



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Modelo de transición e inserción a tres
instituciones de Educación Superior de
estudiantes en situación de discapacidad**

DANIELA NOVOA MACKENNA

Profesor Guía: María Rosa Lissi Adamo

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional.

**Julio, 2019
Santiago, Chile**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Modelo de transición e inserción a tres
instituciones de Educación Superior de
estudiantes en situación de discapacidad**

DANIELA NOVOA MACKENNA

Profesor Guía: María Rosa Lissi Adamo

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional.

I. ÍNDICE GENERAL

Índice General	iv
Índice de Tablas	vi
Índice de Figuras	vi
Resumen	vii
Introducción	1
Antecedentes Teóricos e Empíricos	5
Modelo entorno a la discapacidad	5
La Inclusión en el contexto de la Educación Superior	11
Antecedentes Institucionales	14
Objetivos	16
Preguntas Directrices	17
Metodología	18
Información y estudios disponibles por las Instituciones Santo Tomás ...	19
Instrumentos aplicados en el marco de la tesis	23
Resultados	25
Resultados de los instrumentos aplicados por las instituciones Santo Tomás.....	25
Resultados de los instrumentos aplicados en el marco de la tesis	34
Principales Obstaculizadores	36
Principales Facilitadores	38
Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior	40
Conclusiones y Discusión	64
Referencias Bibliográficas	70
Anexos	81

II. ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Detalle del Plan de Derivación Externa	51
<i>Tabla 2.</i> Detalle del Plan de Derivación Interna	54

III. ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Programa de Inclusión Académica	43
<i>Figura 2.</i> Proceso de Admisión Santo Tomás	44
<i>Figura 3.</i> Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior	45
<i>Figura 4.</i> Etapas del Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior	46
<i>Figura 5.</i> Estructura organizacional asociada al Programa de Inclusión Académica en Santo Tomás	47
<i>Figura 6.</i> Plan de Derivación del Proceso de Caracterización	53

IV. RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo el diseño de un modelo que estandarice el proceso de transición e inserción a las instituciones de educación superior Santo Tomás, de los estudiantes en situación de discapacidad. Los antecedentes teóricos en torno a esta temática identifican que un proceso de transición no sistémico reduce las posibilidades de éxito y muchas veces no permite se visibilicen los programas y esfuerzos de inclusión disponibles.

Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras y retos adicionales que al resto del colectivo estudiantil. Las barreras se agudizan en algunos casos por una sociedad o comunidad que, aunque promueve valores a favor de la inclusión, en la práctica no la reconoce como principio rector y no aseguran su influencia en todos los estamentos y procesos involucrados.

En este estudio se utilizó un diseño exploratorio, mediante el cual se recolectaron y analizaron resultados tanto de información interna de Santo Tomás, como a través de la aplicación de un cuestionario diseñado, en el marco de esta tesis, para conocer la percepción de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Una vez revisadas y sistematizadas las fuentes de información, se establecieron los principales facilitadores y obstaculizadores del proceso de transición e inserción presentes en la institución.

Los resultados dan cuenta que el proceso actual de admisión no logra recabar la información necesaria como insumo para la tomar decisiones, preparar y diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje que se ajuste las necesidades específicas del estudiante que ingresa. Motivo por el cual, un proceso de transición planificado, sistemático e interiorizado institucionalmente resulta indispensable y responsable.

V. INTRODUCCIÓN

Desde la ratificación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, en el año 2008, se ha asumido un modelo centrado en las personas, el respeto de sus derechos y el fomento de su independencia y autonomía, dejando de lado el asistencialismo, para trabajar por generar las condiciones que permitan a las personas con discapacidad su plena inclusión social y una efectiva igualdad de oportunidades.

El paradigma desde donde hoy miramos la discapacidad, nos hace analizarla, ya no desde la condición de salud de la persona, como único elemento constitutivo de ésta, sino que más bien como el resultado de la interacción de esa condición con elementos contextuales, como barreras del entorno y restricciones a la participación en la sociedad.

Este nuevo modelo implica por tanto que es la sociedad la que debe hacer las adecuaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en plenitud sus derechos, eliminando toda barrera y restricciones que les impidan estar en igualdad de condiciones con las demás. En lo que respecta al ámbito educativo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco) define la educación inclusiva como un “proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reducir así la exclusión en y desde la educación”. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2005, p.13). Indica además que la educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes.

Desde esta perspectiva, se entiende que toda acción de inclusión educativa (Leiva, 2013; Parrilla, 2002; Susinos, 2002; Unesco, 2005, 2009) debe apuntar a que las políticas, organizaciones e instituciones aborden medidas proactivas en el acceso, permanencia, participación y egreso, con procesos de aprendizaje efectivos y de calidad.

Como agentes formadores, las instituciones y organizaciones educacionales están llamadas a reconocer y trabajar la diversidad como una circunstancia intrínseca de las personas, por lo que el quehacer educativo y formativo debe anular toda expresión y manifestación de discriminación, diferenciación o clasificación y debemos potenciar las diferencias de todos los involucrados en busca de un desarrollo mancomunado.

En el marco de este proyecto, en el que se está analizando las experiencias de inclusión llevadas a cabo en las instituciones Santo Tomás, es necesario destacar los importantes avances que han tenido en la constitución de una cultura inclusiva. Santo Tomás, a través de este camino recorrido, reconoce que se ha hecho evidente la necesidad de perfeccionar los procesos internos implementados con el propósito de resguardar, en la medida de lo posible y controlable, que todos los aspectos académicos, administrativos y de servicios necesarios para llevar a cabo un proceso de transición e ingreso, eficiente y objetivo (Aguinaga, Velásquez & Rimari, 2018).

Hasta ahora, los avances en la inclusión académica se han concentrado en la admisión y proceso de enseñanza, a través de directrices y acciones concretas que “(...) faciliten el acceso en igualdad de condiciones y asegurando que los espacios educativos permitan y faciliten el aprendizaje de todos sus miembros, en coherencia con el desarrollo integral de la persona (...)” (Universidad Santo Tomás [UST], 2018, p. 12), pero se han presentado falencias importantes en las etapas preparatorias y de base para la implementación del programa de inclusión académica.

Con el análisis realizado, ha sido factible detectar que el proceso de inserción de estudiantes en situación de discapacidad, especialmente aquellos que presentan necesidades específicas, es un proceso de alta complejidad y tensión; esto debido en gran manera por la coordinación interna requerida para la transición. Dicha coordinación supone un trabajo coherente de todos los actores involucrados en el proceso pedagógico del estudiante, y supone a su vez de planificación y organización específica para atender y velar responsablemente por la “(...) eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” y promover la “(...) realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad” (Ley 21.091 sobre Educación Superior, 2018, art. 2).

Por lo anterior, surge la necesidad de contar con procesos y mecanismos para llevar a cabo una transición e inserción a la educación superior de estudiantes con necesidades específicas derivadas de su situación de discapacidad, de manera adecuada y efectiva, involucrando todos los aspectos y actores que confluyen en el proceso pedagógico, basado en un enfoque educativo y no de diagnóstico.

En este proyecto se diseñó un “Modelo de Transición e Inserción a la Educación Superior de Estudiantes en Situación de Discapacidad”, que estandariza y coordina el proceso de transición e inserción de los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a las instituciones de Educación Superior Santo Tomás, de manera sistémica e integral; considerando los aspectos pedagógicos, académicos, sociales, de accesibilidad y asistencia requeridos a fin de dar cumplimiento a una inclusión educativa efectiva.

Para dicho propósito se trabajó bajo el enfoque de una metodología cualitativa con diseño exploratorio, a través del análisis de la información institucional recolectada, donde se identificaron los principales ámbitos de acción o intervención.

Para el cumplimiento de este diseño, el presente trabajo contempla, un marco conceptual; los antecedentes institucionales; los resultados de los instrumentos y

procesos aplicados en la actualidad; su posterior análisis y la propuesta del diseño del “Modelo de transición e inserción a la Educación Superior de estudiantes en situación de discapacidad”.

VI. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

MODELOS ENTORNO A LA DISCAPACIDAD

La concepción actual de las personas con discapacidad no solo ha supuesto un cambio de los modelos en el cual se sitúa el tratamiento de la problemática, sino que re conceptualiza la construcción de sociedad y cómo ésta se adapta, dando espacio y respuesta, a las necesidades de todas las personas que la componen. Tal como establece Victoria (2013), hasta hace un par de décadas se ubicaba a las personas con discapacidad en una especial situación de desventaja social debido a que la sociedad ha construido un entorno preparado sólo para un determinado estándar de personas. A su vez, como lo indica Aguado (1995), el rol desempeñado por la persona en situación de discapacidad en un determinado contexto social no depende de la naturaleza objetiva, tipo, gravedad, alcance de la discapacidad ni de las condiciones y/o características personales de ésta, sino de las actitudes sociales imperantes hacia la discapacidad.

Desde los inicios, la condición de discapacidad era entendida desde el *Modelo de Prescindencia* (Aguado, 1995; Montserrat, 1996; Palacios, 2008; Velarde, 2012), regido por un sinnúmero de creencias que situaban la existencia de las personas con discapacidad en un sinsentido absoluto, castigo o maldición. El recorrido histórico que ha experimentado la conceptualización de la discapacidad da cuenta del estancamiento casi primitivo del desarrollo, en sociedad, de las personas que presentaban alguna condición de discapacidad. Si hubo avances en el comportamiento hacia este grupo, ciertamente éstos estaban condicionados por un cambio en el trato y el relacionamiento, basado en el amor, compasión o deber moral; pero siempre exentos de derechos y por tanto marginados de la realidad social, sus posibilidades de desarrollo y participación.

Recién a los inicios del siglo XX, por lo tanto más de 500 años después de los últimos registros sobre las condiciones y consideraciones del tema, y a raíz del resultante de las épocas post guerras mundiales se concibe la discapacidad bajo el paradigma del *Modelo Médico/Asistencialista* (Alfaro, 2017; Palacios & Bariffi, 2007; Puig, 1993; Vallejos, 2011; Velarde, 2012) apoyo que consistía básicamente en la entrega de servicios de prevención y rehabilitación, considerando a las personas con discapacidad como limitadas en sus capacidades y su integración a la sociedad como la ocultación de las diferencias de su discapacidad. También se suma a este período el despertar de las normativas en el ámbito laboral y por tanto se requiere entender cómo la diversidad humana, desde su funcionalidad, aporta o convive en sociedad y el método para alcanzarlo es desde la rehabilitación.

Muchos de los fundamentos asistenciales de este modelo son, en algunas sociedades y en el colectivo común, aceptables y reconocidos como válidos hasta en estos días.

Posteriormente, a través del modelo de integración social, en la década de los '60, la discapacidad se considera una limitación provocada por la sociedad, que no respeta las diferencias de las personas (Barnes, 1998). Por lo tanto, el trabajo se enfoca en lograr que las personas con discapacidad y sus familias realicen acciones que contribuyan a su propio desarrollo para ser un aporte a la sociedad.

Durante estos últimos años nuestra sociedad ha avanzado sustantivamente en una nueva conceptualización de discapacidad. El modelo actual de inclusión reconoce a las personas como *Sujetos de Derechos* (Abberley, 1987; Hernández, 2015; Palacios, 2008; Palacios & Bariffi, 2007) y centra su eje en relevar efectivamente los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Al mismo tiempo se resalta la importancia de la interacción con el entorno, estableciendo como debilidad, que el contexto social es en muchas ocasiones, el responsable de generar las dificultades para el desempeño de las actividades y participación social de las personas con discapacidad.

Es entonces, al reconocer que la discapacidad no se centra en la persona y sus carencias, que los sistemas deben adaptarse y construirse desde una inclusión integral y equilibrada.

El *Modelo Social* (Abberley, 1987; Barton, 2008; Hughes & Paterson, 2008; Oliver, 1986, 1990; Palacios, 2008; Vallejos, 2011; Victoria Maldonado, 2013; World Health Organization [WHO], 2001) identifica las limitaciones que puede presentar una persona, pero no se relevan como las causantes ni determinantes de exclusión o marginación dentro de la sociedad. Dicho modelo se presenta como nuevo paradigma frente al tratamiento actual de la discapacidad, con un desarrollo teórico y normativo; considerando que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales. Desde esta nueva perspectiva, se pone énfasis en que las personas con discapacidad pueden contribuir a la sociedad en iguales circunstancias que las demás, pero siempre desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso. Este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, propiciando la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, que pone en la base principios como autonomía, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. La premisa es, por tanto, que la discapacidad es una construcción social (Arnau, 2002; Ferreira, 2008) siendo la misma sociedad que limita e impide que personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.

En resumen, los modelos anteriores entendían y concebían la discapacidad desde un enfoque rehabilitador, médico y de salud, donde las consideraciones estaban direccionadas en la superación de las deficiencias a fin de poder adaptarse al medio ya existente que era por efecto excluyente y marginador, ofreciendo una entrada de coexistencia desde lo asistencial. La transición desde una perspectiva médica individual a una perspectiva social estructural, ha sido descrita como el cambio donde las personas eran consideradas como discapacitadas por la sociedad y no por sus cuerpos (Oliver,

1990). Los enfoques médico, asistencialista o rehabilitador, distan de los principios de derechos humanos e igualdad, ya que resultan discriminatorios, contraproducente y muchas veces perjudiciales para las personas desde el supuesto de imponerles un cambio a fin de adaptarse.

Actualmente estamos experimentando significativos avances respecto a los cambios que se están produciendo en nuestras sociedades occidentales respecto a las personas con discapacidad. La nueva conceptualización (Unesco 2005, 2009) va más allá de ciertas acciones o comportamientos que pretenden integrar, ya que contemplan toda actitud, predisposición, estilo de comunicación, política y reglamentación que regula la integración de todas las personas en la sociedad, potenciando sus aportes y asegurando que sean correspondidos en sus derechos y beneficios.

En ocasiones, el *Modelo Médico/Rehabilitador* y el *Modelo Social*, son presentados como visiones dicotómicas, pero la realidad parece reflejar la necesidad de contar con paradigmas más equilibrados que permitan coexistir, entendiendo que ciertas situaciones de discapacidad derivan en problemas o condiciones de salud, y por tanto se requiere un modelo que pondere adecuadamente todos los aspectos que intervienen o afectan a las personas. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), ha adoptado un paradigma en donde entiende el funcionamiento y la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales (WHO, 2001).

Algunas definiciones de *inclusión* (Chuaqui, 2016; Garrido, 2012; Jiménez, 2008; Leiva, 2013; Sarmientos, 1998; Unesco, 2005) suponen como conceptos centrales el integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, actividad, condición socioeconómica o pensamiento. A su vez, se incorpora a este concepto todo aquello que diga relación con las actitudes, políticas y tendencias, que proponen integrar a las personas de distintos sectores y reconocer sus contribuciones, revirtiendo la exclusión e implementando acciones de aseguramiento de

las condiciones, oportunidades y recursos necesarios para la plena y digna participación social; y no la mera protección o asistencialismo hasta ahora pasivamente entendido como inclusión.

Las líneas de acción para una adecuada conceptualización de inclusión no pueden estar adscritas a uno o algunos ámbitos. Se debe entender que el abordaje debe ser sistémico y por tanto debe ser considerado desde lo económico, educativo, político, legal, cultural y personal entre otros.

Podemos entender, desde la perspectiva de cómo la inclusión es experimentada por las distintas personas, y tal como lo explica Subirats (2010, citado en Garrido, 2012):

(...) podemos vincular su dinámica a la interacción y las determinaciones existentes en tres grandes ámbitos en que operan los distintos niveles y campos de la desigualdad social: la esfera del estado (o de producción de derechos) la esfera económica (o de producción de valor) y, finalmente, la esfera social (o de producción de relaciones sociales e interpersonales). (p.186)

Cada uno de estos ámbitos están llamado a dar cumplimiento y garantías de los derechos que estén relacionados con el reconocimiento de la diversidad social y cultural, que suman a su vez los derechos que, como grupo deben tener.

