

PARTICIPACIÓN DE JÓVENES CON DISCAPACIDAD Y NEURODIVERGENTES EN CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL: EL CASO DE CUATRO INSTITUCIONES CHILENAS¹

Eugenia Victoriano Villouta² 

RESUMEN

La educación técnica profesional busca la formación de la fuerza laboral para asegurar mano de obra capacitada. Aunque se ha masificado el acceso a ella, aún las personas con discapacidad tienen escasa participación, quedando ajena a los beneficios que trae. El propósito de este estudio fue describir las barreras y facilitadores a la participación de jóvenes con discapacidad en este nivel educativo, para lo que se trabajó con cuatro centros de formación técnica (CFT) utilizando un enfoque mixto secuencial que permitió, por un lado, conocer la proporción de estudiantes con discapacidad en estos centros y, por otro, describir las barreras, facilitadores y desafíos a nivel institucional, académico, social y de infraestructura, destacándose la disposición de las instituciones a entregar los apoyos necesarios, los ajustes académicos que se realizan, las barreras actitudinales asociadas a una mirada desde el déficit y los desafíos en cuanto a infraestructura. Se concluye que es fundamental generar políticas nacionales e institucionales que permitan caracterizar a esta población y generar campañas de concientización y capacitación a las comunidades educativas. Finalmente, como futuras líneas de investigación se sugiere levantar información nacional asociada a otras variables y estudiar la empleabilidad.

Conceptos clave: educación técnica profesional, discapacidad, barreras, facilitadores, participación.

PARTICIPATION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES AND NEURODIVERGENCES IN TECHNICAL AND PROFESSIONAL TRAINING CENTERS: THE CASE OF FOUR CHILEAN INSTITUTIONS

ABSTRACT

Vocational technical education seeks the training of the labor force, to ensure trained labor. Access to it has become widespread; however, people with disabilities have little participation, being alien to the benefits such training brings. The purpose of this study was to describe the barriers and facilitators to the participation of young people with disabilities at this level of education. For which we worked with four Technical Training Centers (CFTs) using a mixed sequential approach that allowed, on the one hand, to know the proportion of students with disabilities in these centers and, on the other, to describe the barriers facilitators and challenges at the institutional, academic, social and infrastructure levels bring. Highlighting the willingness of

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/Convocatoria 2022.

2 Fundación Mis Talentos, Santiago, Chile. Contacto: eugenia.victoriano@mistalentos.cl

institutions to provide the necessary support and the academic adjustments to meet the attitudinal barriers associated with a view from the deficit and the challenges in terms of infrastructure. It is concluded that it is essential to generate national and institutional policies that allow the characterization of this population and to generate awareness and training campaigns for educational communities. Finally, as future lines of research, it is suggested to collect information at the national level associated with other variables and to study employability.

Keywords: vocational technical education, disability, barriers, facilitators, participation

I. Introducción

La educación superior se asocia a un mayor desarrollo económico y más oportunidades en la vida de las personas (Becker, 1964; Bernasconi y Rodríguez, 2017; Lipka, Forkosh-Baruch & Meer, 2019; OECD, 2020; Santiago et al., 2008). En este nivel educativo se puede encontrar instituciones enfocadas en el dominio de conceptos teóricos (universidades) y otras cuyo foco es la adquisición de competencias prácticas que aseguren la inserción de sus egresados en el mercado laboral (Álvarez, Labraña y Brunner, 2021). Estas últimas se denominan en Chile “educación superior técnico-profesional (ESTP)” y se componen de institutos profesionales y centros de formación técnica (CFT).

La relevancia de este tipo de educación superior es que promueve la redistribución de los recursos y derechos educativos (Ovalle, 2020), fomentando así el acceso, la participación y el reconocimiento de subgrupos vulnerables de la población en la educación superior y en el sistema laboral (Fraser, 2008). Por lo anterior, es considerada como un apoyo crucial para la disminución de la pobreza y del desempleo, la eliminación de barreras segregadoras y para el desarrollo social, tecnológico, productivo y sostenible de los países (Botero, 2015; Valdebenito, 2022). En esta línea, la misión de la educación superior técnico-profesional (ESTP) es la formación de la fuerza laboral, de modo de asegurar que los países cuenten con una mano de obra capacitada y calificada para atender a las necesidades y requerimientos del mundo laboral contemporáneo (Álvarez et al., 2021). Se prioriza entonces que los currículos sean pertinentes para el desarrollo local, sirviendo a las comunidades con conocimiento significativo para el contexto y empoderamiento de esta misma (Masanche, 2020; Ovalle, 2020). Siguiendo los lineamientos internacionales, los programas de la ESTP buscan impulsar el acceso a la educación y al trabajo, así como la inclusión de grupos históricamente excluidos (Valdebenito, 2022).

La ESTP en Chile se compone de institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) y tiene como objetivo el estudio de tecnologías y ciencias relacionadas con las diversas ocupaciones

que ofrece el sector económico del país, de modo que se enfoca en el desarrollo de la diversidad de talentos y capacidades de las personas, promoviendo el aprendizaje permanente y el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos; lo cual contribuye a una mayor movilidad social, equidad y a la obtención de un trabajo digno (Ley N° 21.091, 2018; MINEDUC, 2020). Así, dentro de estas instituciones, los IP pueden ofrecer programas conducentes a la obtención de títulos profesionales que no requieren del grado académico de licenciatura, así como también títulos de Técnico de Nivel Superior (TNS). Por otro lado, los CFT solo pueden ofrecer programas conducentes al título de TNS.

Un hito relevante en la ESTP en Chile es la creación de 15 centros de formación técnica estatales (CFTE) en 2016, mediante la Ley 20.910, con el objetivo de contribuir al desarrollo material y social sostenido, sustentable y equitativo de las respectivas regiones donde fueron instalados. Su implementación ha sido progresiva. Así, durante 2022 se iniciaron las actividades académicas del último grupo de CFTE, conformado por los de las regiones de O'Higgins, Biobío y Aysén.

En esta línea, en 2022 se inició un Plan de Fortalecimiento a estas instituciones, cuyos cuatro pilares son el financiamiento, la infraestructura, la calidad integral y la gobernanza.

Desde organismos internacionales se promueve que en los distintos niveles educativos se asegure la participación en equidad de condiciones de todas las personas, con especial énfasis en quienes enfrentan más barreras. Sin embargo, para las instituciones de ESTP en Chile no existe un marco regulatorio que controle el acceso de los estudiantes, lo que les otorga un alto nivel de autonomía para establecer sus objetivos, requisitos y criterios de selección. En consecuencia, la matrícula ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, caracterizándose por recibir estudiantes en su mayoría de establecimientos municipales y de los quintiles más bajos de ingreso (Servicio de Información de Educación Superior SIES, 2023); sin embargo, aún hay poblaciones que tienen escaso acceso y existe un alto índice de deserción, en particular los estudiantes de nivel socioeconómico (NSE) bajo tienen 2,3 veces más

probabilidades de abandonar la educación superior (Valenzuela & Kuzmanic, 2023).

1. Marco teórico

El presente estudio se basa en algunos conceptos claves en el campo. Para ello, a continuación, se entrega una definición que explicita la base de esta investigación. En primer lugar, es importante señalar que los conceptos de “inclusión”, “participación” y “aprendizaje” están estrechamente relacionados.

