada, se construyó un listado de 27 competencias genéricas definitivas, las siguientes (Beneitone, et al., 2007):

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.

26. Compromiso ético.

27. Compromiso con la calidad.

En cuanto a las 27 competencias recién mencionadas, 22 de ellas son afines con las europeas, reajustándose 2 de ellas e incorporando 3 competencias nuevas: Compromiso con su medio socio-cultural, responsabilidad social y compromiso ciudadano y compromiso con la preservación del medio ambiente (Beneitone, et al., 2007). Estas competencias recién mencionadas, corresponden a las 27 competencias genéricas consensuadas entre las instituciones latinoamericanas, incluyendo las chilenas, que participan en el proyecto Tuning Latino América y son las que se espera que todo profesional y/o técnico presente al momento de egresar de una carrera de Educación Superior.

8.4. Funciones Ejecutivas

Como se mencionó en párrafos anteriores, las competencias pueden ser entendidas como el resultado que surge a partir de la combinación de capacidades de diversa índole, entre las cuales destacan las interpersonales, intelectuales, prácticas, cognitivas y metacognitivas de un sujeto (González y Wagenaar, 2006), esto hace necesario comprender de qué forma y en qué medida influye el desarrollo cognitivo en el desarrollo de competencias, particularmente las consideradas genéricas.

Es a partir de lo anterior y en función de la realización de esta tesina que se profundizará particularmente en un aspecto del desarrollo cognitivo humano, las Funciones Ejecutivas (FFEE).

8.4.1. Conceptualización de Funciones Ejecutivas

El término “Funciones Ejecutivas” es un término que surgió en las neurociencias relativamente hace poco tiempo (Ardila y Ostrosky-Solís, 2008), a partir de la observación de las distintas áreas cerebrales que participan en el desarrollo de estrategias cognitivas como la resolución de problemas, elaboración de conceptos, planeación y memoria de

trabajo, originándose el término de Funciones Ejecutivas (Ardila y Surloff, 2007; en Ardila y Ostrosky-Solís, 2008).

En primer lugar, es fundamental comprender qué son las funciones ejecutivas, por lo que se expresaran diversas definiciones de distintos autores. Una de las definiciones estudiadas señala que son las FFEE corresponde a las capacidades mentales esenciales utilizadas en la realización de una conducta determinada de manera creativa, eficaz y que a la vez, sea aceptada socialmente (Lezak, 1987; en Tirapu, Muñoz y Pelegrín, 2002).

Otra definición de FFEE corresponde a la que establece que son un grupo de habilidades cognitivas, que tiene como propósito principal la facilitación en el proceso de adaptación de un sujeto a situaciones nuevas y complejas, transitando a conductas más complejas que las habituales (Collette, Hogge, Salmon y Van der Linden, 2006; en Roselli, Jurado y Matute, 2008). Asimismo, las FFEE son consideradas como la habilidad que involucra filtrar información que pueda estar interceptando la realización de una tarea determinada, así como también; implicarse en conductas que tengan un propósito determinado, anticipar las posibles consecuencias que conlleven la realización de una determinada acción y en lo relativo a la flexibilidad mental (Denckla, 1996; Goldberg, 2001; Luria, 1969, 1980; Stuss y Benson, 1986; en Ardila y Ostrosky-Solís, 2008).

Además, son definidas como procesos que tienen como propósito principal facilitar la adaptación de un sujeto a nuevas situaciones, permitiéndole funcionar desde la modulación y/o el control de habilidades cognitivas consideradas más básicas (Flores y Ostrosky-Solís, 2008). De esta misma forma, se establece que intervienen en el control, la regulación y la planeación eficaz del comportamiento humano, permitiendo así la inserción de conductas independientes exitosas, productivas y útiles por parte de los sujetos hacia sí mismos (Lezak, Howieson, y Loring, 2004; en Flores y Ostrosky-Solís, 2008).

De este modo, cabe destacar la importancia que adquieren las Funciones

Cognitivas, tanto en el desarrollo cognitivo de un individuo como en su adaptación al medio.

8.4.2. Funciones Ejecutivas y su desarrollo por edades.

A partir de la lectura de las definiciones de Funciones Ejecutivas, es posible destacar su gran importancia e influencia en los diversos ámbitos del desarrollo de las personas, por lo que es fundamental conocer cuáles son.