Las desigualdades impiden un crecimiento sano de la sociedad, la segmentación social afecta a la convivencia democrática, pero no solo el progreso o los recursos subsanan dichos problemas de desigualdad; es el cambio de paradigma, de creencias y niveles de valoraciones el punto de partida para una sociedad participativa e inclusiva. No puede ser tratado como la responsabilidad de algunos y el compromiso de otros tantos. Somos como sociedad los garantes de situarnos y actuar en base a la nueva conceptualización y estamos llamados, cada uno como persona, a garantizar una convivencia participativa, armónica y no discriminatoria.

La inclusión de estudiantes en situación de discapacidad se ha ido posicionando generalizadamente como un tema de política social. Organizaciones mundiales han generado lineamientos claros y tajantes respecto al tratamiento, políticas y acciones que los países deben adoptar para permitir un avance sustancial de la inclusión. Tal como lo ha indicado Moneo & Anaut (2017);

(...) si bien se ha avanzado en materia de educación inclusiva gracias a la implicación de responsables políticos, profesorado (Cobo y Moreno, 2014; Garzón et al., 2016) y familias con estudiantes con discapacidad, todavía sigue siendo uno de sus retos (Abellán et al., 2010; Escudero, 2012), sobre todo en los niveles postobligatorios. (p.130)

Y tal como indicara Wilson-Strydom (2011);

(...) el enfoque basado en las capacidades argumenta que, en un mundo justo, las estructuras o las organizaciones sociales deberían expandir las capacidades de las personas, su libertad para lograr lo que valoran hacer y ser. Las capacidades (libertades de oportunidad) y los funcionamientos (logros) están influenciados por las circunstancias individuales, las relaciones con otros, las condiciones sociales y los contextos que crean espacios para que las oportunidades se realicen. (p. 412)

LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

¿Qué tan factible resulta la postura de que las instituciones de educación superior son responsables del acceso, acomodando y apoyando la diversidad humana? Estudios en la línea del acceso a la educación superior (Ebersold, 2012; Hafner, 2008; Legard & Aergaard Terjesen, 2010; Moneo & Anaut, 2017; Moriña, 2002; Petz & Miesenberger, 2012; Zepeda, 2013) reconocen la necesidad que las propias instituciones, independiente del nivel educacional, sean quienes den respuesta al método y acciones que se adoptarán para eliminar las barreras sociales. Respecto a este paradigma es difícil que las instituciones se marginen respecto a la responsabilidad que sobre ellas recae a fin de asegurar una educación inclusiva, resguardando el derecho a la educación para todos los estudiantes; reconociendo las diferencias individuales, impulsando la generación de contextos educativos que propicien el aprendizaje y las oportunidades de desarrollo de todas y todos, derribando barreras que dificulten el acceso y la accesibilidad del proceso de enseñanza- aprendizaje (Galaz, 2011; Lissi et al., 2013).

Llevando la problemática al contexto nacional, Chile ha abordado la discapacidad a nivel educacional, asumiendo las distintas visiones que se han desarrollado sobre la temática en el mundo. Desde la ratificación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo, en el año 2008, se ha asumido un modelo centrado en las personas, el respeto de sus derechos y el fomento de su independencia y autonomía, dejando de lado el asistencialismo, trabajando por generar las condiciones que permitan a las personas con discapacidad su plena inclusión social y una efectiva igualdad de oportunidades.

En este contexto, en nuestro país, el 2010 entra en vigor la Ley N° 20.422 que establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Esta ley mandata la elaboración de un instrumento que aborde

integralmente la temática y se transforma en la carta de navegación para las acciones que implemente el Estado y como una guía para nuestra sociedad. Posteriormente el 2018, entra en vigor la Ley 21.091 sobre Educación Superior y establece en su art. 2, letra e y en el art. 14: las consideraciones que resguardan los principios de no discriminación arbitraria, especificando sobre el grupo de estudiantes en situación de discapacidad, su acceso e inclusión al proceso pedagógico.

Según el marco regulatorio actual en nuestro país, es altamente relevante la revisión de las bajadas e implementación de la normativa y políticas públicas respecto a la educación inclusiva, ya que la inclusión no es una mera declaración de la intención de cumplir con el marco regulador en la materia, sino la implementación de programas derivados del diagnóstico de entrada, real reconocimiento de las necesidades y capacitación de los involucrados de manera de asegurar condiciones de equidad en el proceso educativo (Alonso & de Araoz, 201; Moneo & Anaut, 2017; Moriña 2015; Victoriano, 2017).

Las etapas de implementación de las políticas, las responsabilidades adquiridas y los programas de inclusión educativa (Biewer et al., 2015; Ebersold, 2012; Leczycki, 2014; Moneo & Anaut, 2017; Moriña, 2015; Roller, 2016) deben velar a su vez por la pertinencia que estos tengan en los niveles educacionales en el que son llevados a cabo, reconociendo la visión sistémica del rol que tienen las instituciones en el proceso de aprendizaje continuo y el desarrollo de las personas con discapacidad, y no solo responder por tanto a las necesidades, dificultades y eliminación de barreras que se presentan en determinado nivel.

Surgen por tanto las interrogantes frente a la relevancia que adquieren los procesos de transición entre los distintos niveles educacionales y las políticas nacionales e institucionales al respecto, ya que se reconoce escasa direccionalidad respecto a dicho proceso (Ebersold, 2012; Gallardo et al., 2014; Zittoun, 2008) en especial para el caso de los estudiantes con discapacidad. El adecuado y eficiente manejo de las dificultades

que puedan presentar los procesos de transición deberían responder a las necesidades educativas y vocacionales que presentan los estudiantes y dicha información debe estar disponible en el sistema, de conocimiento público en pos de un proceso efectivamente inclusivo.

En nuestra realidad, aparentemente, una transición exitosa sigue sujeta a los recursos, así como a las capacidades de los estudiantes que se ven afectados, y el compromiso de sus familias por alcanzar el acceso a la educación superior (Escudero, 2012; Martínez, de Haro & Escarbajal, 2010). Por lo anterior, esta transición se agudiza en aquellos grupos menos favorecidos, ya que se evidencian diferencias entre los niveles socioculturales (Benito, 2012; Ebersold, 2012; Grigal & Neubert, 2004; Roller, 2016). Por lo anterior, un proceso de transición no sistémico o estrategias de transición solo adscritas a un nivel educacional, por lo general el receptor, se reducen las posibilidades de éxito y muchas veces los programas de inclusión disponibles pasan inadvertidos, esto sumado a la falta de capacitación e información de las necesidades transicionales y educacionales (Grigal et al., 2011).

Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a barreras (Booth & Ainscow, 2002; Lissi et al., 2009) y retos adicionales al resto del colectivo estudiantil. Las barreras que pueden ser estructurales, organizativas, conductuales y/o actitudinales se agudizan en algunos casos por una sociedad o comunidad que, aunque promueve principios a favor de la inclusión educativa, en la práctica no la reconoce como principio rector y no asegura su influencia en todos los estamentos y procesos involucrados.

Por otra parte, existe una cultura profesional que determina programas relativamente estándares respecto a los procesos formativos que se ajustan a un grupo también relativamente estándar respecto a las condiciones de entradas requeridas para el desarrollo de un plan curricular específico. Un proceso académico y curricular inclusivo (Unesco 2001), no debería estar centrado en las deficiencias de los sujetos, sino en el

conjunto de recursos educativos que se deben prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesitan adecuaciones específicas, asegurando sus oportunidades de acceder y participando del proceso de aprendizaje y de la vida estudiantil en condiciones de equidad y sustancialmente, haciendo prevalecer con esto el principio de igualdad.

A menos que realicen esfuerzos concretos por parte de las instituciones de educación superior para crear oportunidades educativas y formativas reales para estudiantes en situación de discapacidad, el proceso de transición pierde sentido respecto a los principios de igualdad, equidad y justicia que deben estar presentes en todo proceso formativo y por consiguiente el cumplimiento del propósito educativo al que está suscrito.

ANTECEDENTES INSTITUCIONALES¹²

Santo Tomás es un sistema educacional con presencia nacional, con más de 40 años al servicio de la formación de personas en los diferentes niveles educacionales, Colegios, Universidad (UST), Instituto Profesional (IPST) y Centro de Formación Técnica (CFTST) y con mecanismos de articulación efectivos entre los distintos niveles educacionales. La misión institucional, inspirada en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino, se compromete con la igualdad de oportunidades educativas y la transformación de sus estudiantes mediante una educación integral en los ámbitos disciplinario, social y valórico.

¹ **Antecedentes Institucionales** – Ver Anexo 1

² El uso de toda la información y datos de las instituciones Santo Tomás cuentan con el consentimiento de la Rectoría Nacional de la Universidad Santo Tomás y la Rectoría Nacional del Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás.

Las instituciones Santo Tomás reconocen que cada persona posee un gran valor por el puro hecho de ser persona. Ser persona es lo más perfecto de la naturaleza, y por eso es digno del mayor respeto y sobre este principio declaran el valor del Respeto e Inclusión³, acogiendo positivamente las particularidades y diferencias individuales que manifiestan la identidad de cada uno y la riqueza de la diversidad.

Santo Tomás ha realizado importantes avances a favor del desarrollo de una cultura inclusiva, lo que se visibiliza en la coordinación y ejecución de distintas acciones tendientes a la generación de espacios inclusivos que den respuesta a los requerimientos de todos los integrantes de la comunidad.

En este marco, se centra este proyecto que espera ser un aporte a la institucionalización y sistematización de las políticas y planes institucionales en la línea de la inclusión educativa.

³ **Lux et Veritas** Sello Santo Tomás – Ver Anexo 2

VII. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un modelo que estandarice el proceso de transición e inserción a la Universidad; Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás, de los estudiantes en situación de discapacidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Vincular de manera efectiva el proceso de admisión con las estrategias de transición e inserción.
2. Coordinar todas las acciones y actores que confluyen en el proceso de aprendizaje a fin de asegurar efectividad del proceso de transición e inserción.
3. Incorporar la información relativa a las capacidades de entrada, identificación de las necesidades específicas y experiencias pedagógicas anteriores omitidas en el proceso de admisión.

VIII. PREGUNTAS DIRECTRICES

1. ¿El proceso de admisión reconoce las necesidades específicas de los postulantes con situación de discapacidad para su efectiva planificación e inserción a la Educación Superior?
2. ¿Las condiciones de entrada de los estudiantes que presentan situación de discapacidad, son de conocimiento por todos los actores involucrados?
3. ¿Existe una estructura en la institución que permita diseñar un plan de inclusión académica?

IX. METODOLOGÍA

Para este trabajo se definió emplear una metodología de carácter cualitativo, enmarcada en un diseño exploratorio, dado que la investigación que se presenta rescató información y basó sus resultados a través del análisis de documentos propios de las instituciones de educación superior Santo Tomás y en paralelo levantó información de forma directa, a través de un cuestionario diseñado para dicho fin.

Dentro de este contexto, es importante entender que el objeto de estudio fueron las situaciones y acciones de inclusión que actualmente se están llevando a cabo en Santo Tomás. Por lo anterior, fue necesario analizar el contexto de las instituciones, a fin de identificar las fortalezas, necesidades y debilidades que estén respaldando o afectando el ingreso en igualdad de condiciones de los estudiantes con necesidades específicas. Se analizaron instrumentos utilizados y aplicados en la institución, a fin de reconocer las necesidades y obstáculos descritos por los estudiantes y docentes, que en base a dicha experiencia o percepción, podrían estar influyendo negativamente para el cumplimiento de un proceso de inclusión significativo y efectivo.

A continuación, se detallan las dos vías de recolección utilizadas. En primer lugar, se analizaron los resultados obtenidos por la institución en dos instancias independientes; Informe Análisis Focus Group Inclusión, estudio llevado a cabo por el Centro CIELO⁴ (Ver Anexo 3), cuyo objetivo era reconocer los principales focos que debían ser considerados para profundizar y avanzar en el diseño de la Política de Inclusión Institucional, en base a las experiencias actuales de inclusión. Por otra parte, el Informe de Diagnóstico de Inclusión en el Área Educación del IP y CFT Santo Tomás (Ver Anexo 4), cuyo objetivo era identificar las fortalezas y debilidades del proceso

⁴ Centro de Investigación y Estudio en Familia, Trabajo y Ciudadanía. Universidad Santo Tomás.

formativo de los estudiantes en situación de discapacidad de las carreras del área de educación, del IP y CFT Santo Tomás.

Como segunda etapa y en el marco específico de esta tesis, se diseñó y aplicó un cuestionario de “Percepción de las condiciones de inclusión disponibles en Santo Tomás para los estudiantes con situación de discapacidad” (Ver Anexo 5), a 48 estudiantes de admisión 2018 que declararon tener necesidades educativas especiales derivadas de su situación de discapacidad. Se indagó sobre la percepción, valoración y experiencias de los procesos formales o informales de admisión e inserción que experimentaron. Complementariamente a la aplicación de estos cuestionarios se revisaron las “Fichas Curriculares” de este mismo grupo de estudiantes, con el fin de corroborar la percepción declarada respecto a su desempeño académico.

Toda la información recogida, más el análisis bibliográfico de los modelos de transición vigentes y aplicados en otras realidades y contextos, tanto nacionales como internacionales; entregaron las directrices y claves respecto a los aspectos y ámbitos a considerar en el modelo propuesto en esta tesis.

A. Información y estudios disponibles por las instituciones Santo Tomás

i. Informe Análisis Focus Group Inclusión - Centro CIELO

El estudio se realizó el año 2017, con participantes de las tres instituciones Santo Tomás, en dos instancias. Se conformaron dos grupos objetivos, docentes y estudiantes. En el caso de los docentes el grupo de discusión fue conformado por ocho participantes, todos docentes y de las siguientes instituciones, UST (4), IPST (2) y CFTST (2). El grupo de discusión de los estudiantes fue conformado por seis participantes, distribuidos en las siguientes instituciones, UST (2), IPST (2) y CFTST (2). Para ambas instancias,

participó como moderadora una investigadora del Centro CIELO de la Universidad Santo Tomás.

Se recabó información y opiniones de ambos grupos respecto a sus experiencias de inclusión en las instituciones Santo Tomás, con el objeto de reconocer los principales focos que debían ser considerados para profundizar y avanzar en el diseño de la Política de Inclusión Institucional. El grupo de docentes centró su discusión en los aspectos del “Proceso de Admisión”, “Proceso Académico” y “Recursos Disponibles”. Por su parte, el grupo de estudiantes centró su discusión en el “Proceso de Admisión” y “Proceso Académico”.

ii. Diagnóstico de Inclusión del Área Educación IP - CFT Santo Tomás

El estudio se inició el segundo semestre 2018, con la aplicación de encuestas durante los meses de agosto a octubre, vía online. Las encuestas fueron aplicadas a cuatro grupos objetivos; 20 directivos o jefes de carreras; 90 docentes, que hayan impartido clases a estudiantes en situación de discapacidad; 39 estudiantes y 7 egresados, que presentaran alguna situación de discapacidad, todos de las carreras del Área de Educación del IPST y CFTST, con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades del proceso formativo de los estudiantes en situación de discapacidad de las carreras de esta área.

Las encuestas abordaban los siguientes tres ámbitos; Proceso de Admisión y Mecanismos de Accesos; Barreras y Apoyos Institucionales en el proceso formativas y Participación e igualdad de oportunidades.

En ambos estudios se rescataron todos aquellos aspectos reportados por los distintos participantes que daban cuenta de las fortalezas y debilidades en la

planificación e inserción a la educación superior de los estudiantes con necesidades específicas derivadas de su situación de discapacidad.

iii. Política de Inclusión y Diversidad Instituciones de Educación Superior (IES) Santo Tomás (Ver Anexo 6).⁵

La Política de Inclusión y Diversidad de las instituciones de educación superior Santo Tomás, formaliza en el marco de la Misión Institucional el propósito de contribuir, desde el ámbito formativo y educativo, en el avance y mejoras en la igualdad, asegurando una adecuada y fructífera inserción social de toda la comunidad educativa, tanto en el ámbito académico, laboral, infraestructura, servicios y seguridad (Decreto N°37/UST; N°14/IPST y N°16/CFTST de 2018). Se analizó cualitativamente la política a fin de conocer el contexto institucional en materia de inclusión, y reconocer el punto de partida la propuesta que se realizó producto de la presente tesis.

iv. Protocolo de Atención para la Admisión de Postulantes en Situación de Discapacidad, Admisión 2018 (Ver Anexo 7).