La inclusión se define como la respuesta efectiva a la diversidad estudiantil basada en la eliminación de barreras a la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes (Booth & Ainscow, 2015; UNESCO, 2016). La presencia se asocia con la posibilidad del alumnado de acceder y compartir espacios y enseñanzas comunes; la participación con la calidad de sus experiencias y su implicación en las estructuras educativas; y el logro con sus resultados de aprendizaje. Se debe asegurar que todas las personas tengan la capacidad de acceder y participar plenamente en diversas esferas de la vida social. La inclusión en educación significa velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia (UNESCO, 2020). Este no es un concepto estático, sino un proceso dinámico que evoluciona en respuesta a las cambiantes necesidades sociales (Kioko & Mikolle, 2014), sin limitarse al ámbito individual, sino que también impulsa transformaciones en las organizaciones y en la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, la inclusión no solo se refiere a la adaptación de un individuo a un entorno dado, sino a la necesidad de cambiar los sistemas de atención y apoyo, así como las estructuras sociales, con el fin de crear entornos verdaderamente inclusivos (Echeíta y Verdugo, 2004). Además, es importante destacar que la inclusión educativa está intrínsecamente ligada al modelo de justicia social. Dar acceso y participación a jóvenes pertenecientes a la diversidad en términos de género, etnia, nivel socioeconómico o habilidades en la educación terciaria es un factor esencial para promover la justicia social (Liasidou, 2014). En otras palabras, esta perspectiva ofrece una oportunidad para reducir la inequidad social. A continuación se

profundizará en la conceptualización de uno de estos grupos, quienes presentan discapacidad.

El concepto de “discapacidad” ha evolucionado en el tiempo, pasando de un enfoque médico a otro biopsicosocial y, actualmente, se define también desde una mirada de justicia social. El modelo médico se distingue por centrarse en los déficits individuales y considerar la discapacidad como una limitación de las capacidades y autonomía de las personas para participar en la sociedad; en consecuencia, propone que las barreras pueden ser superadas a través de un abordaje médico de tratamiento y rehabilitación (Kauffman, Burke & Anastasiou, 2023). En contraste con esta perspectiva, el modelo social propone que la discapacidad es una construcción social originada por barreras contextuales y restricciones para la participación, tales como la falta de accesibilidad y la discriminación (Moriña y Orozco, 2023; Victoria, 2013). Además, desde la perspectiva biopsicosocial se propone la utilización de un término genérico que articule las perspectivas biológica y social, vale decir las condiciones de salud de la persona, en conexión con las características o condiciones del medio social y físico en el que se desenvuelve, y cómo estas restringen o facilitan la participación (Organización Mundial de la Salud, 2001). Actualmente se ha complementado el modelo biopsicosocial utilizando una mirada desde la justicia social. Particularmente, es importante considerar el *enfoque de capacidades*, desarrollado por Sen (1992) y Nussbaum (2000), que hace referencia a la libertad que tienen las personas de lograr sus objetivos en función de las capacidades que poseen. Así, condiciones personales como la discapacidad, al interactuar con condiciones políticas, sociales y económicas negativas del entorno podrían disminuir las libertades de estas personas. Sin embargo, la inclusión de este colectivo sería una herramienta para fomentar sus capacidades y potenciar su desarrollo, convirtiéndose así en un factor de cambio que les permita ser ciudadanos activos y participativos no solo en la educación, sino en la sociedad entera. En este sentido, la interacción entre potenciar capacidades y disminuir barreras parece ser una vía promisoría para avanzar en inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.

Para este estudio en particular se consideraron las siguientes definiciones de los tipos de discapacidad y neurodivergencia, de

acuerdo con las normativas chilenas vigentes (Decreto 170 y Ley 21.545):

- Discapacidad Visual: Es la alteración de la sensopercepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías, manifestándose a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual. Se considera en esta definición la baja visión y ceguera.
- Discapacidad Auditiva: Es la alteración de la sensopercepción auditiva en diversos grados y que se caracteriza por limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva. Se consideran personas con discapacidad auditiva aquellas con hipoacusia (pérdida parcial de la audición) o con sordera (pérdida severa o total de la audición).
- Discapacidad Física: Dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona.
- Discapacidad Intelectual: Se caracteriza por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en la conducta adaptativa, y se ve manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.
- Neurodivergencia o Trastorno del Espectro Autista: Se entenderá por personas con trastorno del espectro autista a aquellas que presentan una diferencia o diversidad en el neurodesarrollo típico, que se manifiesta en dificultades significativas en la iniciación, reciprocidad y mantención de la interacción y comunicación social al interactuar con los diferentes entornos, así como también en conductas o intereses restrictivos o repetitivos. Estas características constituyen algún grado de discapacidad cuando generan un impacto funcional significativo en la persona —a nivel familiar, social, educativo, ocupacional o de otras áreas— y que, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno,

impida o restrinja su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás personas.

A continuación se informa lo que muestra la literatura acerca de la participación de este grupo en la educación terciaria.

2. Revisión bibliográfica

a. Normativas y políticas

En una revisión de las políticas sobre la participación de personas discapacidad (PcD) en el nivel terciario de educación, la Declaración de Derechos Humanos (1948), así como el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) son principales instrumentos que han buscado incrementar la incorporación de PcD en la educación superior. Pese a lo anterior, la participación de éstas ha sido baja en comparación con la proporción de personas sin discapacidad que ingresa a instituciones de estudios terciarios. En el caso de Estados Unidos, un 11,1% de los estudiantes universitarios reporta tener alguna discapacidad (National Center for Educational Statistics, 2015); en el caso de España, el 10,71% de personas con discapacidad alcanza estudios de educación superior (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020).

En Chile, en 2008, se rectificó el convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el que la normativa obliga a los Estados a asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza y a lo largo de la vida. Luego, la Ley 21.091 hace referencia a las personas con discapacidad, prohibiendo su discriminación y promoviendo la realización de ajustes razonables. Pese a ello, la última Encuesta de Discapacidad y Dependencia (2022) señala que el 17,6%, de la población está en situación de discapacidad y, de esta, un 50,8% ni siquiera tiene educación media completa. Según el último informe del Servicio de Información de Educación Superior (SIES, 2022) la matrícula de estudiantes de educación superior que presentan alguna discapacidad es de 7.951, lo que representa el 0,6% de la matrícula total de educación terciaria.

b. Evidencia empírica

En relación con la participación de PcD en educación terciaria, a nivel empírico se encuentra que, si bien ha existido un aumento en la matrícula, en la que en un comienzo predominaron estudiantes con discapacidad visual o auditiva, las tasas demuestran que las personas que presentan alguna discapacidad siguen estando subrepresentadas (Hewett et al., 2020). Además, se ha evidenciado que la matrícula de personas con discapacidades auditivas y visuales ha decrecido y, en contraposición, ha habido un aumento de trastornos mentales o de salud mental, tales como trastorno de espectro autista, dislexia y trastornos emocionales (Koca-Atabey, 2017).

Así, el camino hacia la inclusión en la educación superior no está exento de desafíos y barreras que deben ser abordados. La transición de personas con discapacidad a la educación superior suele ser compleja (Parsons et al., 2021) y, a menudo, se encuentran obstáculos o barreras que dificultan o limitan el aprendizaje, la pertenencia y la participación en condiciones de igualdad (Booth & Ainscow, 2015):

- a) Barreras organizacionales: se relacionan con la manera en que las instituciones se estructuran y establecen su visión y misión, así como las estrategias de enseñanza que adoptan en torno a la inclusión.
- b) Barreras actitudinales: hacen referencia a las creencias y actitudes negativas hacia las personas con discapacidad. Pueden manifestarse en estereotipos, prejuicios y discriminación, ya sea por parte de profesores, personal administrativo u otros estudiantes.
- c) Barreras de infraestructura o arquitectónicas: se refieren a la falta de accesibilidad en los espacios físicos de la institución educativa, dificultando la movilidad de las personas con discapacidad.
- d) Barreras de acceso al currículo o barreras pedagógicas: implican la falta de adecuaciones curriculares que permitan a los estudiantes con discapacidad acceder al contenido de estudio de manera efectiva. También pueden incluir la falta de flexibilidad en los métodos de evaluación y la falta de adaptaciones en las actividades de enseñanza.

En Chile se ha evidenciado la presencia de barreras específicas en la educación superior (Rodríguez y Valenzuela, 2019; Vilches y Garcés, 2021; Victoriano & Treviño, 2022), como la falta de apoyo financiero específico para personas con discapacidad, a pesar de que existen algunos beneficios disponibles. Además, se ha destacado la necesidad de regular a nivel de política los sistemas de admisión especial, para evitar la discrecionalidad de las instituciones en el proceso de acceso e inclusión (Rodríguez y Valenzuela, 2019; Victoriano & Treviño, 2022).