Si bien existen ciertas discrepancia entre los autores sobre cuáles son las Funciones Ejecutivas, también existen consensos, por lo que son consideradas FFEE por mayoría de las y los autores la planeación, el control conductual, la flexibilidad mental, la memoria de trabajo y la fluidez (Flores, Castillo y Jiménez, 2014; Roselli, Jurado y Matute, 2008; Ardila y Ostrosky-Solís, 2008; Flores y Ostrosky-Solís, 2008), las cuales son definidas a continuación:

- La Planeación, es una habilidad importante de la conducta humana, se define como la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, o largo plazo. (Tsukaiura, Fujii y Takahashi, 2001; en Flores y Ostrosky-Solís).
- Control Inhibitorio, capacidad de control sobre los demás procesos neuronales. Permite inhibir respuestas impulsivas y participar adecuadamente en los contextos. Asimismo, el control inhibitorio se posiciona como una función reguladora esencial para el comportamiento y la atención (Matthews, Simmons, Arce y Paulus, 2005; en Flores y Ostrosky-Solís, 2008).
- Flexibilidad Mental, corresponde a la capacidad para cambiar un esquema de acción o pensamiento en relación a que la evaluación de los resultados no es eficiente o por cambios en las condiciones del medio. Además, involucra la elaboración y selección de estrategias de trabajo nuevas dentro de las variadas alternativas que existen para desarrollar una tarea (Miller & Cohen, 2001; en Flores y Ostrsoky-Solís,

2008).

- Memoria de trabajo, hace referencia a la capacidad del sujeto para conservar información de manera activa por periodo de tiempo determinado, con el fin de desarrollar una acción o de resolver un problema (Baddeley, 1990; en Flores y Ostrosky-Solís, 2008).
- Fluidez, velocidad y precisión de la búsqueda y actualización de la información, así como la producción de ciertos elementos en un periodo de tiempo determinado (Flores y Ostrosky, 2008).
- Abstracción y actitud abstracta, corresponde a la capacidad para categorizar (Flores, Castillo y Jiménez, 2014), evolucionando de manera procesual a través de fases de desarrollo desde un procesamiento concreto hacia un procesamiento abstracto, las cuales van a estructurar e influencia el procesamiento cognitivo de las y los sujetos (Gelaes y Thibaut, 2006; en Flores, Castillo y Jiménez, 2014). En la etapa preescolar, las y los niños categorizan y comparan objetos por medio de rasgos perceptuales, al ir aprendiendo nuevas palabras y conceptos representantes de atributos semánticos-abstractos irán reemplazando los criterios conceptuales previamente utilizados por estas nuevas categorías más abstractas (Gentner y Namy, 2000; en Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

Otro aspecto fundamental de conocer, aparte de cuáles son las funciones ejecutivas y cómo se define cada una, es el rango o periodo etaria en el que se desarrolla cada una de ellas, esto para efectos de la realización de la presente investigación.

Es así como se establecen los siguientes períodos etarios de desarrollo de cada una de las FFEE:

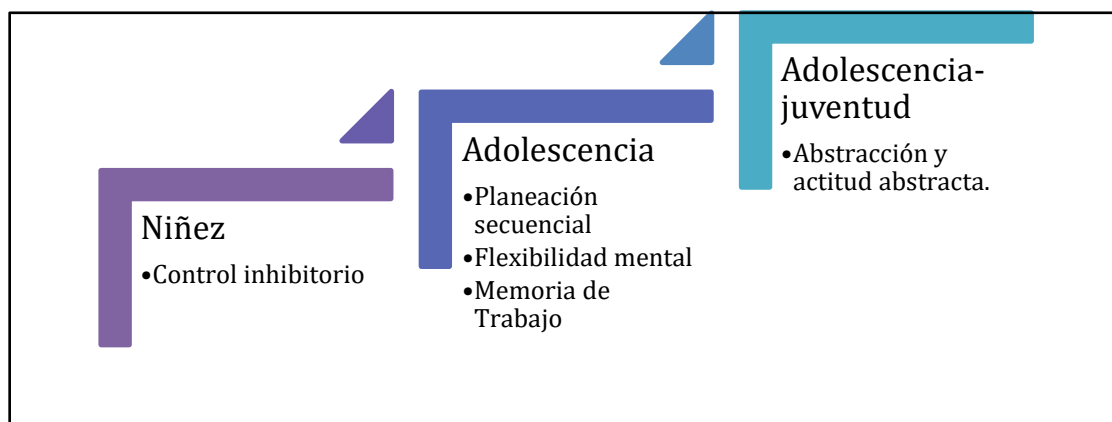
- Planeación secuencial: Debiese culminar su desarrollo alrededor de los 15 años. Esta FE presenta un nivel adulto cerca de los 15 años (Flores, Castillo y Jiménez,