Se analizaron cualitativamente los formularios de entrevistas asociadas al proceso de admisión 2018 de 190 estudiantes en situación de discapacidad.

El protocolo se divide en cuatro etapas de las cuales la primera se lleva a cabo en el punto de admisión, la segunda es una entrevista con el Comité de Inclusión de la sede⁶, la tercera una entrevista con la escuela en la que se está postulando y la cuarta

⁵ Todos los anexos de Políticas, Reglamentos y Procedimientos internos de las instituciones Santo Tomás, que se adjuntarán, se usarán de referencia los pertenecientes a la Universidad Santo Tomás. En caso de que dichos documentos presenten diferencias por institución se adjuntarán diferenciadamente.

⁶ Detalle de la estructura organizacional en “**Antecedentes Institucionales**” (Ver Anexo 1).

etapa es administrativa académica a cargo del Director Académico, a fin de validar y autorizar el proceso de matrícula.

Una vez iniciado el protocolo se realiza la entrevista del Comité de Inclusión de la sede (Anexo 1.1 del Protocolo). Esta instancia es llevada a cabo por alguno de los integrantes del Comité de Inclusión de la sede, quien debe indagar sobre las habilidades, grados de independencia y necesidades de apoyo que presenta el o la postulante para ingresar a la carrera de su interés.

La entrevista cuenta con 11 preguntas (4 cerradas y 7 abiertas), un apartado de corroboración de documentación solicitada, observaciones realizadas en la entrevista, sugerencias y derivación en caso de ser necesario, además de los acuerdos comprometidos por la institución.

Posterior a esta entrevista con el Comité de Inclusión de la sede, el postulante se reúne con el director o jefe de escuela o carrera (Anexo 1.2 del Protocolo). Esta instancia se justifica desde la explicación y profundización del contexto académico y metodológico requerido, además de explicar las exigencias en cuanto a las habilidades, destrezas y competencias necesarias para el adecuado desarrollo de la carrera y evaluar las adecuaciones tanto curriculares como metodológicas a ser consideradas según cada caso, velando el cumplimiento de los requisitos de la carrera.

Este instrumento cuenta con seis preguntas abiertas, un apartado de observaciones realizadas en la entrevista, sugerencias académicas y derivación en caso de ser necesario; además de los acuerdos comprometidos tanto institucionales como del postulante. Se declara en esta etapa si el estudiante tiene necesidades específicas a ser consideradas.

Por último, una vez realizadas ambas entrevistas (Anexo 1.1 y 1.2 del Protocolo) los antecedentes del postulante son presentados al Director Académico (Anexo 1.3 del Protocolo), como máxima autoridad académica de la sede, quien valida el cumplimiento

del proceso y la recolección de la información que será de insumo para los acuerdos y compromisos que se tomarán respecto a ajustes de accesibilidad, curriculares, metodológicos y de evaluación, además de las condiciones que se adoptarán para el adecuado desarrollo de los estudios.

B. Instrumentos aplicados en el marco de la tesis

i. Cuestionario “Percepción de las condiciones de inclusión disponibles en Santo Tomás para los estudiantes con situación de discapacidad”.

Este cuestionario se aplicó a 48 estudiantes en situación de discapacidad que declararon tener necesidades educativas especiales, del proceso de admisión 2018 y que se encontraban vigentes a noviembre 2018, de las tres instituciones Santo Tomás. El cuestionario fue consultado telefónicamente para el caso de los estudiantes con discapacidad visual y enviado por correo electrónico, en formato accesible y editable a los demás estudiantes de la muestra.

El instrumento es un cuestionario semiestructurado, de 25 preguntas (7 abiertas y 18 cerradas), subdividido en cinco ámbitos de indagación:

- a) Admisión e información entregada en la postulación (una pregunta de selección y Datos personales).
- b) Grado de conocimiento y percepción sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales (10 preguntas: 2 abiertas y 8 de selección).
- c) Académico y Ajustes curriculares (material de clase, material audiovisual, evaluaciones, entre otras) (nueve preguntas: cuatro abiertas y cinco de selección).
- d) Acciones o servicios de apoyo académico (tres preguntas de selección).
- e) Accesibilidad, comunicación, valoración y seguridad tres preguntas: una abierta y dos de selección).

Para el análisis de este estudio se rescataron todos aquellos aspectos reportados por los distintos participantes que daban cuenta de las fortalezas y debilidades en la planificación e inserción a la educación superior de los estudiantes con necesidades específicas derivadas de su situación de discapacidad.

Complementariamente al cuestionario, se analizó cualitativamente el comportamiento y desempeño académico alcanzado durante el primer año, a través de las “Fichas Curriculares” de los 48 estudiantes, ingreso 2018 que declararon presentar necesidades educativas especiales.

X. RESULTADOS

El análisis de los resultados que se presentan a continuación fue abordado desde una perspectiva cualitativa, lo que supuso extraer los significados en relación con la percepción de los distintos actores involucrados en la inclusión educativa, identificando los facilitadores y barreras que éstos reconocen. Para este fin, se consideraron dos vías de levantamiento de información utilizadas.

A continuación, se presentan los principales resultados de los instrumentos aplicados por la institución y utilizados para este trabajo.

A. Resultados de los instrumentos aplicados por la institución

i. Informe Análisis Focus Group Inclusión - Centro CIELO

A partir del análisis que se realizó en base a los resultados reportados en el informe del focus se puede determinar que los principales facilitadores reconocidos en la discusión que se sostuvo con los docentes respecto al **Proceso de Admisión** dicen relación con la vocación que expresan frente a la docencia y el deseo de capacitarse respecto al tema de inclusión.

Respecto a los obstaculizadores indican que se evidencia falta de claridad en el flujograma del plan de inclusión, que existe desconocimiento de la ley de inclusión y de los apoyos técnicos existentes, tanto a nivel externo como institucional. Los docentes también expresan creer que no todos los estudiantes declaran tener alguna situación de discapacidad “*por temor a ser rechazados*” y que en algunas ocasiones se enfrentan a estudiantes no diagnosticados ni tratados y desconocen si existe un protocolo para hacer seguimiento con las familias. Por último, declaran la necesidad de que los profesores

sean notificados con anticipación respecto a los estudiantes que recibirán y que presentan alguna discapacidad.

En el caso del grupo de estudiantes, los principales facilitadores reconocidos por ellos respecto al proceso de admisión dan cuenta de que consideran que el proceso fue fácil y amigable; recibieron un adecuado acompañamiento y guía respecto a los procedimientos, etapas, documentación necesaria y explicación de la institución. La percepción general indica que se sintieron incluidos y considerados en el sistema. Los estudiantes no discutieron sobre obstaculizadores durante el proceso de admisión.

En relación, al **Proceso Académico** los docentes no reportan facilitadores y la discusión se centró en los obstaculizadores de dicho proceso. En términos generales, consideran que el proceso formativo presenta muchas barreras en cuanto a los recursos tecnológicos y la diversidad respecto al tipo de discapacidad y escasa información acerca de la inserción laboral para estudiantes con discapacidad. Respecto a la realidad institucional, consideran que la coordinación para el proceso formativo es débil; que se requiere contar con apoyos como tutores o ayudantes en aula y mayor orientación sobre las adaptaciones de las instancias de evaluación. Por último, existe la percepción de que en ocasiones los estudiantes se aprovechan de su situación de discapacidad y que falta autogestión por parte de ellos para postular a proyectos del Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis).

Por su parte, el grupo de estudiantes discute respecto a la falta de consistencia en las metodologías usadas por los docentes, indicando la falta de adaptación diferenciada por tipo de discapacidad y el desconocimiento por parte de los docentes de las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad; no solo para el desarrollo de su proceso formativo, sino que también para prepararse y anteponerse a las dificultades. Los estudiantes con discapacidad auditiva indican que la necesidad de contar con intérprete es permanente y no solo para algunas asignaturas o tipo de actividad.

Por último, los estudiantes indicaron en esta instancia que se han sentido maltratados por algunos funcionarios de la institución, lo que creen que impacta en su desempeño, además de indicar que el problema de desplazamiento y problemas de infraestructura también perjudica su proceso académico.

ii. **Diagnóstico de Inclusión del Área Educación IP - CFT Santo Tomás**

El análisis se realizó en base a los resultados reportados en el Diagnóstico de Inclusión, de las carreras del Área de Educación IP – CFT Santo Tomás, respecto a las tres categorías estudiadas; “Proceso de Admisión y Mecanismos de Accesos”; “Barreras y Apoyos Institucionales en el proceso formativos” y “Participación e igualdad de oportunidades”.

En primer lugar, respecto al **Proceso de Admisión y Mecanismos de Acceso** el principal aporte reportado por los Directivos y jefes de carrera es que declaran conocer del protocolo oficial de admisión y haber sido informados, por el Comité de Inclusión, acerca de la situación de discapacidad de los estudiantes que fueron admitidos.

Respecto a las respuestas de los estudiantes (39) en esta categoría, 20 de ellos declaran haber sido atendidos durante la admisión con el protocolo correspondiente y por tanto se les aplicó las entrevistas correspondientes y solo para diez de ellos este proceso fue orientador.

Uno de los resultados más relevantes de la aplicación de este cuestionario dice relación con que 14 de los estudiantes están inscritos en el Registro Nacional de Discapacidad (RND) y cuentan con su número correspondiente. Por otra parte, también 14 estudiantes declaran haber participado de algún programa educativo de inclusión durante la enseñanza media, por ejemplo; Programa de Integración Escolar (PIE) y haber recibido apoyo multidisciplinario (fonoaudiólogo, oftalmólogo, psicopedagogo, psicólogo).

Respecto al conocimiento acerca del Comité de Inclusión de cada sede, 20 estudiantes declaran haber sido informados de su existencia, sin embargo, una minoría se puso en contacto con dicha instancia y los que declararon haberlo hecho afirman en su mayoría que recibieron orientación y apoyo; como también existen los casos que habiéndose puesto en contacto con el comité no recibieron respuestas.

Sobre este punto, es importante destacar que, aunque existen instancias formales dentro de la institución para canalizar el adecuado apoyo a los estudiantes en situación de discapacidad, el proceso pierde efectividad cuando no se cumple con los protocolos instalados o cuando los postulantes no declaran su situación en la instancia de admisión, y por tanto no son debidamente derivados. Todo esto confirma la necesidad de contar con una comunidad educativa informada y mejores canales de información y derivación entre los distintos actores.

En relación con las respuestas brindadas por los egresados, ellos indican que en su mayoría sí tuvieron las entrevistas contempladas en el Protocolo de Admisión, aunque menos de la mitad afirma haber estado informado de la existencia del Comité.

Respecto a esta misma categoría resulta importante destacar aquellas acciones que permiten acoger la diversidad, y en esta línea los Directivos y jefes de Carrera declararon conocer cuáles son los medios para gestionar los apoyos que requieren sus estudiantes y los procedimientos relacionados. Además, reconocen e identifican los tipos de apoyo para el aprendizaje, entre ellos los apoyos técnicos instrumentales, recursos materiales, adaptaciones al mobiliario y/o ayudas técnicas recursos humanos.

En el caso de los docentes encuestados, para esta misma categoría coinciden con los directivos con el nivel de conocimiento acerca de los procesos de inclusión que se llevan a cabo en la institución, solo el 8,8% de los 90 encuestados afirman desconocimiento al respecto. Además, a este grupo objetivo, se les consultó respecto a sus creencias respecto al desempeño que tendrían los estudiantes en situación de

discapacidad para dar cumplimiento al perfil de egreso. Respecto a esta interrogante, la mayoría de los docentes consideran que son altas las probabilidades de cumplimiento del perfil y solo un porcentaje menor cree que no se cumpliría.

Para el caso de los estudiantes que participaron, sobre esta categoría la mayoría declara que no se les hizo modificaciones en los instrumentos de evaluación, sin embargo, afirman que sí recibieron ajustes en los contenidos, materiales, tiempos y modalidad para la toma de evaluaciones. A su vez declaran que cuentan con el equipamiento adecuado para cubrir sus necesidades y que en su mayoría utilizan y aprovechan las implementaciones de los medios tecnológicos (audífonos, computadoras y grabadoras) proporcionados por la institución. Finalmente señalan que se han sentido apoyados por sus compañeros.

En segundo lugar, respecto a la categoría de **Barreras y Apoyos Institucionales en el Proceso Formativo**, los directivos declararon que éstas se identifican principalmente durante el proceso educativo, siendo mayoritariamente las referidas al acceso en la infraestructura, apoyos técnicos, ayudas técnicas, de acceso al currículo, actitudinales y de conocimiento. Por otra parte, declaran tener conocimiento de las estrategias metodológicas que fomentarían la disminución de las barreras y hacen alusión a que las adecuaciones, recursos materiales y humanos y el uso de tics serían una oportunidad para los estudiantes en situación de discapacidad.

En esta línea, reconocen que requieren de información y mayores conocimientos, respecto a los aspectos metodológicos; adaptaciones en evaluaciones; cultura y lenguaje inclusivo para poder resolver las dudas e interrogantes que los docentes hacen respecto a una situación de inclusión en particular, ya que no cuentan con el recurso humano especializado que permita una evolución conjunta.

Por último, afirman que han capacitado y trabajado en conjunto con los docentes, sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y otras acciones como adecuaciones de acceso, situación que reflejaría una transición positiva hacia una plena cultura inclusiva de la institución.

En esta misma categoría, los docentes declaran conocer las unidades, mecanismos y recursos; consignan algunos apoyos técnicos que utilizan, tales como mobiliario adaptado; computadores y softwares; adecuaciones metodológicas, las tutorías y evaluaciones diferenciadas, temas que les han sido mayoritariamente a través de los Centros de Aprendizajes⁷ y el Comité de Inclusión de sus sedes. Hacen alusión a la necesidad de contar con estos apoyos principalmente por los problemas de comunicación y comprensión y que ciertamente es una dificultad para poder ejercer su rol de facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, rescatan que se está avanzando en la instalación de una cultura y conciencia de inclusión a nivel institucional.

Sobre esta categoría, el grupo de estudiantes tienen la percepción de que no hay barreras significativas en el proceso formativo y de haberlas están relacionadas con la falta de conocimiento, falta de infraestructura, barreras actitudinales, acceso al currículum y apoyo tecnológico.

En tercer lugar, respecto a la categoría de **Participación e Igualdad de Oportunidades**, la mitad de los directivos declaran no haber realizado acciones posteriores al egreso de sus estudiantes en situación de discapacidad. Por su parte, 12 directivos afirman que sí realizaron gestiones de inserción a puestos de trabajo para sus egresados.

⁷ **Centro de Aprendizaje**, servicio gratuito de orientación y apoyo para el aprendizaje del estudiante que opera a través de un sistema de tutorías personalizadas o en forma grupal y se refuerzan contenidos de alguna asignatura, contribuyendo a mejorar el desempeño académico, facilitando la adaptación y permanencia en la educación superior de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes declaran que no han tenido dificultad para acceder a los centros de práctica y respecto a su participación general, indican que en su mayoría no participan de las actividades extra programáticas de la institución. En esta misma categoría, los estudiantes declaran en su mayoría estar dispuestos a participar en proyectos o estrategias de mejoras.

Para el caso de los estudiantes y sus expectativas, ellos sugieren que la institución brinde a los docentes mayores herramientas a fin de trabajar con los estudiantes en situación de discapacidad. Así mismo, consideran que se debe seguir mejorando la infraestructura y los apoyos técnicos.