A pesar de estos desafíos, existen elementos que pueden promover la inclusión e igualdad de oportunidades para personas con discapacidad en la educación superior, estos son los denominados “facilitadores”. Entre ellos se incluyen las políticas de inclusión; acceso y adaptación de materiales (Victoriano, 2017); contexto socioecológico, entendido como las actitudes y creencias sociales en relación con la discapacidad (Scharenberg, Rollett & Bos, 2019); programas de apoyo; incentivos financieros y normativas (Victoriano y Treviño, 2022); compromiso docente (Bermúdez, 2020) y currículo inclusivo (Buchner et al., 2020).

Considerando la relevancia de la participación de PcD en educación superior, hay ciertos datos acerca de lo que ocurre con esta población en universidades, sin embargo, aún hay escasa evidencia de lo que ocurre en la ESTP. El presente trabajo se propone como objetivo general describir las barreras y facilitadores a la participación de jóvenes con discapacidad física, sensorial, intelectual y del espectro autista en instituciones de educación superior técnica profesional. Para ello, como objetivos específicos se ha planteado:

(1) Describir sociodemográficamente la matrícula de estudiantes con discapacidad física, sensorial, intelectual y neurodivergentes en los CFT.

(2) Identificar facilitadores físicos, sociales y académicos a la participación de jóvenes con discapacidad física, sensorial, intelectual y neurodivergentes en los CFT.

(3) Describir barreras físicas, sociales y académicas a la participación de jóvenes con discapacidad física, sensorial, intelectual y neurodivergentes en los CFT.

II. Metodología

Este estudio utiliza un enfoque metodológico mixto secuencial de trabajo (Cohen et al., 2017; Creswell, 2014). En consecuencia, el análisis del fenómeno a estudiar consta de una primera etapa metodológica cuantitativa, la cual se caracteriza por permitir hallar regularidades y relaciones entre variables, así como describir propiedades, características, perfiles y magnitudes de los elementos que componen nuestra unidad de análisis, y de una segunda etapa cualitativa, que busca profundizar en el análisis y descripción del objeto de estudio (Hernández, 2014).

En específico, en el estudio se desarrollará una caracterización de la matrícula de personas con discapacidad en los centros superiores de formación técnica del país identificados por el Servicio de Información de Educación Superior al año 2023 (Subsecretaría de Educación Superior, 2023), y luego se hará una caracterización en particular de los CFT que son casos de este estudio, basándose en la información con la que contaban o la levantada en el contexto de este estudio. En este último caso, se envió un cuestionario a las y los estudiantes mediante “Google Forms”, en el que algunos declararon discapacidad y, en otros casos, se levantaron necesidades de apoyo.

A este primer proceso metodológico le sigue un segundo tipo de procesamiento de información, a través de una metodología cualitativa que permite profundizar en el fenómeno y conocer cómo se comporta en la realidad (Hernández et al., 2012), del mismo modo que facilita hacer un estudio de caso de cuatro instituciones escogidas. Estos casos no han sido elegidos porque sean representativos, por sus características o por presentar alguna problemática, sino porque son de interés para conocer la temática que se propuso estudiar (Stake, 1999).

En relación con lo planteado por Stake (1999), la decisión de trabajar con los CFT está basada en que ha sido poco el desarrollo investigativo acerca de cómo abordan estas instituciones la incorporación de personas con discapacidad en sus carreras. Además, cabe considerar que, como se mencionó en los antecedentes, no hay una política o protocolo general para todo este tipo de instituciones de educación terciaria; por tanto, es relevante conocer la forma en

que cada institución identifica y aborda las barreras y facilitadores para la inclusión de personas con distintas habilidades o capacidades.

En particular, se seleccionaron estas cuatro instituciones como caso, pues, más allá de representar la realidad de las distintas regiones geográficas del país, son de interés para conocer lo que está ocurriendo con estudiantes con distintos tipos de discapacidad y en distintas áreas de la educación técnica profesional, tanto en centros privados como con financiamiento estatal. Estas características hacen que se pueda explorar con mayor amplitud cómo se enfrenta la diversidad de desafíos que implica dar respuesta a las necesidades de este grupo de estudiantes.

Tabla 1.
Instituciones participantes

Institución	Región	Tipo	Descripción
Institución 1	Tarapacá	Estatal	CFT Estatal, ubicado en Alto Hospicio, funciona desde el año 2019 y actualmente imparte 8 carreras en las áreas de Administración, Educación, Salud y Tecnología.
Institución 2	Metropolitana	Privado	CFT, Reconocido por el MINEDUC, acreditado y en proceso de acreditación. Cuenta con dos sedes, una en Santiago y la otra en Buin. Actualmente imparte 9 carreras, 7 de ellas presenciales, 1 semipresencial y una <i>online</i> .
Institución 3	Valparaíso	Estatal	CFT Estatal, cuenta con 3 sedes en las comunas de Viña del Mar, San Antonio y Los Andes. Actualmente imparte 10 carreras.
Institución 4	Biobío	Privado	CFT perteneciente a la corporación de la Universidad de Concepción, acreditado en nivel avanzado (por 4 años). Cuenta con dos sedes, una en Lota, la otra en Coronel y actualmente imparte 17 carreras.

De estas instituciones, se realizaron entrevistas a 4 directivos y 9 docentes, y se llevaron a cabo 4 grupos focales y/o entrevistas en las que participaron 13 estudiantes de diversas carreras y con distinto tipo de discapacidad (física, visual, auditiva, intelectual y neurodivergentes). Los participantes fueron escogidos a partir de las características de los estudiantes, quienes, al presentar distintos tipos de discapacidades y en distintas carreras, diversifican las necesidades que pueden presentar y, con ello, las posibles respuestas a ellas.

Tras realizar la indagación con las y los estudiantes se procedió a entrevistar a docentes que les hacían clases y a directivos de sus carreras. A continuación se describe a los participantes del estudio (tabla 2).

La decisión, tanto de los casos como de los participantes, fue tomada a partir de que es una temática poco abordada en CFT, por lo tanto, fue necesario considerar casos y participantes que dieran cuenta de la más amplia diversidad para explorar adecuadamente el fenómeno sin sesgarse por condiciones o características particulares.

Tabla 2.
Participantes del estudio

Institución	Directivos	Docentes	Estudiantes
Institución 1	Coordinador de Asuntos Estudiantiles	(1) Docente de Logística (2) Docente de Educación Parvularia	(1) Estudiante de Administración Pública, neurodivergente. (2) Estudiante de Técnico en Enfermería con baja visión
Institución 2	Director de Vinculación con el Medio	(1) Tutora de Yoga para la carrera de Salud y Terapia (2) Docente de las carreras de Técnico en Medio Ambiente y Salud y Terapia Natural	(1) Estudiante de Salud y Terapia Natural, neurodivergente. (2) Estudiante de Manejo de Áreas Silvestres Protegidas, presenta déficit atencional y discalculia (3) Estudiante de Manejo de Áreas Silvestres Protegidas, neurodivergente. (4) Estudiante de Técnico en Agricultura Ecológica, neurodivergente.
Institución 3	Encargada Unidad de Inclusión y Equidad	(1) Docente de Mecatrónica, Logística, Mantenimiento Industrial, Sede San Antonio (2) Docente de Sello TIC y Programación (3) Docente Sist. Operativos y Redes, y Jefe de Carrera interino	(1) Estudiante de Construcción, con discapacidad física (2) Estudiante de Gestión Pública, con discapacidad física

Institución 4	Encargada del Centro de Atención al Estudiante	(1) Docente de Trabajo Social (2) Docente Educación de Párvulo, Diferencial y Trabajo Social	(1) Estudiante de Trabajo Social, neurodivergente (2) Estudiante de Trabajo Social con discapacidad visual (3) Estudiante de Educación Parvularia con discapacidad intelectual y auditiva (4) Egresado de Turismo y Gastronomía con discapacidad intelectual (5) Estudiante de Trabajo Social con discapacidad intelectual
---------------	--	---	--

El análisis de los datos cualitativos se realizó a través de un procedimiento de codificación temática (Flick, 2004). Si bien la entrevista se estructura de manera que se proponen ciertas temáticas, se mantiene también una apertura a relatos relacionados que puedan surgir. Dentro de las temáticas abordadas en ambas instancias se encuentran políticas institucionales hacia la diversidad, necesidades observadas y relatadas por las y los participantes, asociadas con la discapacidad, y facilitadores y barreras a su participación en los ámbitos académico, social y de infraestructura. A continuación, se muestran los resultados del estudio.