2014).

- Control inhibitorio: Se presenta el desempeño de adulto hacia los diez años.
- Flexibilidad mental: Se puede evidenciar el desempeño de adulto hacia los 12 años.
- Memoria de trabajo: Se manifiesta un buen nivel de esta FE a los nueve años, pero se sigue desarrollando hacia el final de la adolescencia hasta alrededor de los 20 años.
- Fluidez: Si bien existen pocos estudios que determinen la edad en la que culmina el desarrollo de esta FE, algunos autores señalan que presenta incrementos continuos en su desarrollo hasta por lo menos los 14-15 años de edad (Matute, 2008; en Flores, Castillo y Jiménez, 2014).
- Abstracción y actitud abstracta: Esta FE es la de mayor longitud de desarrollo, abarcando desde los seis años de edad hasta la adolescencia, que es cuando manifiestan una actitud abstracta al tener que categorizar algo (Flores y Ostrosky, 2008; en Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

La siguiente figura muestra el rango etario hacia el cual culmina el desarrollo de cada una de las FFEE descritas con anterioridad:

Figura N°1: Secuencia del proceso de desarrollo de las Funciones Ejecutivas



Fuente: Elaboración propia (basada en Flores Lázaro y Ostrosky-Shejet, 2012; en Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

8.4.2.1. Funciones Ejecutivas esperadas en Educación Superior

En función de la descripción de las Funciones Ejecutivas y de su secuencia de desarrollo expuesta, es posible señalar que para un sujeto que ingresa a Educación Superior, es decir, alguien mayor de 18 años, debiese presentar un desarrollo completo de un determinado grupo de FFEE; por lo que el control inhibitorio, la flexibilidad mental, fluidez y planeación secuencial, debiesen estar ya con un proceso de maduración completo, mientras que la memoria de trabajo debería encontrarse en un proceso de culminación de su desarrollo (Flores, Castillo y Jiménez, 2014).

8.4.3. Relación entre funciones ejecutivas y competencias genéricas esperadas en Educación Superior.

Para efectos de la realización de esta tesina, se consideró importante investigar si existía una relación entre las Funciones Ejecutivas mencionadas con antelación y las competencias genéricas propuestas por el Proyecto Tuning. No obstante, no fue posible encontrar bibliografía en la que se estableciera una relación explícita entre Funciones Ejecutivas y competencias.

A pesar de lo expresado anteriormente, dentro de la literatura revisada fue posible visar que las competencias son consideradas como la combinación de atributos y/o capacidades de diversa índole, tales como de orden valórica, intelectual, interpersonal, práctica, cognitiva y metacognitiva, permitiéndole al ser humano resolver las distintas situaciones de la vida de forma eficaz y autónoma; traducéndose en saber qué, en saber cómo hacer y en saber quién ser (Beneitone, 2007; González y Wagenaar, 2006; Wattiez, Quiñonez y Gamarra de Sánchez, 2005). Lo anterior se asemeja en ciertos elementos a lo que se conoce por FE, considerando que éstas corresponden a procesos cognitivos que le permiten al sujeto realizar conductas que tengan un propósito claro de forma creativa, eficaz, exitosa, productiva y socialmente adecuada; facilitándole el proceso de adaptación a situaciones nuevas o de un mayor grado de complejidad (Lezak, 1987; Collette, Hogge, Salmon y Van der Linden, 2006; Denckla, 1996; Goldberg, 2001; Luria, 1969, 1980; Stuss y Benson, 1986; Flores y Ostrosky, 2008; Lezak, Howieson y Loring, 2004), convirtiéndose en un aspecto elemental para el desarrollo y la funcionalidad de los seres humanos.