Llama la atención la poca consistencia de las respuestas a nivel de percepción de los estudiantes, lo que no permite establecer una marcada tendencia y dificulta establecer aseveraciones concluyentes.

iii. Política de Inclusión y Diversidad IES Santo Tomás

Al analizar la política institucional se detectaron como principales debilidades la inexistencia de una planificación estratégica para las iniciativas gestionadas y el que las acciones presentes responden a problemáticas emergentes que no están contextualizadas y/o institucionalizadas en algún modelo.

Además, se reconocen deficiencias en la implementación y gestión del plan de inclusión individualizado por estudiante con NEE. Por último, no se ha oficializado lo presentado en la política respecto a la estructura organizacional para la implementación del programa de inclusión.

Respecto a las principales iniciativas que actualmente se están desarrollando y diseñando a nivel institucional para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, apoyo de estudiantes y de la labor docente; se destacan las siguientes acciones, todas en la línea de instalar y desarrollar la cultura de inclusión académica;

1. **Política y Protocolo E-learning**, establece directrices de accesibilidad en las aulas virtuales incorporando apoyos para el acceso a la información y estableciendo parámetros para la construcción de nuevos contenidos.
2. **Protocolo de Intérpretes**, establece orientaciones respecto a la relación estudiante-interprete-docente dentro de aula.
3. **Protocolos Áreas Transversales** (Inglés, Lenguaje y Matemática); estos protocolos definen la necesidad de visualizar las necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad para estas temáticas transversales, generando las adecuaciones de acceso a los contenidos y evaluaciones.
4. **Manual de Apoyo Docente**, material orientador sobre los tipos de discapacidades, sus cualidades y necesidades generales, y descripción de algunos consejos para abordar durante el proceso educativo.
5. **Guía para la construcción de documentos accesibles**, material orientado a los docentes para la elaboración de documentos, académicos e informativos, accesibles, según el tipo de discapacidad.
6. **Programa de Mentoría de Pares para Estudiantes en Situación de Discapacidad de primer año** (ver anexo 13), que tiene por principal objetivo el favorecer la integración y transición de los estudiantes en situación de discapacidad de primer año de educación superior, además de facilitar su participación y progresión. El programa tiene tres focos de orientación; académica, social y administrativa, de carácter flexible, con acciones presenciales y no presenciales y respondiendo a la diversidad de las necesidades de los estudiantes.
7. **Proyectos de Innovación Académica Santo Tomás**
 - a) **PIA Diseño y evaluación**, la idea es medir el impacto de las acciones de apoyo académico para el grupo de estudiantes en situación de discapacidad de primer año, que se han acogido al programa de mentoría de pares.
 - b) **PIA Lenguaje**; desarrollo de un programa piloto para la adaptación de los instrumentos de evaluación diagnóstica de lenguaje que se realizan al ingresar, para los estudiantes con discapacidad auditiva. El objetivo es adecuar la

evaluación escrita a través de un video en lengua de señas con subtítulos e imágenes.

8. **Protocolo para la Postulación a Proyectos**, establece las orientaciones institucionales y líneas de desarrollo con foco en los docentes, estudiantes y la construcción de una cultura inclusiva.

iv. Protocolo de Atención para la Admisión de Postulantes en Situación de Discapacidad, Admisión 2018.

Respecto al análisis de las instancias de entrevistas que se sostuvieron con los postulantes del proceso de Admisión 2018 se pudo detectar en términos generales que la mayoría de los informes se encuentran incompletos o no fueron aplicadas todas sus etapas o anexos.

Por otra parte, se hace evidente el hecho de que muchos de los encargados de levantar la información en cada etapa del proceso, tema que no necesariamente responde al área de conocimiento de los profesionales, presentan falta de preparación o conocimiento de la temática, a fin de profundizar en las necesidades específicas requeridas por los postulantes.

Respecto a los compromisos, tanto institucionales como de los estudiantes, es evidente que los encargados no tienen claridad de la información que deben indicar y registrar, ya que en la mayoría de los informes no hay detalle específico del tipo de intervención o plan de trabajo necesario, aunque se declare que tiene necesidades educativas especiales. Complementariamente, esta debilidad también queda en manifiesto por el hecho de que muchos compromisos solo se limitan a la derivación al Centro de Aprendizaje, sin especificar qué tipo de apoyo se requiere abordar y él área a trabajar.

B. Resultados de los instrumentos aplicados en el marco de la tesis.

i. Cuestionario “Percepción de las condiciones de inclusión disponibles en Santo Tomás para los estudiantes en situación de discapacidad”.

Los resultados del cuestionario aplicados a 12 estudiantes, admisión 2018, que presentaban necesidades educativas especiales derivadas de su situación de discapacidad se presentan bajo cinco categorías.

En relación con el **Grado de Conocimiento sobre la discapacidad y Necesidades Educativas Especial (NEE)** que presentan; la mayoría indica conocer y entender su diagnóstico. En términos generales, indican que se han sentido acogidos y aceptados y que no se les han presentado mayores dificultades para sobrellevar el proceso formativo.

Se registran dos casos de estudiantes que declaran no presentar NEE, factor que se contradice con lo establecido por la institución que, una vez realizado el proceso de admisión, determinó que sí se requería cubrir sus necesidades específicas.

Por otra parte, indican que los docentes por lo general no están en conocimiento de sus discapacidades y de las necesidades específicas que requieren para poder enfrentarse al proceso educativo.

Respecto a la **Información entregada en la postulación**, en general, aunque reconocen se les entregó información, señalan que esta no fue orientadora para tomar decisiones.

Como tercera categoría, considerando los aspectos **Académicos y Ajustes Curriculares**, 10 de los estudiantes han tenido un avance curricular regular e indican que las principales dificultades se centran en la cantidad de información, problemas de comunicación y ajustes en las adecuaciones. Los otros 2 estudiantes reprobaron todas

sus asignaturas durante el primer año y aunque reportan presentar NEE, al revisar los antecedentes, uno de ellos tiene una situación de discapacidad que no debería estar afectando su desempeño académico, por lo que resulta nuevamente evidente la necesidad de contar con una etapa de caracterización profunda a fin de planificar individualmente el proceso académico.

En cuarto lugar, se analizaron las respuestas respecto a las preguntas de **Accesibilidad, Comunicación, Valoración y Seguridad**. Los encuestados reportan generalizadamente que conocen la existencia del Comité de Inclusión, pero desconocen sus funciones o las acciones específicas que desarrollan. En relación con saber dónde recurrir para solicitar apoyo u orientación para cubrir sus necesidades, todos señalan no estar seguros, indicando que es el Centro de Aprendizaje, antecedente que confirma la necesidad de contar con procesos y estructuras claramente definidas e institucionalizadas.

Respecto a la percepción que tiene los estudiantes sobre la valoración, consideran que la actitud de sus compañeros ha sido colaboradora y que el apoyo recibido por la institución ha sido muy bueno.

Por último, en relación con las **Acciones o servicios de apoyo social**, todos coinciden en que han recibido apoyo de otros estudiantes y solo un par de estudiantes indican a su vez que ha recibido apoyo por parte del Centro de Aprendizaje. El hecho de que no reconozcan a los docentes o estructuras instaladas en la institución para estos efectos, podría relacionarse con el hecho que se mencionó anteriormente, respecto a que no estaban seguros de dónde dirigirse o con quien canalizar sus necesidades.

En síntesis, una vez revisados y analizados todos los resultados desde las distintas fuentes y dada la saturación de información en todos los ámbitos abordados por los distintos instrumentos, se puede identificar como:

C. Principales obstaculizadores

1. Falta de conocimiento de sus derechos y deberes, por parte de los estudiantes, respecto al contexto reglamentario de la institución, ya que se presenta como dificultad el que en ocasiones extienden las necesidades específicas derivadas de su situación de discapacidad a otras obligaciones, no solo las académicas.
2. Los estudiantes que participaron en el levantamiento de información reconocen que en ocasiones mostraron poca proactividad y no asumieron un rol protagónico, en la toma de decisiones de su proceso de aprendizaje.
3. Necesidad de contar con estructuras de apoyos plenamente interiorizadas del marco regulatorio nacional e institucional a fin de dar orientaciones y apoyos atinentes, reales y efectivos.
4. Falta de conocimiento del flujo de los procesos involucrados en la inclusión de un estudiante con NEE, por parte de todos los actores.
5. Falta de antecedentes y actualización de estos, para realizar una planificación acorde y atinente a las necesidades. Aunque esta tesis se centra en el proceso de transición e inserción este punto es una debilidad que se presenta en toda la trayectoria educativa, obstaculizando la permanencia, monitoreo, toma de decisiones y adecuaciones necesarias.
6. Respecto al Proceso Educativo los obstaculizadores son variados y se pueden explicar por la diversidad de necesidades presentes en un sistema que declara ser inclusivo; pero la institución debe asegurar que sea un proceso interiorizado y formalizado, no sujeto a las voluntades, capacidades y experiencia de quienes deben llevarlo a cabo.

Por lo anterior, es obligación de la institución comprender e incorporar en sus proyectos educativos que los apoyos técnicos pedagógicos son parte de los derechos de los estudiantes con necesidades específicas, contextualizando en el marco regulatorio nacional que establece que las instituciones de educación superior deben resguardar e igualar las condiciones y oportunidades de aprendizajes de todos los estudiantes. Sobre este supuesto, y entendiendo la extensión territorial

y multiplicidad de sedes de Santo Tomás, debe existir un estándar respecto a los apoyos disponibles, evitando toda acción arbitraria por sede, que conlleve un acto discriminatorio respecto al servicio académico entregado por la institución.

En relación con los principales obstaculizadores que declaran los estudiantes con NEE, para desenvolverse con éxito durante proceso de enseñanza y aprendizaje dicen relación con sentirse sobrepasados con la carga académica; tener dificultades para priorizar o discriminar la información, evidenciando contar con escasas habilidades académicas, estrategias de estudio y niveles de comprensión lectora y oral, además de sentir que tienen en general poca capacidad de auto gestionar el tiempo/estudio y lograr adecuados niveles de organización (organización de tiempo, mental y los entregables); el número de apuntes y trabajos escritos ya que consideran que los estándares no están diferenciados según el tipo de necesidades específicas, además de no saber cómo enfrentarse a las evaluaciones.

Por último, declaran que la falta de organización y posibilidad de anticiparse al proceso de enseñanza aprendizaje, los perjudica ya que no cuentan con la información y contenidos que se desarrollará en clases; o esta no es enviada con anticipación; muchas veces sin alternativas de formato; falta de acceso a la información disponible en la web del estudiante y a la intranet del curso.

7. Acceso a la información, comprendiendo que los esfuerzos no solo deben estar enfocados en el proceso educativo, sino que toda la información y fuentes deben ser accesibles y participativas para alcanzar el acceso en igualdad de oportunidades en todos los ámbitos.
8. Obstáculos que se pueden presentar en el cumplimiento del perfil de egreso y las posibilidades concretas del desempeño futuro de la profesión, tales como, una asertiva orientación vocacional que pueda estar diferenciada y ajustada a la realidad según el tipo de discapacidad; la adecuada ubicación en centros de prácticas profesionales y la efectiva recepción de éstos y por consecuencia contar con un programa de inserción laboral que considere las necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad.

9. La actitud y disposición frente a un estudiante en situación de discapacidad, es un obstaculizador por cuanto se pudo detectar que, en algunos casos, aunque la discapacidad en sí misma no debería afectar el desempeño académico, sí influye en la forma como se desenvuelve y por tanto tiene impacto en la salud mental de los estudiantes con NEE, sus valoraciones y expectativas.
10. Obstáculos del espacio físico/accesibilidad, considerando aspectos menos evidentes tales como, favorecer la interacción y transmisión de conocimiento garantizando la comunicación visual y acústica; diferenciación de las salas según la modalidad de asignatura lo que conlleva también la revisión del mobiliario; adecuación del tamaño de la letra según tamaño de la sala; adecuación del espacio en relación con el cumplimiento de las obligaciones académicas (p.e. control digital de asistencia disponibles en todas las sedes de Santo Tomás).

D. Principales Facilitadores

En este punto, se ha podido detectar que las principales fortalezas de la institución para favorecer la inclusión educativa, reside en la constante búsqueda que han tenido las instituciones Santo Tomás para favorecer una cultura de inclusión educativa. Esto les ha permitido abordar y responsabilizarse de estos temas con anterioridad a las exigencias impuestas por el sistema, en coherencia a su misión de entregar un servicio formativo de calidad, atendiendo la diversidad y apoyando a todos los estudiantes (p.e. Semana IVU, Diagnósticos, Centros de Aprendizaje, entre otros). Complementariamente, los esfuerzos llevados a cabo para gestionar adecuadamente la admisión, sobre todo en el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica, que no cuentan con admisión vía Prueba de Selección Universitaria (PSU⁸) y por tanto no hay admisión especial.

⁸ **Prueba de Selección Universitaria (PSU)**, evaluación estandarizada como instrumento de selección para el proceso de admisión a la Educación Superior universitaria, vigente en Chile desde el año 2003 al 2020.

Un tema relacionado y de alto impacto es la relación que ha tenido la institución con distintos organismos e instituciones, tanto gubernamentales como privadas, para apoyar su crecimiento y perfeccionamiento en la instalación de una cultura y política inclusiva.

Por otra parte, la actitud y disposición de los docentes por avanzar en temas de inclusión y con esto acoger las necesidades de todos los estudiantes es un tema bastante patente que no solo radica en los estudiantes en situación de discapacidad, sino que la institución cuenta con instancias de capacitación permanente para los docentes (p.e. Plan de Formación y Desarrollo Docente) siempre con el objeto de entregarles herramientas que optimicen el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de contar con mayor variedad de estrategias que favorezcan a todos los estudiantes, como refieren en el focus group “...Sin embargo, yo quisiera ampliar esto, porque una cosa es un apoyo puntual, porque ese no es un apoyo permanente, entonces, lo que hoy en día estamos intentando, o sea, los puntos críticos no están en admisión creo yo, están justamente en el desarrollo y proceso formativo de los alumnos...” (Informe Análisis Focus Group Inclusión, Centro Cielo, 2017).

Por último, el cumplimiento de las exigencias de accesibilidad en todas sus sedes, acorde a lo establecido en la normativa vigente y los plazos dictados (entrevista Director Nacional de Infraestructura de las instituciones Santo Tomás, abril 2019).

Todos los antecedentes hasta ahora presentados dan la razón por la que se plantea la necesidad de diseñar y sistematizar las etapas que conformarían el proceso de inclusión académica.

E. Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior

El proceso de transición al ingreso a la Educación Superior es una etapa crítica para todos los estudiantes, donde se conjugan una serie de factores personales, sociales y económicos para poder llevar a cabo un proceso de instalación efectivo y acorde a los intereses y capacidades de cada uno. En el caso de los estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, esta etapa representa mayores dificultades y limitaciones respecto a los demás estudiantes, esto en el entendido que sus requerimientos y necesidades muchas veces no están consideradas en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya diseñado y preestablecido. Varios autores han analizado las barreras y obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes con necesidades específicas, demostrando que son mayores respecto a los demás estudiantes y por tanto tienen menores oportunidades de completar con éxito sus estudios (Bryson, 2003; Burgstahler, 2016; Love, et al. 2015; Moriña, 2002; OECD, 2011; Shevlin, Kenne & M^cNeela, 2004).

En educación el concepto de inclusión ha impulsado el entender la real concepción de diversidad, respecto a su atención y manejo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Aun cuando la inclusión supone una aproximación a resolver las barreras de los estudiantes con necesidades específicas insertos en el sistema educativo, es necesario reconocer que dicho paradigma favorece a todos los estudiantes, ya que supone un cambio sistémico y organizativo del ambiente educativo, donde todos los involucrados participan activamente de un proceso que estimula la participación, sentido de comunidad y que garantiza la igualdad de oportunidades (Aguinaga et al., 2018; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Bisquerra, 2006; Blanco, 2008; Booth & Ainscow, 2002).