III. Resultados

a. Análisis cuantitativo descriptivo

Gracias a la información que pone a disposición la Subsecretaría de Educación Superior, a la cual se puede acceder por medio del portal Mi Futuro (www.mifuturo.cl), es posible señalar que, de la matrícula total de pregrado de educación superior de 2023, hay un 0,8% de estudiantes con discapacidad y, de ellos, un 17,1% está matriculado en un CFT. Esta matrícula se distribuye a nivel nacional de la siguiente manera (gráfico 1):

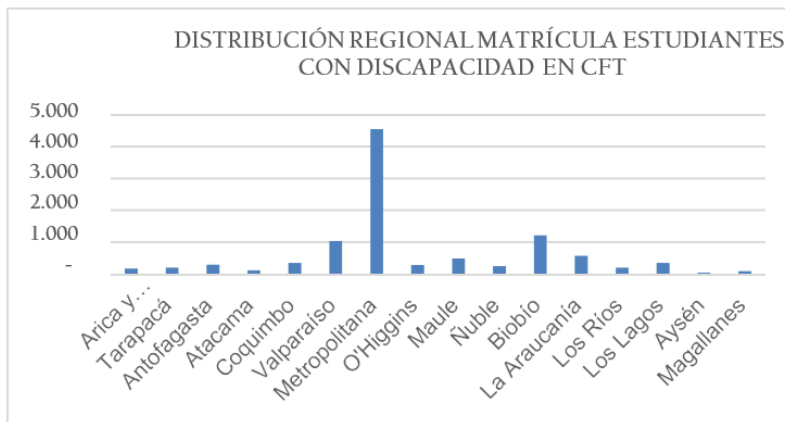


Gráfico 1. Distribución regional de matrícula de estudiantes con discapacidad en los CFT

Como se aprecia, la mayoría se concentra en la zona central, específicamente en la Región Metropolitana y de Valparaíso. En la zona sur hay una proporción importante en la Región del Biobío, y en el norte en las regiones de Antofagasta, Coquimbo y Tarapacá. Por otro lado, en cuanto a los tipos de discapacidad, la matrícula se distribuye de la siguiente manera:

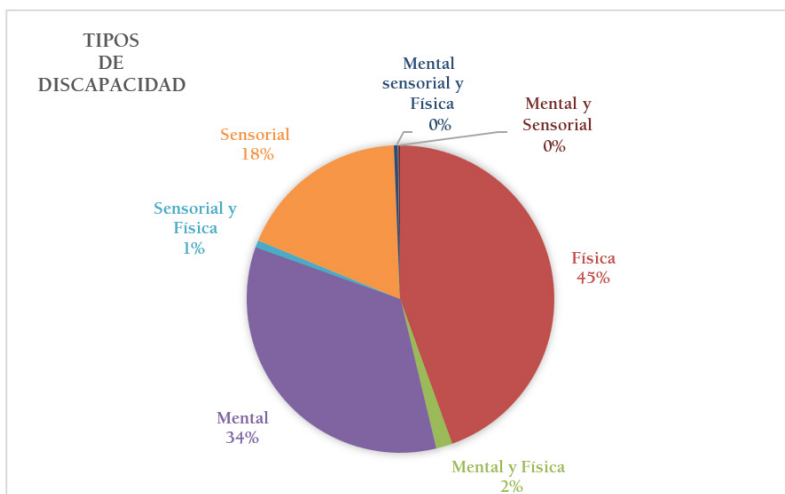


Gráfico 2: Distribución de tipos de discapacidad en la matrícula de CFT

Respecto de las realidades de los CFT estudiados, la primera institución tiene un 2,33% de su matrícula con discapacidad, según la base de datos de SIES, sin embargo, la institución no tiene registro de ello, por lo que, mediante el formulario enviado en el contexto de este estudio, se obtuvo que, de quienes declaran discapacidad, estas son de tipo visual, auditiva, física y neurodivergencias, tal como se muestra en el gráfico 3:

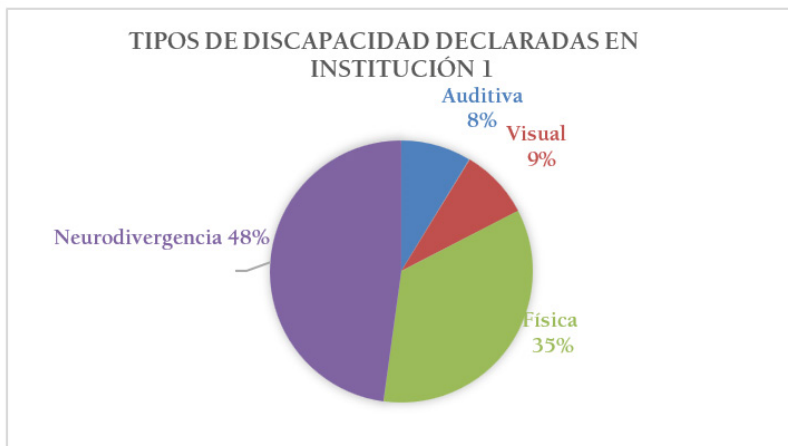


Gráfico 3: Tipos de discapacidades declarados en la Institución 1

De ellos, la mayoría no tiene o no sabe (57%) si cuenta con Registro Nacional de Discapacidad.

La segunda institución tiene 0,7% de estudiantes con discapacidad, según registros del SIES, pero no realizaron el cuestionario que permitiera detallar la información.

La tercera institución, según el informe de SIES, cuenta con 1,79% de estudiantes con discapacidad. Según una encuesta de caracterización propia, solo 35% se encuentra inscrito en el Registro Nacional de Discapacidad y se distribuye como se muestra en el gráfico 4:



Gráfico 4: Tipos de discapacidad declarados en la Institución 3

Finalmente, respecto de la cuarta institución, según los datos de SIES, un 2,22% de sus estudiantes presenta una discapacidad. De ellos, de acuerdo con la caracterización propia de la institución, un 50% está inscrito en el Registro Nacional de Discapacidad y los tipos de discapacidades se distribuyen como aparece en el gráfico 5:

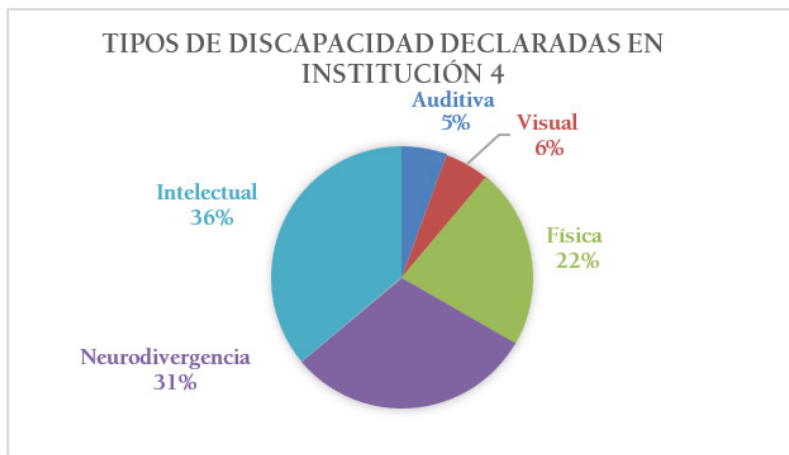


Gráfico 5: Tipos de discapacidad declarados en la Institución 4

Con base en los datos recabados, ya sea por las mismas instituciones o por el cuestionario enviado a propósito de este

estudio, se refleja la realidad nacional en cada una de las instituciones, mostrando una baja matrícula de estudiantes con discapacidad (cercano al 2%) y donde la mayoría presenta discapacidades físicas o intelectuales y neurodivergencias, que en SIES se clasifican como mentales.