De esta forma y a partir de las definiciones recién expuestas, se puede señalar como elementos comunes que ambas, tanto competencias como Funciones Ejecutivas, son consideradas capacidades o procesos que le permiten al sujeto poder responder a diversas situaciones de manera adecuada y eficaz.

9. Resultados

A partir de la revisión del estado del arte, en primer lugar como resultado, la autora estableció una conceptualización de Inclusión educativa, esto a partir de la revisión de las propuestas de diversos autores, la que arrojó principalmente que ésta corresponde a procesos y acciones que se llevan a cabo con el fin de erradicar distintas formas de discriminación y exclusión.

Asimismo, otro de los resultados obtenidos por la autora fue la realización de una descripción de Programas o vías de acceso alternativas resultantes a partir de los requerimientos y demandas de la Inclusión Educativa específicamente en Educación

Superior. Es así como se pudo describir la fundamentación, los objetivos, el funcionamiento y los requisitos específicos del Programa Propedéutico del Programa, Pace y de las Vías de Admisión Especial destinadas a las personas en Situación de Discapacidad (PeSD). Dentro de los resultados obtenidos del análisis de autores como Abricot, Gaete, Moya, Martínez, Paredes y Mineduc, la autora encontró que los dos primeros Programas convergen en su fundamentación, sustentándose en que los talentos se encuentran repartidos en todos los grupos sociales, considerándose menester desarrollar políticas que busquen restituir el derecho a acceder y permanecer en la educación por parte de todas y todos los estudiantes. Mientras que las Vías de Admisión Especial, según las autoras Zuzulich, Lissi, Hoja y Achiardi, buscan responder a las exigencias que trae consigo la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión de personas con discapacidad, la Ley N°20.422.

Igualmente, la autora pudo establecer como resultado la caracterización multidimensional de las personas Sordas, abordando la dimensión sociocultural y la de desarrollo cognitivo. A través de la dimensión sociocultural propuesta por De la Paz y Salamanca (2009), la autora pudo plantear la concepción de persona Sorda a través de la visión de ésta como miembro de una comunidad y grupo étnico minoritario, que tiene una cultura propia con elementos socioculturales que le son propios; tales como la lengua de señas, las asociaciones y clubes, el conocimiento sobre la Cultura Sorda, una historicidad, entre otros.

La dimensión relativa al desarrollo cognitivo de las personas Sordas abordada desde la perspectiva de Furth, Marchesi y Ojile; permitió a la autora determinar como resultado que el proceso de desarrollo cognitivo, específicamente el desarrollo de funciones ejecutivas de las personas Sordas, presenta diferencias en relación al funcionamiento, al compararlo con el de las personas oyentes, obteniéndose bajos resultados en las evaluaciones aplicadas a personas con pérdida auditiva en todas las Funciones Ejecutivas, sobre todo en la planificación. Esto también fue observado en un estudio revisado de Corral, en el que las evaluaciones arrojaron bajos

resultados en la Planificación y la Flexibilidad específicamente, por parte de personas Sordas.

Sin embargo, los autores Fawzy y Marchesi, consideran que estas diferencias se relacionan directamente con la privación de estímulos y experiencias a la cual son sometidas las personas Sordas, como por ejemplo el acceso y desarrollo de una lengua que le permita organizar su pensamiento e ideas, así como también, expresarse. Para autores como Gutiérrez y Salvador, Mandujano y Marchesi, este acceso tardío o nulo a un sistema simbólico por parte de la persona Sorda, provoca que se vean privadas de experiencias suficientes, lo que provocaría este retraso o dificultades en su desarrollo cognitivo. Asimismo, a partir de la revisión de estudios de autores como Daza, Guil, López, Salmerón y García, la autora de esta tesina pudo establecer como resultado que las funciones ejecutivas en niños, niñas y jóvenes Sordos de 3 a 16 años al igual que en oyentes, se desarrollan de manera paulatina, progresiva y significativa; no obstante, nuevamente el resultado de que las funciones ejecutivas en las que los sujetos Sordos presentan bajos rendimiento corresponden a la planeación y flexibilidad obtenido de investigaciones realizadas por autores como Corral, se vuelve a presentar en estos otros estudios.