Respecto a esto último, ciertamente los estudiantes en situación de discapacidad requieren que el sistema sea consciente en las acciones a llevar a cabo para compensar y derribar aquellas barreras que atentan contra el desarrollo de un proceso equitativo y en igualdad de condición; asegurándoles un proceso de académico de excelencia y calidad.

A su vez, para que el sistema esté condicionado a compensar y resolver las limitaciones que el mismo tiene para hacer frente a la incorporación de estudiantes con necesidades específicas, es necesario que la planificación y diseño del proceso educativo se anticipe y estructure con pleno conocimiento del estudiante que ingresa (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego & Rivera, 2014). Tal como lo establece Bryson (2003), una planificación no adecuada y atingente afecta directamente a que el proceso pueda ser frenado fácilmente por varios obstáculos o que sea desviado por distracciones.

Por lo anterior, el considerar que los estudiantes que se incorporarán a la Ed. Superior requieren de un proceso de transición planificado, sistemático e interiorizado por la institución que lo recibe; resulta indispensable y responsable. Dicho proceso debe ser la antesala de un programa de inclusión educativa, que permita dar continuidad a la trayectoria educativa que el estudiante tendrá en la educación superior.

Un proceso de transición y preparación al ingreso será eficiente en la medida que sea un insumo para la toma de decisiones en el plano del proceso enseñanza y aprendizaje. Toda la información que puede proporcionar el estudiante, su familia, profesionales de apoyo o historial educativo anterior permite considerar en el diseño, las necesidades y ajustes requeridos, asegurando las condiciones de base para iniciar el proceso educativo (Kortering & Braziel, 2008).

Dicho proceso a su vez debe contemplar una coordinación sistémica de los servicios, objetivos y metas individualizadas por estudiante según su plan y para esto la institución debe asegurarse que todos los actores involucrados están interiorizados en

profundidad de los requerimientos y particularidades de los estudiantes que forman parte del plan de inclusión.

Aunque son muchas las consideraciones a tener presente, es esencial conocer el nivel de desempeño académico con el que ingresan (Osborn & Zunker, 2006); las estrategias pedagógicas a aplicar y la capacidad y conocimiento para equilibrar con mayor coherencia y pertinencia el plan de inclusión individual (Benz, Johnson, Mikkelsen & Lindstrom, 1995; Grigal et al., 2011; Johnson & Thurlow, 2003; Noonan, Morningstar & Gaumer Erickson, 2008; Stodden & Conway, 2002) y los desempeños esperados, según los estándares de la carrera.

La adopción e incorporación de un Programa de Inclusión Académica tiene una serie de ventajas para la comunidad educativa, que van más allá de ser una respuesta instrumental para un grupo determinado de estudiantes. Un modelo inclusivo resulta sin lugar a duda un espacio de crecimiento para toda la comunidad educativa ya que supone como principio que las condiciones de enseñanza y aprendizaje se dan en ambientes cooperativos, con real agrupación heterogénea, donde no solo se respeta, sino que se consideran y por tanto se incorporan formas alternativas para potenciar los aprendizajes de todos los estudiantes (Muntaner, Rossello & de la Iglesia, 2016; Santana – Quintana, 2017; Rivero, 2017; Aguinaga et al., 2018).

La propuesta de esta tesis se centra en el diseño de un Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior, que supone un programa de inclusión educativa que lo enmarca. A continuación, se presenta el diagrama (ver Figura 1) del programa planteado para el desarrollo de una inclusión educativa efectiva, donde se establece una secuencia congruente del proceso y trayectoria formativa. Este programa solo es una propuesta, no es el reflejo de la forma como la institución actualmente organiza la inclusión educativa.

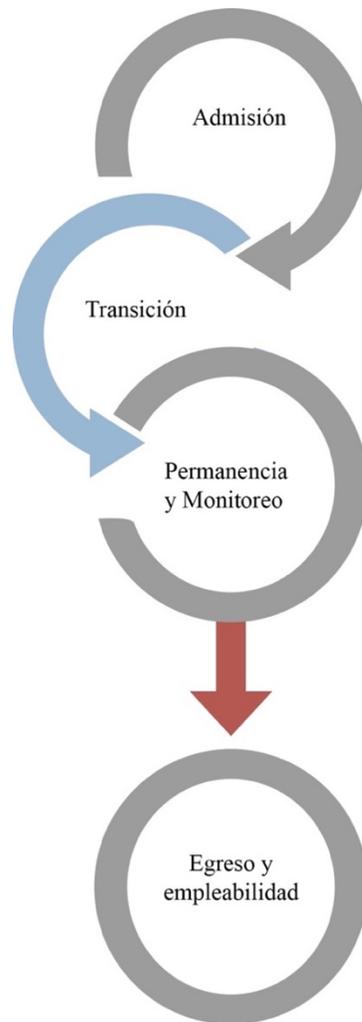


Figura 1. Programa de Inclusión Académica.

En línea con el Programa de Inclusión Académica planteado, las instituciones Santo Tomás han avanzado, tal como se indicó en los resultados del análisis de su Política de Inclusión y Diversidad, de una manera poco sistémica y no amparadas en una planificación estratégica de la temática, con excepción del proceso de admisión, que efectivamente esta institucionalizado y ha minimizado el ingreso inadvertido de estudiantes con necesidades específicas, derivadas de alguna situación de discapacidad.

Por lo anterior, respecto a la admisión, las instituciones Santo Tomás cuentan, desde el proceso de admisión 2014, con el “Protocolo de Atención para la Admisión de Estudiantes en Situación de Discapacidad⁹” (Ver Anexo 7), que tiene por objetivo el conocer la situación de discapacidad del postulante y sus NEE, a fin de guiar el proceso de selección en base a las exigencias académicas y formativas. Es importante señalar que el protocolo no se sitúa desde la discapacidad, sino que vela por que el proceso de admisión sea una instancia de orientación vocacional y de aseguramiento que el postulante podrá desenvolverse con éxito, entendiendo que su formación debe dar cumplimiento al perfil de egreso determinado.

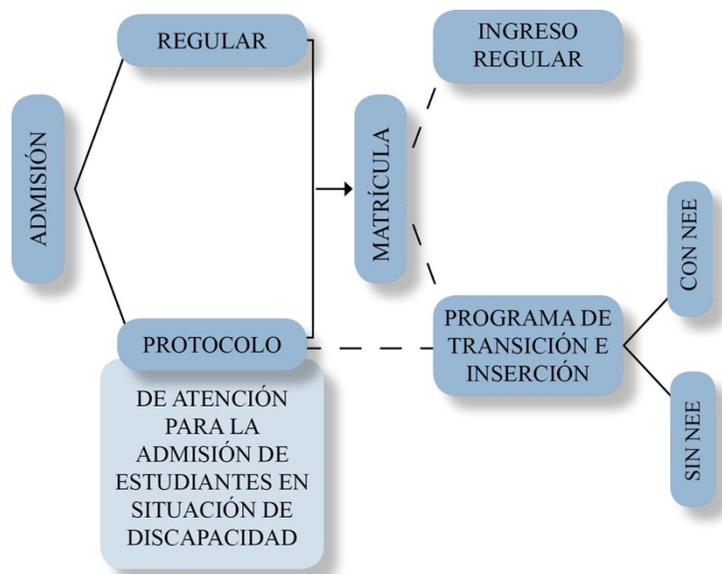


Figura 2. Proceso de Admisión Santo Tomás.

En el marco de la propuesta de esta tesis, y tal como se muestra en la Figura 2, para aquellos estudiantes que optaron por la aplicación del “Protocolo de Atención para la Admisión de Estudiantes en Situación de Discapacidad”, una vez matriculados, éstos

⁹ EeSD, Estudiantes en Situación de Discapacidad.

son derivados al modelo que se propone en esta tesis “Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior”.

El proceso de transición e inserción que se propone se compone de las siguientes etapas (ver Figura 3):

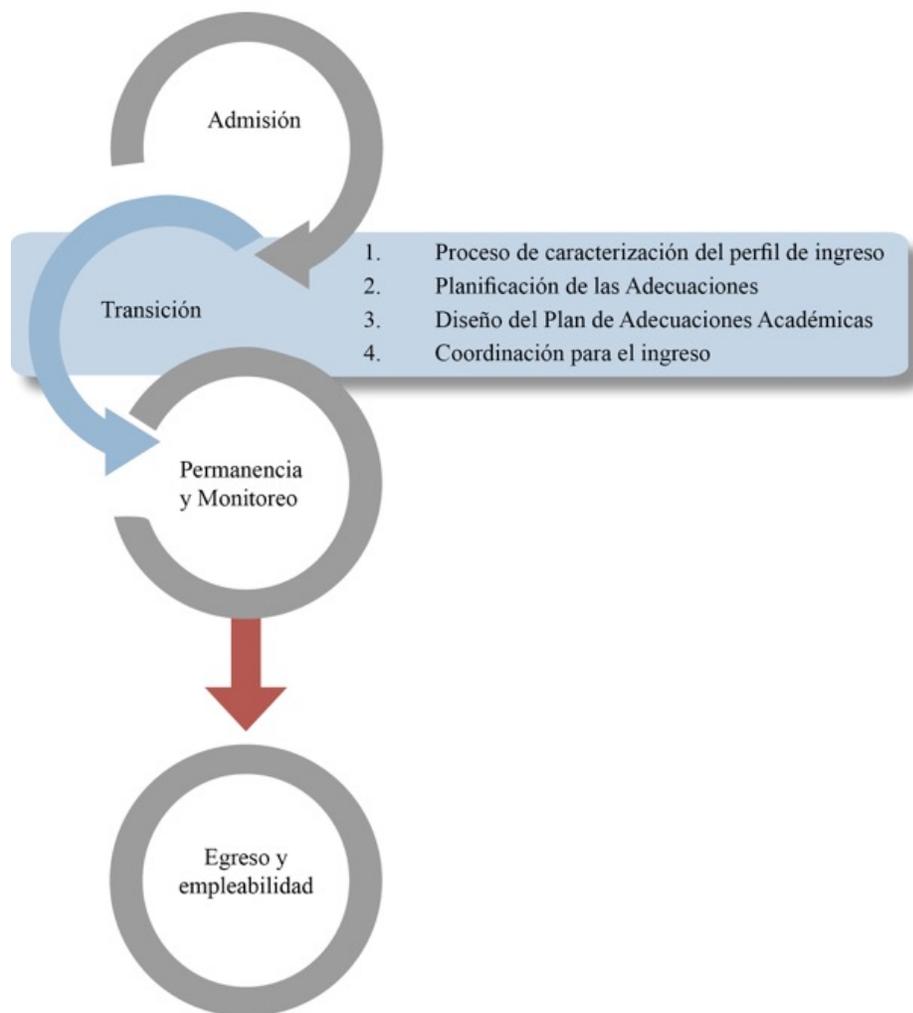


Figura 3. Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior

Tal como se indicó anteriormente, este proceso está orientado a todos aquellos estudiantes en situación de discapacidad que hayan sido matriculados y adscritos al programa de inclusión académica. Es importante destacar que, para aquellos postulantes que no declararon tener alguna discapacidad, no se activó el Protocolo de Atención para la Admisión de Estudiantes en Situación de Discapacidad, y por tanto no se detectaron las necesidades específicas que pudieran presentar. Para estos casos, y tal como se expondrá en las conclusiones, la detección de estos estudiantes y su posterior derivación será realizada durante el primer semestre académico.

Concentrándonos en el “Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior”, a continuación, se detalla el flujo de cada una de las etapas que considera:

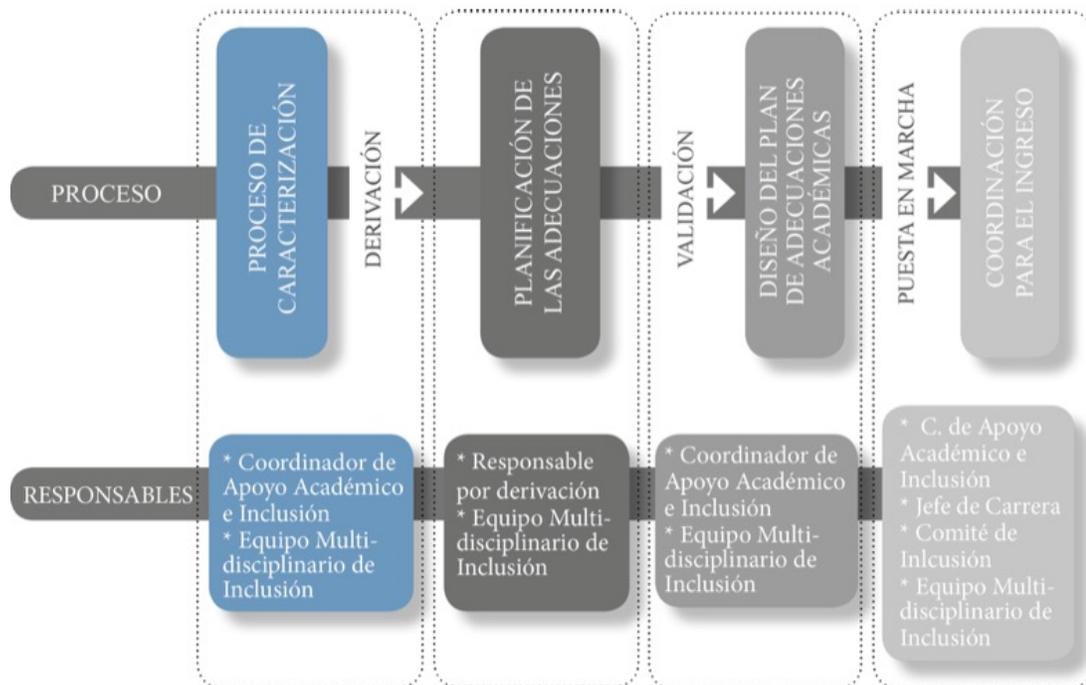


Figura 4. Etapas del Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior.

Tal como se señaló en los “Antecedentes Institucionales” (Ver Anexo 1), la estructura organizacional que sostiene el diseño, desarrollo y gestión de las acciones del Programa de Inclusión Académica en las instituciones Santo Tomás involucra a los siguientes actores:

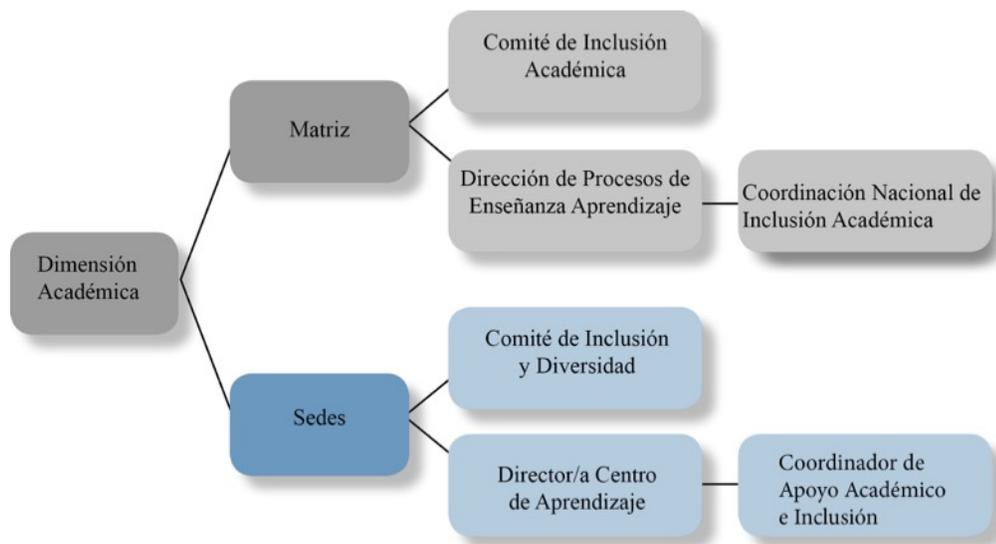


Figura 5. Estructura organizacional asociada al Programa de Inclusión Académica en Santo Tomás.¹⁰

Se propone robustecer las funciones del Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede, a través de la incorporación temporal, entre los meses de noviembre a marzo, de un equipo multidisciplinario compuesto por Psicopedagogo(a), Terapeuta Ocupacional, Psicólogo(a) y Técnico en Educación Especial.