Basándose en esta primera aproximación, se procedió a profundizar en las experiencias de quienes participan de estas instituciones. A continuación se muestran los resultados obtenidos a nivel cualitativo.

b. Análisis cualitativo

Con el objeto de identificar y describir facilitadores y barreras físicas, sociales y académicas a la participación de jóvenes con discapacidad física, sensorial, intelectual y neurodivergentes en los CFT, se realizaron entrevistas y grupos focales a directivos asociados a la atención a la diversidad, docentes que imparten clases a estudiantes con discapacidad y neurodivergentes, y a los propios estudiantes. Sobre esta base se encontraron barreras y facilitadores institucionales, académicos, sociales y de infraestructura.

En cuanto a las barreras, estas se entienden como obstáculos a la participación, mientras que los facilitadores son elementos que promueven la inclusión e igualdad de oportunidades para personas con discapacidad (Booth & Ainscow 2015) en la educación superior.

Facilitadores y barreras institucionales

En el ámbito institucional, lo primero que emana de las entrevistas de directivos y docentes es que reconocen en la matrícula de sus centros una heterogeneidad

...el 70% de los estudiantes con los que trabajamos se identifica con el género femenino, de ellas, 50% son mamás. De la totalidad de estudiantes del CFT, el 50% tiene duplicidad de funciones. ¿Qué quiere decir esto?, que además de estudiar trabajan. El promedio de edad de nuestros estudiantes del CFT es de 29 años, tenemos estudiantes de los 18 a los 60. Actualmente, el 70% de nuestros estudiantes está adscrito a gratuidad y un 80% cuenta con al menos un beneficio. (Directivo, Institución 1)

Y sobre esta base comprenden la diversidad en el más amplio sentido de la palabra, siendo la discapacidad una característica más de sus estudiantes, que implica estrategias y apoyos igual de desafiantes que otras características.

La diversidad, nosotros la vamos a entender como (...) no segmentarlo en grupos mal llamados minoritarios o grupos vulnerables, no, la diversidad es un conjunto, ¿cierto?, de personas que conforman la institución y, en este caso, entrarían todas las personas, todas las personas con distinta nacionalidad, todas las personas con alguna discapacidad, todas las personas de pueblos originarios, todas las personas que también son chilenos (...) entonces, la diversidad la va a conformar toda la comunidad educativa del CFT, entendiendo que todos somos diversos. (Directivo, Institución 3)

Esto permite que, institucionalmente, se busque identificar las necesidades de las y los estudiantes. En particular, las cuatro instituciones comparten la estrategia de aplicar una encuesta de caracterización, que es la primera instancia que define quiénes requerirían apoyo y en qué.

Hay mecanismos de detección claros, mediante una encuesta pueden levantar necesidades. Los estudiantes no son solo un número. (Directivo, Institución 1)

...la derivación por tamizaje, ahora vamos a aplicar encuestas, a final de semestre y a inicios de semestre, como para abordar la cohorte que sigue en tercer semestre el próximo año, los que pasan a segundo año, y los que van a ingresar ahora, por matrículas nuevas, ahí vamos a comenzar a hacer un tamizaje de quien tiene discapacidad o neurodivergencia. (Directivo, Institución 4)

En general, los apoyos que se entregan son de tipo académico, tanto seguimiento como acompañamiento psicopedagógico, pero, además, en una institución se ofrece apoyo en la postulación a ayudas técnicas y dos de ellas ofrecen acompañamiento asociado a salud mental, lo que es muy bien evaluado por los estudiantes

...lo que hablaron las compañeras de la terapia (...) a mí me ha hecho super bien la terapia que entrega la institución, que es la terapia floral, con programación neurolingüística. (Estudiante, Institución 2)

Las acciones antes descritas, tienen su base en políticas nacionales que sancionan la discriminación y promueven la inclusión, y en políticas institucionales que han surgido al alero de estas. Sin embargo, se observa que estos lineamientos no son igual de claros para los distintos estamentos. En las cuatro instituciones son las y los directivos quienes manejan esta información a cabalidad. Respecto de los docentes, algunos los conocen y otros no, y los estudiantes, si bien reconocen a qué unidades del CFT pueden recurrir, no hay claridad de las políticas y lineamientos.

Esa área la toma el CAE, pero que haya un plan o estrategia, no.
(Estudiante, Institución 4)

Por otro lado, los lineamientos y estrategias para abordar la diversidad, y en particular la discapacidad, van surgiendo de manera reactiva, no hay una planificación previa

A medida que se demuestra la necesidad del apoyo se van sumando recursos. (Directivo, Institución 1)

A medida que se van presentando los casos van a ir apareciendo más desafíos. (Directivo, Institución 3)

Por lo anterior, aunque se reconoce la disposición institucional a entregar apoyos, no hay disponibilidad de recursos. Así, los distintos estamentos de las cuatro instituciones señalan como desafíos contar con mayores recursos humanos y capacitaciones en inclusión de estudiantes con discapacidad.

Habría que darle fuerza a la unidad con más recursos humanos.
(Directivo, Institución 1)

Más capacitación a toda la comunidad, especialmente a quienes no son conscientes, en todos sus rangos y sentidos, igual que lo hicieron con el acoso. Hecha por profesionales capacitados, que sepan de neurodivergencia. (Estudiante, Institución 2)

Sin embargo, compensan estas dificultades trabajando colaborativamente, ya sea a nivel interno

...se trabaja de manera colaborativa con otras unidades, por ejemplo, con educadora diferencial y psicóloga de bienestar estudiantil.
(Directivo, Institución 3)

O con otras instituciones asociadas

...trabajo en red con la universidad (...) hacen capacitaciones a las que primero van los monitores y luego, en el verano, los docentes. (Directivo, Institución 4)

En síntesis, a nivel institucional, como facilitadores se destaca el reconocimiento de la discapacidad como una característica más de sus estudiantes, lo que les permite una buena disposición a abordarlo y la búsqueda constante de estrategias y lineamientos; sin embargo, estos no se difunden transversalmente en los distintos estamentos y emergen de manera reactiva, generándose desafíos en términos de recursos humanos y competencias en quienes ya son parte de la institución, lo que, hasta el momento, se compensa trabajando colaborativamente con otras unidades o instituciones, configurándose como un facilitador.

Facilitadores y barreras en el nivel académico

En cuanto a la participación académica, las cuatro instituciones coinciden en que debe garantizar las condiciones para que las y los estudiantes con discapacidad puedan acceder a la formación que se imparte

la misión, en el fondo, es que las personas puedan tener las mismas oportunidades de estudiar que los demás. (Docente 2, Institución 3)

Desde nuestro modelo educativo, el centro de todos nuestros procesos es el estudiante, por lo tanto, todos reciben una atención especial, entonces, tratamos de responder a todas sus necesidades de forma oportuna, adaptando los procesos de evaluación, conversando con los profesores (...) respecto de los estudiantes que presentan documentación de discapacidad o necesidad educativa especial. Teniendo ese respaldo, nosotros trabajamos formando equipo, equipos con el profesor, con el jefe de carrera, con el coordinador académico, para brindar apoyos de tipo académico. (Docente 2, Institución 2)

No obstante, se aprecian diferencias en las estrategias implementadas para este fin, de acuerdo con la posición institucional que se tenga acerca de los logros esperados de todo su alumnado. Así, aun cuando se asume que de los CFT deben egresar personas

con las competencias necesarias para participar del mundo laboral, se transmite que no se debe hacer adecuaciones a los objetivos. Las adecuaciones están normadas en la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) y en la educación superior se refieren a “adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que las PcD puedan cursar las diferentes carreras”.