Otro resultado importante obtenido por la autora de esta tesina es la realización de la descripción del Proyecto Tuning, a través de la bibliografía revisada de González y Wagenaar, se pudo señalar que es un proyecto que surge en Europa y que busca aunar los perfiles profesionales y académicos de carreras, a través de la unificación de resultados de aprendizaje y competencias. Conjuntamente, a partir de lo propuesto por Beneitone, se establece como resultado que el Proyecto Tuning se implementa en América Latina sin la realización de grandes cambios en relación a la realidad de los países que la conforman; estableciendo a través de él la promoción de 27 competencias genéricas a partir de la aplicación de una encuesta a las 62 instituciones de Educación Superior que participan en este proyecto en América Latina.

Desde lo anterior y en base a lo descrito por Beneitone, se desprende otro resultado correspondiente al establecimiento de las competencias esperadas en la Educación Superior en Chile, las cuales hacen referencia a las 27 competencias genéricas determinadas para las instituciones participantes del Proyecto Tuning en América Latina, ya que hay instituciones con una vasta trayectoria en Chile que participan en este proyecto y que por ende, se adscriben a estas competencias genéricas. Así, es posible nombrar algunas de estas competencias como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad para organizar y planificar el tiempo; capacidad de comunicarse de forma oral y escrita; y la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Del mismo modo, desde lo propuesto por autores como Lezak y Luria principalmente, la autora pudo establecer la conceptualización de Funciones Ejecutivas, encontrando unanimidad en que son consideradas proceso cognitivos elementales para el comportamiento y la adaptación de un sujeto dentro de un contexto.

Entre los resultados obtenidos destaca la descripción y determinación del rango etario de aparición y de desarrollo de siete Funciones Ejecutivas seleccionadas por la autora en torno a la reiteración con la que eran abordadas por diversos autores; tales como Flores, Castillo, Jiménez, Ostrosky y Matute. Estas Funciones Ejecutivas corresponden a la planeación, control inhibitorio, flexibilidad mental, memoria de trabajo, fluidez, abstracción y memoria estratégica. Estos autores establecen que, en primer lugar, la planeación se refiere a la capacidad de integrar, secuenciar y desarrollar pasos metas determinadas y su desarrollo culmina hacia los 15 años de edad; el control inhibitorio se vincula a la capacidad del control de respuestas de un sujeto culminando su desarrollo hacia los diez años; la flexibilidad mental se relaciona con la capacidad para alternar de un esquema a otro y la culminación de su desarrollo ocurre hacia los 12 años; la memoria de trabajo se enlaza con la capacidad de un sujeto para conservar información activa por un determinado periodo de tiempo y se

continúa desarrollando hasta alrededor de los 20 años; la fluidez alude a velocidad y precisión para buscar y actualizar información, además de la producción de elementos en un tiempo determinado se desarrolla hasta alrededor de los 14-15 años y la abstracción concierne a la capacidad para organizar elementos en torno a categorías, corresponde a la Función Ejecutiva de mayor longitud de desarrollo, abarcando desde los seis años hasta la adolescencia

Por otra parte, si bien la autora buscó establecer una relación entre las competencias genéricas establecidas por el Proyecto Tuning América Latina y Funciones Ejecutivas, no pudo encontrar bibliografía que señalara la existencia de una relación explícita entre ambas. Lo que la autora pudo extraer como resultado a partir de la revisión bibliográfica fue que, tanto las competencias como las Funciones Ejecutivas compartían elementos comunes como que ambas son consideradas por autores como Beneitone; González y Wagenaar, Lezak; Collette, Hogge, Salmon y Van der Linden; Denckla; Luria; Stuss y Benson; Flores y Ostrosky, como procesos o capacidades que inciden en el comportamiento humano.

Por lo demás, entre los resultados arrojados a partir del análisis de la bibliografía de autores como Flores, Castillo y Jiménez, cabe destacar que el grupo de Funciones Ejecutivas que se espera que manifiesten una maduración completa son el control inhibitorio, la flexibilidad mental, fluidez y planeación; mientras que la memoria de trabajo debería encontrarse en vísperas de culminar su desarrollo, así como también la Abstracción, madurando de forma completa hacia los 20 años de edad.