¹⁰ **Comité de Inclusión Académica;** órgano interno que asesora, monitorea, planifica, coordina y evalúa la implementación del Programa de Inclusión Académica a nivel nacional.
Dirección de Procesos de Enseñanza y Aprendizaje; dirección nacional del ámbito académico, que en lo referido a Inclusión; realiza el levantamiento de los requisitos académicos, desarrollo de programas y capacitación docente.
Coordinador Nacional de Inclusión Académica; gestiona e implementa todas las acciones definidas a nivel nacional del Programa de Inclusión Académica; además de realizar el seguimiento y evaluación de dichas acciones.
Comité de Inclusión y Diversidad; planificación; coordinación, implementación y seguimiento local de la Política de Inclusión y Diversidad institucional.
Director/a Centro de Aprendizaje; Dirigir y coordinar todas las actividades de apoyo académico a nivel estudiantil; además de asesorar y/o asistir en los aspectos pedagógicos a los docentes.
Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión; gestiona e implementa en sede; todas las acciones definidas en el Programa de Inclusión Académica; además de realizar el seguimiento y evaluación de dichas acciones.

Para contar con todos estos profesionales se propone a su vez, el desarrollo de un Programa de Práctica interinstitucional, con estudiantes a quienes les corresponda realizar sus prácticas laborales de estas carreras presentes en las instituciones Santo Tomás en las distintas sedes¹¹.

Descripción de las etapas del Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior

Etapas 1: Proceso de Caracterización

Durante esta etapa el objetivo general es el de formalizar y sistematizar la información personal e historial académico de los estudiantes adscritos al Programa de Inclusión Académica, a fin de conocer los principales antecedentes personales, profundizando en las áreas o dimensiones que podrían verse afectadas por la situación de discapacidad.

En esta etapa el Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión, se entrevistará individualmente con los estudiantes matriculados adscritos al programa de inclusión, a fin de complementar la información obtenida durante el proceso de admisión. Toda la información levantada en esta etapa será de insumo para la “Planificación de las Adecuaciones (Etapa 2).

¹¹ **Psicopedagogía**; presente en las sedes del IPST de Arica, Iquique, Copiapó, La Serena, Viña del Mar, Santiago Centro, Talca, Chillán, Concepción y Puerto Montt.

Terapeuta Ocupacional; presente en las sedes de UST de Arica, Iquique, La Serena, Viña del Mar, Santiago Centro, Concepción, Los Ángeles, Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt.

Psicología; presente en las sedes de la UST de Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Viña del Mar, Santiago, Talca, Concepción, Los Ángeles, Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt.

Técnico en Educación Especial, presente en las sedes del CFTST de Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, Ovalle, La Serena, Viña del Mar, Santiago Centro, Puente Alto, San Joaquín, Estación Central, Rancagua, Curicó, Talca, Chillán, Concepción, Los Ángeles, Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Montt y Punta Arenas.

En las entrevistas que se llevarán a cabo, el coordinador deberá completar los formularios de “Antecedentes Personales”; “Antecedentes Médicos” y “Antecedentes Académicos Previos”; especialmente diseñados para esta propuesta de tesis.

A continuación, se detallan los formularios N° 1, N° 2 y N° 3 de la primera etapa:

1. **Formulario N°1 “Resumen”** (Ver Anexo 8)

- Datos de identificación del estudiante
- Check list del proceso

2. **Formulario N° 2 “Antecedentes Personales”** (Ver Anexo 9)

- Datos de identificación del estudiante
- Datos de identificación de la institución - carrera
- Descripción general, entrevista donde se recaba información relevante del estudiante considerando su contexto familiar, principales hitos en su desarrollo, trayectoria educativa, comportamiento adaptativo con especial énfasis en las relaciones interpersonales, grados de autonomía, participación comunitaria, intereses, necesidades, metas personales, fortalezas y oportunidades de mejora que el estudiante reconoce al ingresar a la institución.
- Niveles de autonomía, declaración de las capacidades de movilización y de seguridad personal (capacidades para desenvolverse de manera segura para él y su entorno).

3. **Formulario N° 3 “Antecedentes Médicos”** (Ver Anexo 10)

- Información sobre tipo y grado discapacidad
- Información de salud relacionada

- Definición de procedimiento frente a situación de salud en caso de emergencia (establecido por el formulario de Antecedentes Médicos).

4. **Formulario N° 4 “Antecedentes Académicos Previos”** (Ver Anexo 11)

Se debe incorporar información relevante relacionada con el desempeño en la última experiencia académica formal. Estos antecedentes son entregados por el establecimiento de origen. Para estos efectos se requiere la información de contacto de la coordinadora académica, coordinadora del PIE o cargo similar. Dependiendo de la situación de discapacidad, puede resultar necesario y más efectivo una reunión presencial con el establecimiento.

En el caso de los estudiantes que su última experiencia educativa fue en un tiempo mayor de tres años, este formulario será completado a través de una entrevista a cargo del Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede.

- El nivel actual de desempeño educativo, detallando el impacto de la situación de discapacidad sobre la participación y el progreso en el plan de estudios.
- Los niveles actuales de logro académico, detalle de las competencias mínimas obligatorias para cursar estudios en Educación Superior, identificando las fortalezas y aspectos de mejora.
- Comportamiento adaptativo, con especial énfasis en las relaciones interpersonales.
- Nivel de desempeño funcional del estudiante.

A modo de resumen se detalla (ver Tabla 1) el plan de derivación externa que el coordinador lleva a cabo para poder contar con la información de base necesaria para realizar la derivación interna de las tareas de caracterización por área.

Tabla 1
Detalle del Plan de Derivación Externa

Nº	Formulario	Responsable que deriva	Responsable de completar	Fecha de derivación	Plazo	Detalle de Insumo
2	Antecedentes Personales		Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede.	Sin derivación	5 días hábiles posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Admisión. Entrevista con el estudiante “Descripción General”.
3	Antecedentes Médicos	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede.	Médico o especialista tratante del estudiante (externo).	5 días hábiles posterior a la matrícula.	15 días hábiles posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	Se le solicita al estudiante que derive el formulario a su médico o especialista tratante. En caso de no contar con médico o especialista tratante, la institución deriva la atención para

						hacer el informe.
4	Antecedentes Académicos Anteriores	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede.	Establecimiento de origen (externo).	5 días hábiles posterior a la matrícula.	15 días hábiles posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	El formulario define todo el detalle que se requiere para poder establecer la base del proceso de transición y el posterior diseño del PLAA ¹² .

b. Plan de Derivación

Esta fase supone la derivación por parte del Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de sede a los responsables de completar los distintos formularios descritos en esta etapa (ver Figura 6).

Todos los formularios son derivados una vez cumplido el plazo al Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión para validación y elaboración del PLAA.

¹² PLAA, Plan de Adecuaciones Académicas

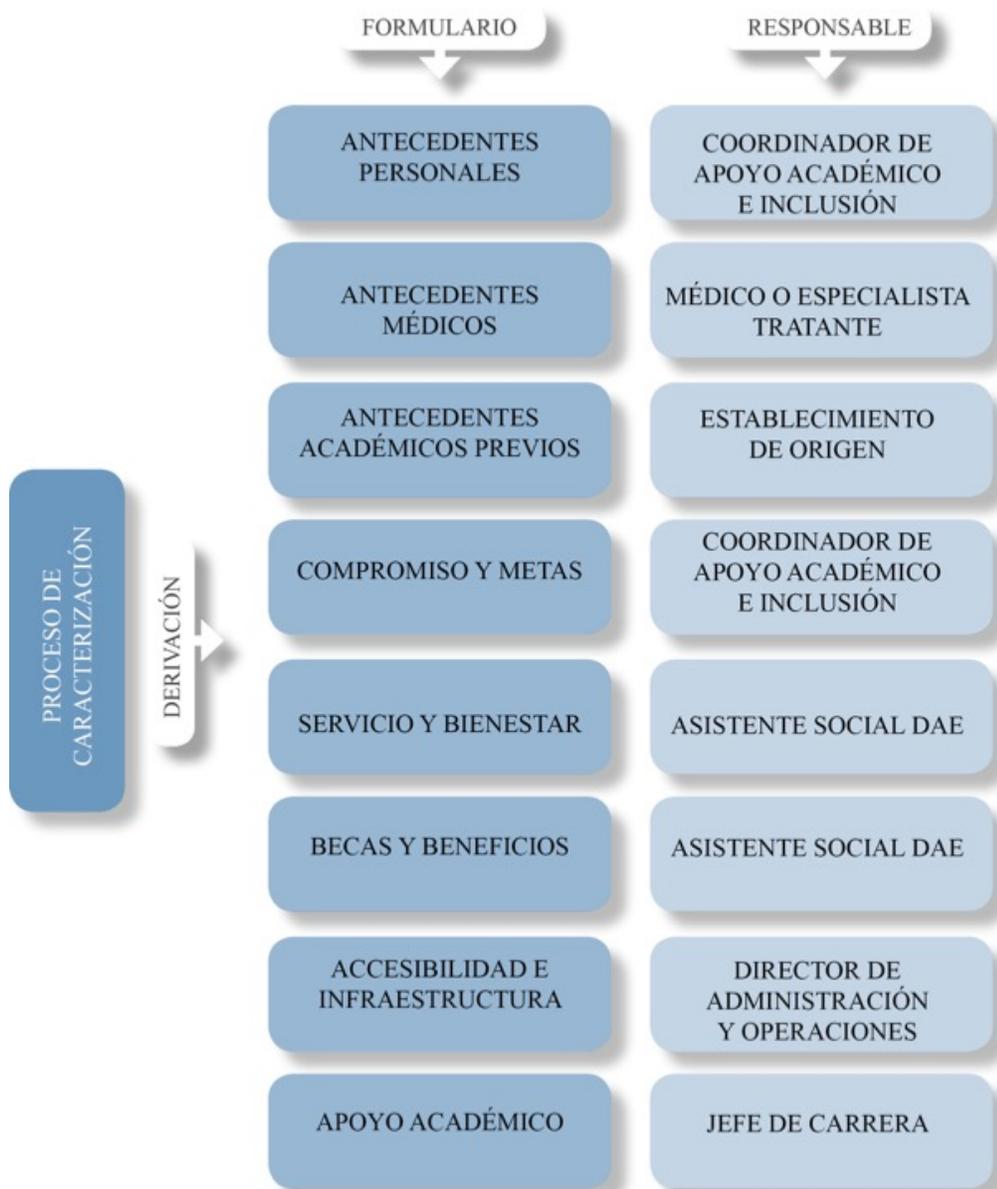


Figura 6. Plan de Derivación del Proceso de Caracterización¹³

¹³ **Responsables internos;** Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión / Asistente Social de la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) de la sede / Director de Administración y Operaciones (DAO) de la sede / Jefe de Carrera de la sede. **Responsables externos;** Médico o especialista tratante / Establecimiento de origen.

A continuación, se detalla el “Plan de Derivación”, especificando los responsables, plazos e insumo a utilizar en la formalización de información por ámbito.

Tabla 2
Detalle del Plan de Derivación Interna

Nº	Formulario	Responsable que deriva	Responsable de completar	Fecha de derivación	Plazo	Detalle de Insumo
5	Apoyo Académico	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede	Jefe de Carrera	15 días hábiles posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	Plazo límite primera semana de enero.	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes Académicos Previos • Antecedentes Médicos • Antecedentes Personales
6	Servicio y Bienestar	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede	Asistente Social de la DAE de sede	5 días hábiles posterior a la matrícula.	10 días hábiles posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Admisión. • Entrevista con el estudiante “Descripción General”.
7	Becas y Beneficios	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de la sede.	Asistente Social de la DAE de sede.	5 días hábiles posterior a la matrícula.	10 días hábiles posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Admisión. • Entrevista con el estudiante “Descripción General”.
8	Accesibilidad e	Coordinador de Apoyo	DAO de sede.	5 días hábiles	10 días hábiles	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de los datos recogidos

	Infraestructura	Académico e Inclusión de la sede		posterior a la matrícula.	posterior a la matrícula. Plazo límite primera semana de enero.	en el Proceso de Admisión. • Entrevista con el estudiante “Descripción General”.
--	-----------------	----------------------------------	--	---------------------------	--	--

Etapa 2: Planificación de las Adecuaciones

Para esta etapa se requiere de los formularios Antecedentes Académicos Previos; Antecedentes Médicos y Antecedentes Personales, los cuales una vez sean completados por sus respectivos responsables, serán derivados por el Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de sede a los distintos responsables por derivación. El objetivo es poder profundización y especificar los aspectos académicos necesarios para elaborar el plan de trabajo individualizado.

4. Formulario N° 5 “Apoyo Académico” (Ver Anexo 12)

Adecuaciones curriculares

- Definición de la carga semestral en base a la NEE e informe de desempeño académico anterior. Es necesario considerar la progresión de la carga académica en base a los ajustes.
- Definir la “Solicitud de Rebaja de arancel por baja carga académica”, según reglamento vigente.
- Diferenciación de la ponderación de las evaluaciones (estudios indican que los estudiantes con NEE requieren evaluaciones más acotadas que no determinen su desempeño semestral), ampliando y/o diversificando las instancias de evaluación, para distribuir progresivamente la medición de los contenidos.

Adecuaciones metodológicas

- Definición en base al Diseño Instruccional Universal, el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando diferencias en la modalidad de clases, experiencias prácticas y trabajos.
- Definición de los tiempos de entrega del material de estudio, bibliografía y formatos electrónicos editables para poder hacer las adecuaciones que sean necesarias. Se define en este formulario la bibliografía que puede ser reemplazada porque el tipo de formato no responde a la necesidad o no hay posibilidad de que sea ajustado.

Adecuaciones de los procedimientos de evaluación

- Modalidad de evaluación. Considerar en este punto que, si por concepto de adecuación la modalidad adoptada es oral, esta instancia debe ser grabada, ya que de lo contrario no estaría en igualdad de condiciones respecto a los demás estudiantes en las instancias de corrección.
- Formatos de los instrumentos de evaluación, considerando no solo el acceso al instrumento, sino que también su manipulación.
- Adecuaciones en la extensión de los instrumentos de evaluación, en número de preguntas y desarrollo esperado.
- Adecuación de los enunciados, la forma cómo se organiza la pregunta o para sus efectos contar con apoyo de un ayudante durante el desarrollo y/o para la lectura de las preguntas a fin de aclarar dudas de comprensión o vocabulario, entendiendo que algunas situaciones de discapacidad conllevan un nivel comprensivo menor que el esperado para este nivel educativo.
- Adecuaciones en el formato de tipo de respuesta esperada.
- Tiempos destinados a la evaluación, determinando el tiempo requerido, en caso de que haya ajustes, para poder responder una evaluación en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.

Identificación y planificación de las ayudas técnicas

- Definición de Programa de Mentoría de Pares para Estudiantes en Situación de Discapacidad Santo Tomás (Ver Anexo 13).
- Definición de Ayudas Técnicas para actividades de aprendizaje, resguardando que sean dinámicas y en tiempo real, ya que sino no cumplen la funcionalidad y eficiencia.
- Definición de trabajo en el Centro de Aprendizaje para el apoyo académico.

Accesibilidad a la información

- Analizar la accesibilidad a la tecnología en el ámbito académico (uso de recursos en internet, intranet del estudiante, sistema de toma de ramos, sistemas académicos, sistema de bibliotecas, entre otros).
- Resguardar que los reglamentos, políticas, procedimientos internos, calendarios académicos sean entregados en formato accesible.