...hacemos adecuaciones a contenidos, no hacemos, ojo con eso, en educación superior, nosotros no podemos hacer adecuaciones significativas del contenido a los estudiantes, independiente de que tengan discapacidad intelectual o no, porque en la educación superior lo que se intenta es acreditar que el estudiante tiene competencias, y nosotros tenemos un modelo educativo basado en competencias, por ende, si un estudiante no logra sus competencias no se puede titular. Las adecuaciones son no significativas, podemos hacer adecuaciones a la metodología. (Directivo, Institución 4)

Nosotros no hacemos modificaciones curriculares, hacemos adecuaciones, tratamos de hacer, el área curricular se encarga de esa línea, pero es complejo cuando un estudiante que ya ingresa a una carrera técnica, uno ya espera que tenga un piso (...) ahí hacemos un trabajo con la educadora diferencial, para ver las posibles nivelaciones. (Directivo, Institución 2)

Estos lineamientos inciden directamente en el tipo de adecuación que realiza el cuerpo docente. Las cuales, según la información levantada, varían desde estrategias como la diversificación de la enseñanza (instituciones 3 y 4), ajustes no significativos, hasta adecuaciones en los objetivos que se evalúan (Institución 2).

La diversificación de la enseñanza consiste en hacer accesible el currículum desde el inicio, considerando las distintas necesidades de la diversidad de estudiantes (Diez y Sánchez, 2015). Este tipo de prácticas las evidencian docentes entrevistados de dos de las instituciones.

Trabajo con casos, mediante relatos, casi como cuentos. Videos, películas para que, de manera más entretenida, vayan sacando información que puedan usar con los usuarios cuando les toque trabajar. (Docente 1, Institución 4)

Enseñar en palabras simples, cómo lo entendería él. (Docente2, Institución 3)

Cuando diversificar no es suficiente, la literatura señala que se debe hacer ajustes razonables o, también llamadas “adecuaciones no significativas” (Ministerio de Educación, 2015). En las experiencias de estas instituciones se evidenció la adaptación del material, la ubicación preferente en la sala y la implementación de apoyos de terceros. En este último, cabe destacar la iniciativa de contar con tutoría de pares.

En los módulos técnicos, en los casos más complejos o en los casos con mayor discapacidad, con mayor grado, los tomamos con un monitor (en otras instituciones se llama tutor par). En nuestro caso se llama monitor par. ¿Por qué se llama monitor y no tutor? Porque este monitor es un estudiante que puede ser un compañero de curso, que le va muy bien, que los docentes detectan que puede ser un buen elemento; o un estudiante de segundo año que ya pasó por este tipo de contenidos. Entonces, él toma a este estudiante y le ayuda a reforzar algunos ramos técnicos, siempre y cuando el estudiante tenga una dificultad. Y la psicopedagoga trabaja estos módulos que son más transversales. (Directivo, Institución 4)

Con una conceptualización distinta de lo que implican las adecuaciones, una de las instituciones, señala que realizan ajustes en los objetivos a considerar en las evaluaciones.

...y que, en definitiva, se haga la adecuación curricular en la evaluación, entonces, si la evaluación involucra un objetivo complejo, como analizar, construir o elaborar, disminuimos la dificultad y pasamos a acciones como comprender, reconocer, identificar, caracterizar, que son habilidades más simples, que pueden ayudarle al estudiante a desenvolverse a partir de los contenidos. (Docente 2, Institución 2)

Más allá del tipo de adecuación que se realice, las y los estudiantes participantes coinciden en que la disposición del cuerpo docente a realizarlos es un factor clave para su participación académica

...no he tenido mayores dificultades (...) porque uno puede sentarse fácilmente adelante, sin problemas y el profesor da esa opción, como

agrandar incluso la diapositiva si yo no puedo visibilizarla bien. (Estudiante 2, Institución 1)

...en el caso mío, todo era gráfico, todo era visual, y yo era una persona que no veía, o sea, la compañera quizás tiene una dificultad para aprender, y necesita que le expliquen 2 o 3 veces, y si no empatizan los profes (...) si no le responden. (Estudiante, Institución 4)

En suma, respecto de la participación académica, se observa como facilitador la disposición institucional a atender las necesidades del alumnado que presenta discapacidad. Esta posibilita la implementación de estrategias para promover el aprendizaje. Sin embargo, en una de las casas de estudio se configura como una barrera la concepción institucional que tienen respecto del logro diferenciado de objetivos. Finalmente, es importante agregar que la disposición de los docentes se configura como un factor decisivo en la implementación de adecuaciones y, en consecuencia, en la participación académica de quienes presentan discapacidad.

Facilitadores y barreras en el medio social

En el medio social, entendido como las actitudes del entorno a quienes presentan discapacidad, las y los participantes del estudio aluden a dos ámbitos: por un lado, el trato hacia estudiantes que presentan discapacidad y, por otro, la integración a equipos de trabajo.

En cuanto al trato, directivos y docentes de las instituciones señalan que quienes presentan discapacidad son acogidos y, aunque hay protocolos de acción en caso de discriminación, estos no han sido necesarios de activar, ya que el estudiantado en general respeta la diversidad. Para ello usan términos como “solidarios” y “acogedores”.

Se acoge mucho a los estudiantes con alguna dificultad, siempre se le ayuda, como los cursos no son grandes no hay grupos. (Docente 2, Institución 3)

Son estudiantes muy solidarios, con buena actitud, no veo bullying o que quieran aislarlos. En el grupo de WhatsApp de la asignatura se apoyan entre ellos. (Docente 3, Institución 3)

Los compañeros son preocupados, el apoyo entre estudiantes ha sido esencial, se respeta la diversidad entre compañeros, por el sello de los estudiantes de acá. (Estudiantes, Institución 2)

También aluden al rol de las y los compañeros de estudiantes con discapacidad, respecto de la comunicación de necesidades específicas.

...él siempre me dijo que tirara para arriba, que no abandone, que tú puedes, y que hablara con los profes, que buscara ayuda. (Estudiantes, Institución 3)

...hay estudiantes que escriben por otros, para levantar alertas. (Directivo, Institución 2)

Sin embargo, esta acogida señalada por las y los participantes solo hace referencia a la ausencia de maltrato explícito, porque al momento de trabajar en equipo se evidencia un aislamiento a quienes están en esta situación, principalmente por temor a bajar el rendimiento académico del grupo.

Hay muy poca empatía en general entre los compañeros, en especial con quienes son autistas, nadie quiere hacer trabajos con ellos, he pensado en hacer una evaluación diferenciada para que vean que no se sacan malas notas. (Docente 1, Institución 4)

Ha sido excluido por los compañeros, porque es muy difícil hacer trabajos con él por la comunicación, y por la forma que tiene de entender muchas cosas. (Estudiantes, Institución 2)

Lo recién expuesto refleja que, en el plano social, hay una mirada caritativa y desde el déficit que, si bien no genera un maltrato explícito, se centra en las necesidades de quienes presentan discapacidad como una condición particular ajena al entorno. Por lo tanto, al momento de trabajar en equipo, los pares tienen la creencia de que, por presentar una discapacidad, el rendimiento de sus compañeros va a ser inferior y les aíslan.

Barreras y facilitadores en el nivel físico o de infraestructura

En general se aprecia que falta mucho por avanzar, pero además se encontraron experiencias muy disímiles, no solo entre instituciones, sino que entre sedes de los mismos CFT.

En cuanto a las barreras, la mayoría de las y los participantes se enfocan en la accesibilidad para alguien con movilidad reducida, aludiendo al uso de rampas y ascensores. Solo un docente se refiere a otro tipo de discapacidad.

...tiene rampas de acceso, por ejemplo, para personas con discapacidad, pero no tiene información o material asociado para personas que tienen problemas visuales, porque no hemos tenido estudiantes con problemas visuales, y respecto como de la discapacidad cognitiva, tenemos (...) el edificio no tiene algún elemento de diseño universal, tiene informativos de ubicación de las salas, mapas (...) cumple con la normativa, pero no hay una consideración especial, de alguna neurodivergencia por ejemplo. (Docente 2, Institución 2)

Por otro lado, la infraestructura se va gestando de manera muy reactiva, respondiendo a las necesidades de los estudiantes que van llegando y sin considerar que podría llegar alguien con otras necesidades y que no pudiera acceder a las instalaciones

...no hay ascensores, está la oruga, y porque es solo un estudiante lo hemos podido solucionar, pero cuando se presentara más de un estudiante (...) Lo mismo en otra sede, donde el estudiante usa siempre la misma sala que es accesible (...) no podemos pensar ahora, si todavía no nos ha sucedido, pero obviamente lo vamos a tener, va a haber que solucionarlo. (Directivo, Institución 3)

De este modo, se generan barreras de acceso tanto a salas como a otros espacios comunes.