Por último, la autora realizó una comparación entre la información referente al desarrollo de las Funciones Ejecutivas en personas Sordas y las Funciones Ejecutivas que se espera que estén desarrolladas al ingresar a Educación Superior. Los principales resultados obtenidos a partir de este paralelo realizado son, en primer lugar, que existe poca literatura y estudios referentes a esta temática en particular. En segundo lugar, se pudo establecer que las personas Sordas presentan un desarrollo paulatino, progresivo

y significativo de las Funciones Ejecutivas. Pudo ser evaluada la presencia de todas las funciones ejecutivas en sujetos Sordos; además, se puede decir que la planeación y flexibilidad mental, son las Funciones Ejecutivas en las que los sujetos Sordos presentan más bajos resultados.

10. Conclusiones

En primer lugar, en relación a la pregunta-problema que se realizó al comienzo de esta tesina, ¿están presentes las funciones ejecutivas esperadas, para las y los estudiantes de la educación superior, en los estudiantes Sordos que cursan una carrera universitaria?, la autora concluye que las Funciones Ejecutivas que presentan las y los estudiantes Sordos que ingresan a Educación Superior son las mismas que un o una estudiante oyente de 18 años; esto porque ambos manifiestan un desarrollo secuencial y progresivo de las Funciones Ejecutivas a lo largo de su niñez y adolescencia. Igualmente, esto se refleja en que en los estudios revisados fue posible evaluar todas las Funciones Ejecutivas, a lo que se puede concluir que están todas presentes en sujetos Sordos. Sin embargo, la autora también pudo concluir que existen pocos estudios e investigaciones abocadas a profundizar sobre esta temática, por lo que si bien se puede concluir en base a lo revisado en los estudios, no podría ser determinante.

En cuanto al primer objetivo específico, el cual buscaba establecer el concepto de Inclusión educativa, se pudo concluir que el concepto de Inclusión Educativa se refiere al conjunto de acciones y procedimientos que tienen como propósito transitar hacia la eliminación de las barreras contextuales que dificultan el acceso, la construcción de aprendizajes y la participación de todas y todos los estudiantes; respetando sus características individuales y rechazando cualquier forma de discriminación o exclusión dentro de los contextos de enseñanza-aprendizaje.

Además, se concluye que los Programas y/o vías de acceso alternativas,

específicamente el Propedéutico, el Programa Pace y las Vías de Admisión Especial, son procedimientos que surgen a partir de los Principios que promulga la Inclusión Educativa y que buscan hacer justicia a las y los estudiantes vulnerados; entre ellas y ellos, niños, niñas y jóvenes Sordos, que han sido históricamente discriminados y que continuamente se encuentran con barreras contextuales que no les permiten acceder, permanecer y participar en diversos contextos, sobre todo en los de enseñanza-aprendizaje.

Es así como en relación al segundo objetivo específico, el cual pretendía caracterizar a las personas Sordas, la autora concluye que son un grupo étnico perteneciente a una comunidad con una identidad y características socioculturales propia, como por ejemplo la Lengua de Señas. Es menester conocer estas características, ya que por una parte estas constituyen un factor elemental en la construcción de la concepción de las personas Sordas; así como también, permite comprender las diferencias que pudieran existir entre oyentes y Sordos, como por ejemplo en los procesos de desarrollo cognitivo, entendiendo que existen otros elementos involucrados y no centrándose en el déficit auditivo.

Lo que se concluyó sobre el tercer objetivo específico, el cual pretendía identificar las competencias esperadas en Educación Superior, corresponde a que a través del Plan Tuning en América Latina se establecen 27 competencias genéricas que se asocian principalmente a habilidades y/o capacidades que promueven conductas socialmente aceptadas; así como también, que son adecuadas para determinados contextos facilitando la adaptación a estos y que permiten atender las demandas provenientes del medio. Estas 27 competencias genéricas se homologan para las 62 instituciones de Educación Superior de América Latina que participan en este proyecto, entre las cuales destacan prestigiosas Universidades chilenas.