5. Formulario N° 6 “Servicios y Bienestar” (Ver Anexo 14)

- Definición del tipo de apoyo interno a fin de asistir la transición e inserción del estudiante.
- Definición si se recomienda derivación a centros de salud por apoyo psicológico, psicopedagógico o de salud, entre otros, según sea reconocida la necesidad. De determinarse una recomendación de este tipo, ésta deberá quedar plasmada en el formulario de “Compromisos y Metas” una vez que el Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión valide toda la información y elabore el PLAA.
- Definición del Programa de Mentoría de pares para Estudiantes en Situación de Discapacidad – Santo Tomás.

6. Formulario N° 7 “Becas y Beneficios” (Ver Anexo 15)

- Antecedentes financieros del estudiante, respecto a las fuentes de financiamiento y/o apoyos externos que recibe.
- Definir la elegibilidad de becas o ayudas internas
- Definir la elegibilidad de becas o ayudas externas
- Factibilidad de postular a proyectos Senadis

7. Formulario N° 8 “Accesibilidad e Infraestructura” (Ver Anexo 16)

- Definición de adecuación del espacio físico - general
- Definición de adecuación del espacio físico - educativo
- Cadena de Accesibilidad

Etapa 3: Elaboración del Plan de Adecuaciones Académicas (PLAA)

En esta etapa, el Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión consolida y valida toda la información individualizada por estudiante, donde básicamente se prepara una carpeta, en la que se incluyen todos los formularios completados en las dos etapas anteriores y se asegura que todas las tareas derivadas y asignadas, y que deben estar listas antes del inicio de clases, se hayan realizado a fin de resguardar el debido cumplimiento de lo planificado y en caso contrario tomar las medidas correspondientes.

La validación de la información supone realizar los ajustes de los compromisos adquiridos por la institución y el estudiante, en el Formulario N° 9 “Compromisos y Metas” (Ver Anexo 17). Respecto a estas últimas, las metas anuales establecen no solo los logros y desempeños académicos esperados por el estudiante en relación con su plan de estudios, sino que incluye además los avances en su desarrollo funcional y grados de autonomía.

Un aspecto crucial en esta etapa es el levantamiento y valoración económica que realiza el coordinador de las adecuaciones planificadas; para considerarlo en el proceso de actualización presupuestaria, durante los meses de abril-mayo. Lo anterior, con la finalidad de incorporar los parámetros reales de matrícula e incorporar las variaciones tanto de ingreso como gasto. Esto implica, entre otras cosas, una actualización de los recursos destinados para cubrir las necesidades de estudiantes en situación de discapacidad que requieren adecuaciones.

Por último, una vez finalizada esta etapa el coordinador deriva a cada jefe de Carrera el “Plan de Adecuaciones Académicas” por estudiante según corresponda, para continuar con el proceso de transición e iniciar la coordinación para el ingreso (Etapa 4).

Etapa 4: Coordinación para el Ingreso

El objetivo de esta etapa es que todos los actores definidos e involucrados en el Programa de Inclusión puedan interiorizarse del “Plan de Adecuaciones Académicas” de cada uno de los estudiantes, a fin de entender sus funciones, responsabilidades, contrapartes de apoyo y estructura de inclusión institucional.

Tal como se ha mencionado, uno de los aspectos esenciales en la instalación de una cultura inclusiva es la interiorización y participación de todos los actores, no solo desde el sentido comunidad sino entendiendo que es un proceso sistémico y que éste se debe organizar en su conjunto y totalidad, a fin de asegurar la igualdad de condiciones y oportunidades para todos los estudiantes. Por esta razón, la colaboración entre los involucrados es primordial, porque las experiencias y conocimientos se ponen al servicio del otro por un bien común.

En este sentido, esta etapa también requiere de un trabajo de intervención comunitaria, donde todos sus actores estén involucrados, ya sea desde la conformación de los equipos hasta la intervención o ejecución de sus iniciativas. Que se constituya en un espacio donde se logren avances conjuntos, capacitación colaborativa y que finalmente el beneficio sea mutuo tanto para la adopción de nuevas formas y modelos de acción como para el desarrollo de redes sociales que brinden soporte continuo.

Instancias de Coordinación para el Ingreso

1. Semana de Inserción

Estas actividades se desarrollarán durante la primera semana de enero, periodo en el cual el Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión de las sedes organizará todas las acciones de levantamiento de la información necesaria para la planificación y diseño del Plan de Adecuaciones Académicas por estudiante.

Es importante recordar que la admisión de estudiantes con NEE derivadas de una situación de discapacidad tiene plazo recomendado hasta el 31 de diciembre del año anterior al inicio del año académico de ingreso; esto debido a la necesidad de contar con el tiempo adecuado durante los meses de enero y febrero para dar cumplimiento al Programa de Inclusión Académica.

Respecto a las actividades planificadas que se llevarán a cabo durante el mes de enero, son la base para llevar a cabo el Programa de Transición e Inclusión, aunque se entiende que por la naturaleza de la temática pueden surgir acciones emergentes que deberán ser abordadas puntual y oportunamente.

Las principales actividades son:

- i. Reunión con los estudiantes nuevos, adscritos al Programa de Inclusión, con el objetivo de presentarles a los principales actores involucrados en el programa, sus unidades, acciones y apoyos disponibles.
 - Coordinador de Inclusión y Diversidad.
 - Comité de Inclusión de la sede.
 - Director del Centro de Aprendizaje.
 - Dirección de Asuntos Estudiantiles.
 - Director de Administración y Operaciones.
- ii. Entrevista individual del Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión con cada estudiante adscrito al Programa de Inclusión Académica, para recabar la información necesaria en la primera etapa “Proceso de Caracterización”.
 - La citación de esta entrevista se hará en el punto de Admisión, cuando el estudiante se matricule.
 - Se le explicará cada una de las partes del Proceso de Transición e Inserción, su objetivo y plazos.
- iii. El coordinador se podrá entrevistar con el jefe de Carrera en caso sea necesario, por dudas o observaciones que surjan durante la elaboración del Plan Académico y Adecuaciones.

2. Instructivo para la Coordinación de los jefes de Carrera

- i. Coordinación con los docentes que impartirán clases a los estudiantes adscritos al Programa de Inclusión.
 - Informar, presencial o vía correo electrónico, a los docentes de los estudiantes nuevos adscritos al Programa de Inclusión.

- Reunión presencial entre el jefe de Carrera y el grupo docente designados que tendrán clases con los estudiantes del Programa de Inclusión a fin de sociabilizar e interiorizarse del PLAA individualizado
- Sociabilización y entrega del material de apoyo a la docencia en el contexto de inclusión educativa.
- Planificación con los docentes de las estrategias a implementar por estudiante definidas en su PLAA.
- Presentación a los docentes de los principales involucrados en el Programa de Inclusión, sus unidades, responsabilidades, acciones y apoyos disponibles.
- Entrevista grupal de los docentes con el estudiante adscrito al Programa de Inclusión que les corresponderá. En el caso de presentarse más de un estudiante por grupo de docentes, se recomienda que las reuniones sean individuales ya que los Planes de Adecuaciones Académicas son diferenciados y las necesidades pueden variar considerablemente entre los estudiantes.

3. Semana IVU (UST) y Cero (IP y CFT)

Esta instancia es obligatoria para todos los estudiantes nuevos y se realizarán algunas modificaciones para el caso de los estudiantes adscritos al Programa de Inclusión. En esta línea las principales modificaciones son:

- i. Presentación del apoyo técnico.
- ii. Presentación del mentor en caso de que participe del Programa de Mentoría de Pares Santo Tomás.
- iii. Presentación de la Cadena de Accesibilidad en base a la carga académica definida para el semestre.

- iv. Presentación de los medios de accesibilidad para acceder a los sistemas académicos (intranet del estudiante, sistema de toma de ramos, sistema de bibliotecas, entre otros).
- v. Presentación de los reglamentos, políticas, procedimientos internos, calendarios académicos en el formato definido según su necesidad.

XI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el marco del trabajo realizado en esta tesis y destacando los principales hallazgos obtenidos del levantamiento y análisis de las fuentes de información utilizadas; es posible dar cuenta que el proceso de admisión que actualmente rige en las instituciones Santo Tomás no alcanza a identificar y reconocer a cabalidad las necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a la institución. Este aspecto evidencia las dificultades para lograr una efectiva planificación e inserción a la educación superior.

A su vez, se reconoce que actualmente la forma cómo se administra y gestiona la información de origen y las condiciones de entrada de los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a Santo Tomás, no responde a la necesidad y exigencias que un programa de inclusión académica supone. Así mismo, este análisis permitió identificar que toda la información omitida durante la admisión, obstaculiza el proceso de enseñanza y retrasa la oportuna toma de decisiones para cubrir las necesidades específicas de los estudiantes en situación de discapacidad que así lo requieran.

Tal como lo abordaran, Moriña 2015; Sánchez & Solar, 2016, Moneo & Anaut, 2017; Victoriano, 2017, el diagnóstico de entrada; real reconocimiento de las necesidades y capacitación de los involucrados, aseguran condiciones de equidad en el proceso educativo, sustento que permite seguir profundizando en el tema. Es por tanto que la vinculación entre el proceso de admisión, las acciones y estrategias de transición y la coordinación de todos los actores que confluyen, se hace indispensable para efectivizar el proceso existente.

Dentro del contexto de las instituciones Santo Tomás, se identificaron los siguientes aspectos a mejorar en lo referente a **la disponibilidad de datos informativos** de los estudiantes matriculados que presentan situación de discapacidad.

En primer lugar, se hace patente que el sistema educacional chileno no cuenta con un registro histórico de la trayectoria educativa y los niveles de progresión que han alcanzado los estudiantes con necesidades específicas. No se presenta la experiencia educativa de los estudiantes como un proceso secuencial que permita planificar la transición de un nivel educativo a otro, manteniendo una coherencia en su línea de desarrollo.

Tal como se indicó, esta falta de información dificulta una oportuna toma de decisiones y adecuada planificación, donde se consoliden los apoyos necesarios; la coordinación de los servicios involucrados; definición de las metas y el seguimiento. Todos los elementos mencionados anteriormente son indispensables para aumentar las posibilidades de permanencia, desempeño y egreso exitoso.

En segundo lugar, el no contar con la información necesaria y de manera oportuna dificulta que los colaboradores, actualmente definidos como parte de la estructura organizacional para abordar esta temática, puedan coordinar y organizar los servicios y acciones tendientes a la inclusión, como también formar equipos de apoyo multidisciplinarios. Clara evidencia de esto, es la percepción que tiene los docentes respecto a cómo se les comunica y anticipa que deberán trabajar con estudiantes que presentan NEE, además de la falta de conocimiento del flujo determinado para las acciones involucradas en la inclusión.

Un aspecto que, si bien no fue abordado en profundidad en esta tesis, es el impacto que tiene la falta de información sobre los estudiantes en situación de discapacidad, sobre la planificación presupuestaria y la proyección económica de las necesidades y apoyos a cubrir.

Otro de los aspectos que se identificaron a mejorar en lo referente a la **cultura inclusiva**, dice relación a la identificación de derechos, deberes y responsabilidades que

deben ser entendidas y asumidas por todos los actores que participan de la inclusión académica.

Tanto docentes como estudiantes declaran tener la “disposición” y “voluntad” para avanzar en la inclusión. En específico los estudiantes resaltan aspectos emocionales ligados a la forma cómo sus docentes o demás compañeros se aproximan al tema. Esto da cuenta del sentido asistencialista (Alfaro, 2017; Vallejos, 2011; Velarde, 2012) que aún pareciera se mantiene en algunos aspectos y que se contrapone con el modelo social de inclusión esperado. Ciertamente hay una concepción a nivel de sistema que exige ser corregida, y las instituciones y sus actores deben conocer, entender y ejercer sus derechos, deberes y responsabilidades en el ámbito en el que se desempeñan, como un acto intrínseco a sus funciones y rol en la sociedad, y no desde la buena disposición.

Sobre este punto los docentes reconocen no contar con los apoyos y conocimientos suficientes para enfrentarse a un proceso formativo que considere la diversidad como un principio rector de sus planificaciones y metodologías y proponen se incremente la capacitación continua, a fin de evitar responder de manera emergente a situaciones imprevistas.

Estos son algunos de los antecedentes que sustentan la necesidad de contar con un modelo que estandarice el proceso de transición e inserción de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior, reconociendo que las instituciones deben actuar proactivamente y evitar atender la diversidad desde la perspectiva de la solución o acciones remediales.

Por lo anterior, y por toda la bibliografía revisada al respecto (Booth & Ainscow, 2002; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Bisquerra, 2006; Blanco, 2008; Zittoun, 2008; Lissi et al., 2009; Ebersold, 2012; Gallardo et al., 2014; Aguinaga et al., 2018) la propuesta de esta tesis; el diseño del “Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior” responde a la necesidad de contar con una instancia que planifique y

sistematice el acceso de los estudiantes en situación de discapacidad. Se reconocen como fundamentales las etapas propuestas; Caracterización; Planificación; Diseño y Coordinación del ingreso, ya que abordan los principales obstaculizadores encontrados y potencian la experiencia y conocimiento adquirido por las instituciones Santo Tomás.

El modelo propuesto se organiza desde la convicción que la información obtenida, previo al inicio del proceso académico, es un insumo indispensable para la toma de decisiones, planificación y diseño de los planes de adecuaciones académicas individualizado. Como lo respaldan investigadores como Kortering y Braziel (2008), la historia y trayectoria de un estudiante son la clave y base, para incorporar al proceso educativo las necesidades y ajustes que requiere.

El proceso de transición a la Educación Superior es una etapa crítica para todos los estudiantes y para el caso de aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, las dificultades y limitaciones que se conjugan son mayores. Este modelo propone abordar todos los elementos de dicha transición, a fin de alcanzar un ingreso e instalación efectiva y acorde a las necesidades y capacidades de cada uno.

El camino recorrido por las instituciones Santo Tomás permiten instalar un proceso como el descrito, reconociendo las capacidades internas para llevar a cabo las acciones propuestas y su constante búsqueda de mejoras y optimización de los procesos en esta línea. Por lo anterior, las adecuaciones que podría tener el modelo planteado serán parte de la madurez que vaya alcanzado la institución sobre el cómo abordar este proceso y es de esperar que dichas experiencias sean transmitidas y utilizadas como referentes para otras instituciones y desde estos avanzar generar un cambio en las políticas públicas al respecto.

En lo particular, Santo Tomás refleja la problemática del sistema respecto las oportunidades disponibles para los estudiantes en situación de discapacidad, ya que cuenta con los tres formatos educativos de este nivel y por tanto se conjugan los

elementos de acceso y formativos propios de cada institución. Los procesos de admisión universitaria suponen mecanismos de selección y, por tanto, el control que se tiene sobre el grupo de estudiantes que ingresa es mayor y por defecto la evolución y desempeño académico esperado.

Por el contrario, los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, no cuentan con dichos mecanismos y cualquier consignación que se realice respecto a las capacidades de entrada es susceptible a cuestionamiento, dejando a las instituciones y a los estudiantes en una situación de mayor vulnerabilidad, ya que al no estar el proceso de admisión regulado se propician espacios de error y actos de discriminación.

A pesar de lo anterior, todas las instituciones de educación superior están sujetas a la regulación externa, y especialmente al proceso de acreditación; y por tanto, sus indicadores deben alcanzar, al menos, los promedios exhibidos por el sistema; aunque no comparten criterios estandarizados por institución respecto a la caracterización de sus estudiantes.

Ciertamente formalizar el proceso de admisión de los estudiantes en situación de discapacidad, transparentando los desafíos a los que se enfrentan las instituciones y los mecanismos que se implementan, es un avance que debería estar impulsado a nivel de política y asumido con responsabilidad por todos los actores del sistema. De base para lo anterior, se entiende lo indispensable que resulta la información de la trayectoria y progreso educativo de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales permanentes, progreso que debería estar registrado y traspasado en forma continua, en todos los niveles educativos cursados.