Mi sala siempre es en el segundo piso, entonces, no hay ascensores o no hay acceso a los otros pisos de otra forma que no sea escaleras. Hablando con gente de asuntos estudiantiles, ellos dicen que eso se puede arreglar cambiando salas, pero no es tan sencillo cambiar salas como ellos dicen realmente. Entonces eso, están atrasados con esas cosas, no saben cómo llevarlas. (Estudiantes, Institución 2)

No está preparada la sede. Estudiantes en sillas de ruedas no pueden subir al segundo piso, o sea, no pueden ir al casino. Los laboratorios deberían estar adaptados para que el cubículo permita ingresar en este a alguien en silla de ruedas, el mobiliario tampoco está. (Docente 3, Institución 3)

En síntesis, en todas las sedes de todas las instituciones hay barreras en cuanto a infraestructura, las que se van encontrando y a las que se va dando respuesta reactiva a medida que van ingresando estudiantes con distintas características.

Los resultados cuantitativos y cualitativos recién expuestos indican que en las instituciones estudiadas las experiencias de estudiantes que presentan discapacidad se ven mediadas por barreras y facilitadores del entorno institucional y del macrosistema. A continuación se presentan las conclusiones sobre la base de estos resultados y su discusión en relación con la literatura existente.

IV. Conclusión y discusión

Este estudio se propuso describir las barreras y facilitadores a la participación de jóvenes con discapacidad física, sensorial, intelectual y del espectro autista en instituciones de educación superior técnica profesional.

A nivel cuantitativo, como resultados, se obtuvo que la matrícula de estudiantes con discapacidad se caracteriza por representar alrededor del 2% de la matrícula de las instituciones estudiadas, lo que se corresponde con la cifra nacional entregada por el SIES (2023), que señala que 1,25% de quienes participan en los CFT está en situación de discapacidad. Lo que, además, cobra especial relevancia al relacionarlo con lo señalado por el Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad (Senadis, 2022), que evidencia que las personas con discapacidad tienen menos años promedio de estudio que las personas sin discapacidad. Además, es posible señalar que, de ellos, la mayoría presenta discapacidades de tipo físico, intelectual y neurodivergencias. Estas dos últimas, el SIES (2023) las agrupa como de tipo mental, lo que lamentablemente dificulta el análisis de la participación específica de cada grupo, la que es muy distinta entre sí por la particularidad de sus necesidades. En esta línea, es importante diseñar políticas públicas que promuevan la participación de PcD en la educación superior, no solo a nivel universitario, donde ya se han establecido algunos mecanismos que facilitan el acceso y el apoyo a programas que son facilitadores de la trayectoria, sino que en instituciones técnicas, en las que se requieren políticas que

apoyen la transición desde la enseñanza secundaria, visibilizando las posibilidades que tienen las PcD en este tipo de formación, y que además financien apoyos en la trayectoria.

A nivel cualitativo, al indagar en las experiencias de estos CFT se encontró que existen barreras, facilitadores y desafíos institucionales, académicos, sociales y de infraestructura a la participación de jóvenes con discapacidad física, sensorial, intelectual y neurodivergentes. Respecto de lo institucional, un importante facilitador es que reconocen la diversidad de su matrícula, viendo la discapacidad como una característica más a considerar en los apoyos, lo cual se condice con lo señalado por Brito, Basualto y Reyes (2019) respecto de que el abordaje debe ser desde un enfoque integral, considerando las necesidades de todo el estudiantado, pues, para crear culturas inclusivas, se requiere reconocer las desigualdades de base que traen los estudiantes y así generar dispositivos y mecanismos que respondan contextualmente a las necesidades del entorno sociocultural de éstos. Por tanto, esta visión ha permitido que en las instituciones estudiadas se indague por distintos medios en las necesidades particulares de los estudiantes, para luego entregar soportes de tipo académico y psicosocial más allá de las discapacidades que presenten. Esto concuerda con lo sugerido por Valenzuela et al. (2021) acerca de que los apoyos debieran repensarse de una manera más integral y menos focalizada, por ejemplo, a partir de lógicas introductorias a la vida en la educación superior. Este lineamiento, además, subsanaría la barrera encontrada respecto de la respuesta reactiva a las necesidades de los estudiantes, lo que genera desafíos en términos de recursos humanos y competencias en quienes ya son parte de la institución.

Sobre la participación académica, se encontró que esta es facilitada por la disposición institucional a atender las necesidades del alumnado que presenta discapacidad, lo que posibilita la implementación de distintas estrategias que varían de acuerdo con las expectativas y creencias que tienen respecto de los logros académicos de este grupo. Es así como en aquellas instituciones en las que se buscaba asegurar las mismas competencias en todos sus estudiantes, se implementaba la diversificación de la enseñanza o ajustes no significativos; sin embargo, en uno de los casos se evaluaba objetivos distintos, lo que se configura como una barrera al aprendizaje. En

esta línea, Tejeda (2019) sostiene que se debe evaluar el nivel del logro de los estudiantes y no su condición de discapacidad, así, si se realizan evaluaciones alternativas, no debe descuidarse los principios de igualdad de oportunidades y validez de la evaluación, y realizar ajustes únicamente en la presentación del instrumento para la respuesta evaluativa, de configuración de la ubicación física y de tiempo y programación.

En cuanto a lo social o actitudinal, de acuerdo con la percepción de las y los participantes, superficialmente se observa que no hay un maltrato explícito a quienes presentan discapacidad, e incluso se reconoce que compañeros colaboran en el levantamiento de necesidades; sin embargo, al momento de conformar equipos, las personas con discapacidad tienden a ser aisladas. Esto, concuerda con el concepto de “dilema del mérito” planteado por Pérez (2022), aludiendo a que

socialmente aún predomina una idea deficitaria y monolítica de la discapacidad que, de entrada, califica a estos sujetos desde sus carencias e invalida las diferencias que existen entre ellos en términos de aptitudes, habilidades, conocimientos e intereses. De este modo, cuando llegan a la educación superior, independientemente del tipo de discapacidad se les etiqueta como incapaces y problemáticos, porque la atención se centra en lo que no pueden hacer.

En este caso, son los propios compañeros quienes consideran que sus pares no tienen las capacidades necesarias para rendir igual que ellos, generándose una barrera importante a la participación académica y social. Este hallazgo es fundamental pues, además de generar exclusión en esta etapa, podría predecir las actitudes que los pares tendrán en el entorno laboral. Frente a esto, es crucial tener políticas públicas e institucionales de concientización acerca del valor de convivir en la diversidad y combatir mitos respecto de ella. Además de promover culturas más colaborativas y no tendientes a la competitividad.

Finalmente, respecto a la infraestructura, se encontró que hay grandes desafíos: primero, poder planificar entornos educativos universalmente accesibles y, segundo, ampliar la mirada a distintos

tipos de necesidades que pudieran surgir, no solo de discapacidades de tipo físicas. Tal como señala Villaescusa (2022), la educación inclusiva debe guiarse por los principios de accesibilidad universal, física, sensorial, cognitiva y emocional, y, por consiguiente, deben adoptarse intervenciones educativas adecuadas, efectivas y eficientes para el éxito de todo el alumnado. Esta se configura como una barrera inicial de acceso, la que debe ser abordada lo antes posible, pues futuros estudiantes podrían restringirse de participar en estas instituciones por el solo hecho de no poder desplazarse adecuadamente.