Asimismo, el cuarto objetivo específico propuesto para esta investigación buscaba establecer el concepto de Funciones Ejecutivas a partir de la mirada de distintos autores, de lo cual la autora concluye que las Funciones Ejecutivas son concebidas como un grupo de habilidades cognitivas que le permiten al sujeto poder llevar a cabo conductas adecuadas y útiles en relación a las demandas del medio ambiente, permitiéndole su

correcta adaptación, desarrollo independiente y funcionamiento eficiente en una determinada situación y/o contexto. Además, estas presentan un desarrollo secuencial y progresivo a lo largo de la vida, abarcando desde la niñez hasta la adolescencia; destacándose que la Función Ejecutiva que primero debiese culminar su proceso madurativo es el control inhibitorio, mientras que la memoria de trabajo y la abstracción son las que más demoran en culminar este proceso.

De esta forma, la autora pudo concluir en torno al quinto objetivo específico, el cual pretendía relacionar las competencias esperadas en Educación Superior con las Funciones Ejecutivas esperadas, que si bien no se pudo establecer una relación directa entre competencias y Funciones Ejecutivas; igualmente, se puede entablar un vínculo entre ambas a partir de elementos comunes, tales como que son consideradas capacidades y/o procesos que le permiten al individuo desenvolverse y adaptarse a una situación o contexto determinado a partir de la realización de conductas adecuadas, eficaces y exitosas, entre otros.

Finalmente, en relación al sexto y último objetivo específico, el cual señalaba que había que comparar la presencia de las Funciones Ejecutivas esperadas con las presentes en estudiantes Sordos, la autora pudo concluir que se encuentran presentes en personas Sordas las mismas funciones ejecutivas esperadas para un oyente de 18 años que ingresa a la Educación Superior. Sin embargo, la diferencia radica en los niveles de desarrollo y funcionamiento que presentan las y los estudiantes Sordos en estas Funciones Ejecutivas en comparación con las y los oyentes, siendo la planeación y flexibilidad mental las Funciones Ejecutivas en las que los sujetos Sordos presentan los resultados más bajos.

A partir de lo anterior, la autora concluye que es importante tener en consideración que estos niveles y resultados más bajos presentados por personas Sordas pueden deberse a que los instrumentos que se utilizan para evaluar las Funciones Ejecutivas no se han adaptado para usuarias y/o usuarios de la Lengua de Señas. Además,

también se debe tener en consideración la edad de adquisición de la Lengua de Señas, ya que hay muchas personas Sordas que son diagnosticadas tardíamente y por ende; se exponen y comienza su proceso de desarrollo de la Lengua de Señas muy tarde, lo que puede influir de alguna manera en los procesos de desarrollo cognitivo.

11. Sugerencias, recomendaciones y posibles proyecciones

A partir de los resultados y las conclusiones obtenidas en esta tesina y que han sido recién presentadas en los párrafos anteriores, es posible establecer la importancia que adopta la preparación de las IES de Educación Superior a las que ingresan personas que se encuentran en situación de discapacidad, en este caso, específicamente al ingreso de personas Sordas a los establecimientos de Educación Superior. Es así que la autora le sugiere a las IES, que sería positivo para los procesos educativos de todas y todos los participantes que conocieran con antelación las características de las y los estudiantes que pudieran ingresar a sus instituciones, así como también, las formas en las que se podrían abordar las posibles barreras contextuales que pudieran surgir a lo largo de sus procesos educativos.

Además, la realización de esta investigación, permitió dar cuenta que esta temática no ha sido desarrollada y son pocos los estudios que se han dirigido a estudiar los procesos cognitivos de las personas Sordas y los factores que podrían influir en estos, por lo que se abre una nueva línea investigativa a partir del desarrollo de esta tesina.

Desde lo recién mencionado, surge también nuevas preguntas sobre cómo influye la adquisición de un sistema simbólico y en el periodo en el que se desarrolla, hay diferencia entre una niña o niño Sordo que es hija o hijo de padres Sordos y que por ende, va a ir adquiriendo la Lengua de Señas desde su nacimiento versus una niña o niño Sordo que adquiere la Lengua de Señas a los 4, 5, 6 e incluso 7 años de edad, ya que fue diagnosticado de manera tardía, o bien, sus cuidadores no la conocían o no querían que accediera a ella. Estas son interrogantes que surgieron a medida que se revisaban los estudios utilizados para la realización de esta investigación.