A modo de síntesis, es posible concluir que, pese a que las instituciones estudiadas buscan acoger a estudiantes con discapacidad como parte de la diversidad del alumnado, recogiendo sus necesidades y respondiendo a ellas dentro de los recursos que manejan, aún hay desafíos importantes en los niveles de política pública y institucional. Ofrecer espacios accesibles es lo primero que se requiere para no restringir la participación de este grupo. En lo académico, es necesario capacitar a docentes en herramientas que permitan flexibilizar y diversificar sus estrategias de enseñanza, pero, sin duda, lo más complejo y crítico de abordar son las actitudes de los pares, ya que podrían contribuir a la deserción de quienes presentan discapacidad y, además, se podría extrapolar estas actitudes negativas hacia el mundo laboral. Ante esto, tal como se señaló, resulta fundamental la concientización para atacar los prejuicios y también promover culturas educativas colaborativas y no competitivas.

Si bien las conclusiones recién planteadas son un aporte al campo, este estudio no está exento de limitaciones. Primero, en cuanto al levantamiento de información es importante reconocer que, pese a que inicialmente se esperaba que este proceso se diera de manera uniforme en las cuatro instituciones, dada la disponibilidad de los estudiantes, en algunos casos se lograron grupos focales, pero en otros solo entrevistas individuales, lo cual le quita la riqueza de la interacción entre pares. Por otro lado, la disponibilidad de datos sociodemográficos fue distinto en cada institución. Así, en algunas había bases de datos con la caracterización de los estudiantes; en otra se pudo aplicar un cuestionario, pero en otra solo hubo acceso a la información de las bases nacionales, lo que impidió un análisis

más exhaustivo. En segundo lugar, pese a que las instituciones representan distintas zonas y realidades del país, sería importante conocer la experiencia de instituciones con cobertura nacional y de más estudiantes que pudieran reflejar una gama más amplia de vivencias.

En función de lo recién expuesto, como futuras líneas de investigación se propone levantar información a nivel nacional que pueda caracterizar en detalle la matrícula de personas con discapacidad en educación superior técnica profesional, asociándola a variables como nivel socioeconómico, interculturalidad y género, entre otras. Y, por otro lado, sería de gran relevancia estudiar lo que ocurre en el mundo laboral: indagar en la empleabilidad de este grupo, asociando su nivel de formación al avance de la Ley de Inclusión Laboral y levantando experiencias en entornos de trabajo.

Para finalizar, se entregan algunas sugerencias, tanto en relación con políticas públicas asociadas al desarrollo de la inclusión en los CFT como para estas instituciones. En relación con lo primero, es fundamental contar con datos que caractericen sociodemográficamente en detalle a la población con discapacidad que participa en este tipo de educación y, para ello, es imprescindible generar campañas de desestigmatización, que posibiliten que el revelar una discapacidad no sea motivo de discriminación, sino de oportunidades. Además, es fundamental contar con políticas de financiamiento y apoyo especialmente dirigidas a CFT, considerando las características particulares de estos centros. En el plano institucional, es fundamental contar con lineamientos y políticas de inclusión que se difundan a toda comunidad educativa, para que todos sepan qué recursos hay en la institución y cuáles son los derechos y deberes de las personas con discapacidad. Sumado a esto, es imprescindible generar campañas de concientización y capacitaciones que combatan los prejuicios y posicionen la discapacidad desde una mirada de justicia social y una cultura de colaboración.

Referencias

- Álvarez, J., Labraña, J. y Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 11-38.
- Becker, G. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research.
- Bernasconi, A. y Rodríguez-Ponce, E. (2017). Análisis exploratorio de las percepciones sobre los estilos de liderazgo, el clima académico y la calidad de la formación de pregrado. *Formación Universitaria*, 11(3), 29-40.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *Historia de la ley N.º21.091*. https://www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/7543/HLD_7543_37a6259cc0c1dae299a7866489dff0bd.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Bermúdez, M. M. y Antola, I. N. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1).
- Botero, J. (2015). *Análisis de modelos de educación superior técnica profesional para Chile*. Banco Mundial. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/239>
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M. A., Gercke, M., Sitka, J., Janyskova, K. & Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disabilities in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7-22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Consejo Nacional de Educación. (2023). *Resumen matrícula de pregrado de educación superior 2023*. <https://www.cned.cl/noticia/cned-publica-las-principales-tendencias-de-la-matricula-de-pregrado-2023>
- Decreto 170. (2009, 14 de mayo). Decreto con toma de razón N.º170. *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile.

- Diez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(02), 87-93.
- Echeita, G. y Verdugo, M. Á. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva*.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw Hill/Interamericana.
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. & Keil, S. (2020) Balancing inclusive design, adjustments, and personal agency: progressive mutual accommodations and the experiences of university students with vision impairment in the United Kingdom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 754-770.
- Kauffman, J. M., Burke, M. D. & Anastasiou, D. (2023). Hard LRE Choices in the Era of Inclusion: Rights and Their Implications. *Journal of Disability Policy Studies*, 34(1), 61-72. <https://doi.org/10.1177/10442073221113074>
- Kioko, V. & Makoelle, T. (2014). Inclusion in Higher Education: Learning Experiences of Disabled Students at Winchester University. *International Education Studies*, 7(6), 106-118.
- Koca-Atabey, M. (2017). Re-visiting the role of disability coordinators: The changing needs of disabled students and current support strategies from a UK university. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 137-145.
- Ley 21.091 (2018). *Sobre educación superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Lipka, O., Forkosh-Baruch, A. & Meer, Y. (2019). Academic support model for post- secondary school students with learning disabilities: Student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2).
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British journal of special education*, 41(2), 120-135.
- Masanche, N. (2020). Faculty members' conceptualization of community engaged scholarship. Applying Michael Burawois' Framework. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 24(1).

- Ministerio de Desarrollo Social. (2022). *Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia 2022*.
- Mineduc. 2020. *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la Enseñanza*. Santiago, Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Planificación. (2010). Ley N.º20.422: *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. <http://www.leychile.cl/Navegar%3FidLey%3D20422>
- Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. <https://doi.org/10.15366/riee2023.16.1.002>
- National Center for Educational Statistics. (2015). *Fast facts: Post-secondary students with disabilities*. Washington: DC.
- Nussbaum, M. (2000). *Women And Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press [traducción al español (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano*. Madrid: Herder].
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ovalle Ramírez, C. (2020). Prácticas de inclusión en la educación superior técnica. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 154-167. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.117>
- Parsons, J., McColl, M.A., Martin, A.K. & Rynard, D.W. (2021). Accommodations and academic performance: first-year university students with disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(1), 41-56.
- Pérez, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles educativos*, 44(175), 132-149. Epub, 23 de mayo de 2022. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Rodríguez, G. & Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-002)
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal., E. (2008). *Tertiary Education for the knowledge society*. Paris: OCDE, Vol. 1.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Scharenberg, K., Rollett W. & Bos, W. (2019). Do Differences in Classroom Composition Provide Unequal Opportunities for Academic Learning and Social Participation of SEN Students in Inclusive Classes in Primary School? *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 309-327.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Superintendencia de Educación Superior. (2023). *Informe 2023: Matrícula en Educación Superior*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula-_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf
- Tejeda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 169-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>
- UNESCO. (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: A resource pack supporting inclusive education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education: All means All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>.
- Valdebenito, M. (2022). *Educación y formación técnica profesional*. UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_formacion_tecnica_y_profesional
- Valenzuela, J. & Kuzmanic, D.(2023) Dropouts and transfers: socioeconomic segregation in entrance to and exit from the Chilean higher education. *Higher Education Research & Development*, 42. <https://dx.doi.org/10.1080/07294360.2023.2209510>
- Valenzuela, J., Miranda-Ossandón, J., González-Sanzana, Á. y Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(3), 127-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300127>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de Derecho Comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Victoriano, E. & Treviño, E. (2022) University access policies for persons with disabilities: lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development*, 91, 102577. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102577>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-

UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Vilches, N. y Garcés, C. (2021). Accesibilidad del entorno en Educación Superior, desafíos frente a la Discapacidad Física en la Región de Tarapacá. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 35-57. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043vilches2>