Por otra parte, otro aspecto interesante que surgió a través de la realización de esta tesina es que no existen instrumentos que evalúen las Funciones Ejecutivas que sean apropiadas para las personas Sordas, por lo que sería realmente interesante ver si existe la posibilidad de adecuar alguno de los instrumentos que existen o también, podría ser una alternativa construir uno que fuese apropiado y adecuado para las personas Sordas, el cual considerara sus características.

12. Bibliografía

Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 15(1), 25-44.

Abricot, N. y Gaete, J. (2016). ¿Qué pasó después del propedéutico? La inserción a la vida universitaria de los estudiantes que ingresaron a la Usach vía propedéutico. In *Congresos Claves*.

Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.

Aza, D. (2013). Identidad, Discapacidad y Cultura Sorda. Reflexiones desde una investigación en curso. En X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia e igualdad. *Sinéctica: Revista electrónica de Educación*, (29), 19-27.

Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina*. Proyecto Tuning América Latina..

Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO*.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación*, 143, 1-14.

Daza, M., Guil, G., López, F., Salmerón, R. y García, N. (2011). Evaluación Neuropsicológica en niños sordos: Resultados preliminares obtenidos con la batería AWARD Neuropsychological.

De Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1).

De la Paz, V. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE*, 8 (15), 31-49.

Didriksson, A. (1998). Educación Superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la Conferencia Mundial de la UNESCO. *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de* (pp. 399-458).

Espinoza, O., & González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. *Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, p. 12.

Fernández, O. M.; Martínez-Conde, M. y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45.

Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E. y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de psicología*, 30(2), 463-473.

Lázaro, J. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.

Gajardo, L. (2006). Desigualdad en el acceso a la educación superior en Chile. *Revista central de sociología*, n°1, pp. 15-17.

Gómez, R. (2013). La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 93-108.

González, J.y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Final report. Phase one. Bilbao: University of Deusto.

González, M. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunos reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Reice. Revista Digital*, 6 (2), 82-89.

Gutiérrez, A. L.y Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 159-172.

Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-2.

Lavados, J. y Slachevsky, A. (2013). *Neuropsicología; Bases neuronales de los procesos mentales*, Editorial Mediterráneo.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/SENADIS.

Martínez, M. (2011). Programas inclusivos: el reto de la equidad en el acceso a la educación universitaria en Chile. *Tinkazos*, 14(30), 145-166.

Mineduc. (2018). ¿Qué es el PACE? - PACE - Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Retrieved from: <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>

Mineduc. (2015). Decreto N°83: Diversificación de la enseñanza. Santiago, Chile.

Mineduc. (2017). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Santiago, Chile.

Morales García, A. M. (2014). La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda.

Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los " cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la educación*, (35), 255-275.

Muñoz, A. L., & Sobrero, V. (2018). Proyecto Tuning en Chile: análisis de procesos de internacionalización de la educación superior. *Calidad en la Educación*, (24).

Musso, M. (2010). *Funciones ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo*. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110.

OCDE. (2009). *La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*, Editorial UCSH.

Pabón, S. (2009). La discapacidad auditiva: ¿cómo es el niño sordo?. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10.

Paredes, R. (2014). Reflexiones sobre la propuesta de gratuidad para la educación superior en Chile. *Temas de la agenda pública*, n°69, 8.

Purves, D. (2017). *Neurociencia*, Editorial Panamericana, Edición V.

Rodriguez, V. (2013). The human nervous system: A framework for teaching and the teaching brain. *Mind, Brain, and Education*, 7(1), 2-12.

Roselli, M., Matute, E. y Jurado, M. B. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.

Silva, M. y Deaño, M. (2008). Procesamiento cognitivo en estudiantes con y sin deficiencia auditiva. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 28(1), 46-57.

Tirapu, J.; Muñoz, J. y Pelegrín, C. (2002). Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual. *Neurol*, 34 (7), 673-685.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.

Zuzulich, M., Achiardi, C., Hojas, A., Lissi, M. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. *Propuestas para Chile*, p. 55-88.

SOLO USO ACADÉMICO