En relación con lo analizado y a fin de que la propuesta pueda ser instalada y desarrollada por la institución o futuros trabajos que decidan profundizar en el tema, se recomienda revisar algunos de los siguientes aspectos. Respecto al “Programa de Mentoría de pares para Estudiantes en Situación de Discapacidad – Santo Tomás”, se

recomienda adelantar la elección y formación de los estudiantes que participarán como mentores en el a fin de definir sus derivaciones antes de iniciar las clases y aprovechar la semana IVU (UST) o Cero (IPST y CFTST) para la presentación y programación del trabajo que realizarán.

El modelo presentado demanda que la institución cuente con el personal idóneo para planificar y diseñar adecuadamente el proceso de transición, por lo cual se sugiere regularizar la estructura en sedes para estos efectos. Complementariamente, se podría revisar la factibilidad de desarrollar un Programa de Práctica interinstitucional con las carreras presentes en Santo Tomás, a fin de robustecer el equipo multidisciplinario que se requiere para atender, durante el periodo de admisión, el Proceso de Transición e Inserción a la Educación Superior.

Por último, un aspecto que no se ve reflejado en la documentación institucional revisada y que resulta sumamente necesario considerar, son las temáticas relacionadas con el egreso y empleabilidad desde el inicio del proceso, ya que pueden presentar barreras que son necesarias de conocer, prever e intervenir al comenzar la carrera.

XII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, Handicap and Society* 2(1), 05-20.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157> Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203967157>

Alfaro, J. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista médica de Chile*, 145(5), 678-679. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000500018>

Alonso, M. J. & de Araoz, I. (2011): “El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en los territorios: el caso de Cantabria”. En Pérez, L. & de Lorenzo, R. (Eds.), *La convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: CERMI-Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. Ediciones Cinca. Colección Convención ONU N° 6. Recuperado de <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/02/Impacto-de-la-C.6.pdf>

Aguado, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis, Madrid. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>

Aguinaga, S., Velázquez, M. & Rimari, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación* (julio-diciembre). 42(2): DOI 10.15517/REVEDU.V42I2.23885. Recuperado en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23885>

Arnau, M.S. (2002). Construcción Social de la Discapacidad: El Movimiento de Vida Independiente. Fórum de recerca N° 8, 2002-2003.

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 59-76). Ediciones Morata: Madrid.

Barton, L. (comp.) (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Ediciones Morata: Madrid.

Benito, N. (2012). Perspectives on life after high school for youth with intellectual and developmental disabilities: Findings of a statewide survey of families. Insight: A Think College Brief on Policy, Research, and Practice, 13.

Benz, M. R., Johnson, D. K., Mikkelsen, K. S., & Lindstrom, L. E. (1995). Improving collaboration between schools and vocational rehabilitation: Stakeholder identified barriers and strategies. *Career Development for Exceptional Individuals*, 18(2), 133-144. Recuperado de <https://ytp.uoregon.edu/sites/ytp2.uoregon.edu/files/1999%20Article%20by%20Benz%20and%20Lindstrom-%20%22Improving%20Collaboration%20Between%20Schools%20and%20Vocational%20Rehabilitation%22.pdf>

Biewer, G., Buchnera, T., Shevlinb, M., Smyth, F., Šiška, J., Káňová, S. ... Rodríguez, S. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *Alter*, october–december, 9(4), 278-289.

Bisquerra, R. (2006). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica (pp. 55-66). Madrid:Ciss Praxis. España. ISBN: 84-7197-469-X.

Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En OEI, *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes* (pp. 13-53). Santiago de Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice para la inclusión. El desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Londres, CSIE.

Bryson, J. (2003). Universal Instructional Design in Postsecondary Setting: An Implementation Guide. Learning Opportunities Task Force. Ministry of Training, Colleges and Universities, Ontario – Canada. Recuperado de <https://www.trentu.ca/learninginnovations/toolsforengagement/documents/UIDmanual.pdf>

Burgstahler, S. (2018). Universal Design in Higher Education: Principles and Applications. An approach to ensure that educational programs serve all students. University of Washington, College of Engineering, UW Information Technology, College of Education. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/230853086>

Chuaqui, J., Mally, D. & Parraguez, R. (2016). El concepto de Inclusión Social. *Revista de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales – Universidad de Valparaíso – Chile*. 69, 157-188.

Ebersold, S. (2012). Transitions to Tertiary Education and Work for youth with Disability, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264177895-en>.

Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109 – 128. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>

Ferreira, M. A. V. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. 17(1), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101716>

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 89-107.

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. & Vergara, M. (2014). Experiencia de la transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51, DO. 10.7764/PEL.51.2.2014.10.

Garrido, A. (2012). Justicia social en la dialéctica inclusión / exclusión social. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 181-188. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000200011&lng=es&tlng=es.

Grigal, M., Hart, D. & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 4-17.

Hafner, D. (2008). *Inclusion in postsecondary education: Phenomenological study on identifying and addressing barriers to inclusion of individuals with significant disabilities at a four- year liberal arts college*. (Disertación Tesis de Doctorado, Edgewood College, Wisconsin, United States). Extraído de la base de datos de ProQuest.

Hernández, M.I. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, julio-diciembre, 6(2), 46-59.

Hughes, B. & Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento. En Barton, L. *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 107-123). Ediciones Morata: Madrid.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: Complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. En: Revista Estudios Pedagógicos. 1, 173-186.

Johnson, D. R., & Sharpe, M. N. (2000). Results of a national survey on the implementation transition service requirements of IDEA of 1990. *Journal of Special Education Leadership*, 13(2), 15-26.

Johnson, D. R., & Thurlow, M. L. (2003). A national study on graduation requirements and diploma options (Technical Report 36). Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration, National Center on Secondary Education and Transition and National Center on Educational Outcomes. Recuperado de <http://www.ncset.org/publications/related/NCSETgradreport.pdf>

Kortering, L. & Braziel, P. (2008). Engaging youth in school and learning: The emerging key to school success and completion. *Journal Psychology in the Schools* 45. DO 10.1002/pits.20309. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229938399_Engaging_youth_in_school_and_learning_The_emerging_key_to_school_success_and_completion

Leczycki, A. (2014). *Student, parent, and staff perceptions of student experiences derived from enrollment in college inclusion programs for students with significant*. Dissertant. University of Wisconsin, United State. Recuperado de <https://search.library.wisc.edu/catalog/9910206831702121>

Legard, S. & H.C Aargaard Terjesen (2010). Strategies and Skills in transitions to Tertiary Education and Employment. Work Research Institute, Oslo.

Leiva, J.J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 13(3), ISSN 1409-4703.

Ley N° 20.422 “Establece normas sobre igualdad de oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ministerio de Planificación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.

Ley N° 21.091 “sobre Educación Superior”. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018.

Lissi, M., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas A. & Pedrals, N. (2009) Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 306-324.

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

Love, T., Kreiser, N., Camargo, E., Grubbs, M., Kim, E., Burge, P. & Culver, S. (2015). STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution. RedFame Publishing, *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 27–38. ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068. Recuperado de <http://jets.redfame.com>

Martínez, R.; de Haro, R. & Escarbajal, A. (2010): “Una aproximación a la educación inclusiva en España”. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidad de apoyo de estudiantes con discapacidad en la universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.

Moneo, B. A. & Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 129-148.

Montserrat, D. (1996). Garland The eye of the beholder: Deformity and disability in the Graeco-Roman world. London: Duckworth. pp. xviii 222. *The Journal of Hellenic Studies*, 116, 225-226. doi:10.2307/632011

Moriña, A. (2002). El reto de la educación especial en el siglo XXI. Hacia una educación inclusive. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 182(202), 48-52.

Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694

Muntaner, J., Rosselló, M.R & de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*. ISSN-e 1699-2105. 34(1), 31-50. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521/191611>

Noonan, P. N., Morningstar, M. E., & Gaumer Erickson, A. (2008) Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high performing local districts and communities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 132–143.

Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/240287358_Improving_Interagency_CollaborationEffective_Strategies_Used_by_High-Performing_Local_Districts_and_Communities/link/5547c9760cf2e2031b384941/download

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. Executive Summary, (pp. 09-13). Recuperado de http://www.oecd.org/education/innovation-education/inclusionofstudentswithdisabilitiesintertiaryeducationandemployment.htm#executive_summary

Oliver, M. (1986). Social policy and disability: Some theoretical issues. *Disability, Handicap and Society*, 1(1), 5-17.

Oliver M. (1990) Disability Definitions: The Politics of Meaning. In: *The Politics of Disablement. Critical Texts in Social Work and the Welfare State*. Palgrave, London.

Osborn, D.S. & Zunker, V.G. (2006). *Using assessment results for career development* (9th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Palacios, A. & Bariffi, F. (2007), *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca, Madrid.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca: Madrid.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29.

Petz, A. & Miesenberger, P. (2012). Dealing with Changes in Supporting Students with Disabilities in Higher Education. In Miesenberger, K., Karshmer, A., Penatz, P., Zagler, W. (eds.). *Computers Helping People with Special Needs ICCHP 2012, Part 1, LNOS 7382*, pp. 25–32, Springer, Berlin, Heidelberg. Recuperado de http://www.uld-conference.org/files_of_downloads/2012/ULD2012_Proceedings.pdf#page=221

Política de Inclusión y Diversidad Universidad Santo Tomás (2018). Aprobada por la Rectoría Nacional en resolución Decreto 37/2018, de 08 de octubre de 2018.

Puig, R. (1993). La Discapacidad y la Rehabilitación en Juan Luis Vives. Homo homini par. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, Madrid.

Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente Educ@ción en Contexto, Inclusión: miradas desde la investigación educativa del siglo XXI. 3, N° Especial, diciembre. Recuperado de <https://dialnet.uniroja.es/descarga/articulo/6296624.pdf>

Roller, S. E. (2016). Transition planning and continuing education for students with intellectual disabilities (Order No. 10165995). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global A&I: The Humanities and Social Sciences Collection. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1832935810?accountid=31175>

Santana-Quintana, M. C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA). Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 100-112. Recupero de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v11n1/a07v11n1.pdf>

Sarmientos, J. (1998). Exclusión social y ciudadanía política. Perspectivas de las nuevas democracias latinoamericanas. En: Revista Última Década. 8, 53-69.

Shevlin, M.; Kenny, M. & McNeela, E. (2004) Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective. Disability & Society, 19(1), 15-30

Stodden, R. A., & Conway, M. A. (2002). Supporting youth with disabilities to access and succeed in postsecondary education: Essentials for educators in secondary schools. National Center on Secondary Education and Transition Issue Brief, 1(5). Minneapolis: University of Minnesota. Recuperado de https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/172874/NCSETIssueBrief_1.5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*. 327, 49-68.

Unesco (2001). Open File on Inclusive Education. Support materials for managers and administrators. Paris. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>

Unesco (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: Unesco, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Vallejos, I. (2011). Entre el modelo médico y el modelo social, algunas reflexiones sobre conceptos y prácticas. *Jornadas de Investigación Argentina: Universidad de La Plata*.

Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo / 15(1)* 115–136.

Victoria Maldonado, J.A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138).

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Wilson-Strydom, M. (2011). University access for social justice: a capabilities perspective. *South African Journal of Education*, 31, 407- 418. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256462238_University_access_for_social_justice_A_capabilities_perspective/link/0c960535bcdffe252a000000/download

World Health Organization. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/Geneva.

World Health Organization. (2001). The International Classification of Functioning, Disability and Health. Recuperado de <http://www.who.int/classifications/icf/en/Geneva>.

Zepeda, R. (2013). Estudiantes sordas de la carrera de Pedagogía General Básica en una Universidad de Chile: Factores que inciden en su proceso de inclusión. Santiago de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15771/664420.pdf?sequence=1>

Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.

XIII. ANEXOS

Anexo 1.	Antecedentes Institucionales
Anexo 2.	Lux et Veritas
Anexo 3.	Informe Focus Group
Anexo 4.	Informe Diagnóstico de Inclusión en el Área Educación del IP y CFT Santo Tomás.
Anexo 5.	Cuestionario “Percepción de las condiciones de inclusión disponibles en Santo Tomás para los estudiantes con situación de discapacidad”
Anexo 6.	Política de Inclusión y Diversidad Instituciones de Educación Superior Santo Tomás
Anexo 7.	Protocolo de Atención para la Admisión de Postulantes en Situación de Discapacidad”, Admisión 2018 Entrevista Comité de Inclusión de la sede Entrevista jefe de Carrera Formulario Director Académico
Anexo 8.	Formulario de Resumen (Nº 1)
Anexo 9.	Formulario de Antecedentes Personales (Nº 2)
Anexo 10.	Formulario de Antecedentes Médicos (Nº 3)
Anexo 11.	Formularios de Antecedentes Académicos Previos (Nº4)
Anexo 12.	Formulario de Apoyo Académico (Nº 5)
Anexo 13.	Programa de Mentoría de Pares para Estudiantes en Situación de Discapacidad de primer año
Anexo 14.	Formulario de Servicios y Bienestar (Nº 6)
Anexo 15.	Formulario de Becas y Beneficios (Nº 7)
Anexo 16.	Formulario de Accesibilidad e Infraestructura (Nº 8)
Anexo 17.	Formulario de Compromisos y Metas (Nº 9)

Anexo 1

Antecedentes Institucionales

Instituciones de Educación Superior Santo Tomás

Santo Tomás es un sistema educacional con presencia nacional, con más de 40 años al servicio de la formación de personas en los diferentes niveles educacionales, Colegios, Centro de Formación Técnica, Instituto Profesional y Universidad, con mecanismos de articulación efectivos entre los distintos niveles educacionales. La misión institucional, inspirada en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino, se compromete con la igualdad de oportunidades educativas y la transformación de sus estudiantes mediante una educación integral en los ámbitos disciplinario, social y valórico.

Las instituciones Santo Tomás reconocen que cada persona posee un gran valor por el puro hecho de ser persona. Ser persona es lo más perfecto de la naturaleza, y por eso es digno del mayor respeto y sobre ese principio declaran el valor del Respeto e Inclusión, acogiendo positivamente las particularidades y diferencias individuales que manifiestan la identidad de cada uno y la riqueza de la diversidad.

Según el Lux Et Veritas¹⁴, documento que declara el sello Santo Tomás, la institución da un trato adecuado y respetuoso a cada persona y valora y acoge positivamente las diferencias individuales de cuantos estudian y trabajan en nuestra institución, pues manifiestan su identidad original. Cree –además- que la pluralidad de visiones de mundo, multiplicidad de proyectos de vida, diferentes intereses y capacidades, son un aporte que enriquece a la comunidad. En ese contexto, este valor se

¹⁴ Decreto N°009/19 Rectoría Nacional Texto “Lux Et Veritas” que recoge los valores institucionales de acuerdo con la inspiración Tomista.

vincula con la fraternidad y tiene su fuente en la dignidad de cada persona, como un sujeto único, irremplazable, con peculiaridades personales propias. Por lo que cada uno se complementa con los demás y nos enriquecemos mutuamente. De ahí que favorece una política de inclusión que genere sentido de pertenencia y un ambiente accesible y de oportunidades. Finalmente, la promoción de profesionales conscientes y facilitadores del respeto posibilita una sociedad más inclusiva y con oportunidades.

En esta línea, las instituciones de educación superior de Santo Tomás han realizado importantes avances tendientes al desarrollo de una cultura inclusiva, lo que se visibiliza en la coordinación y ejecución de distintas acciones tendientes a la generación de espacios inclusivos que den respuesta a los requerimientos de todos los integrantes de la comunidad.

En este contexto a su vez, se ha formalizado la institucionalización de programas de inclusión en el ámbito académico, laboral, infraestructura, servicios y seguridad, en la Política de Inclusión y Diversidad (Decreto N°16/CFTST; 14/IPST y 37/UST de 2018). Esta política se inspira en el nuevo paradigma de la discapacidad, los principios y orientaciones recogidos por nuestra legislación en la materia, y, por tanto, tiene como base el respeto de los derechos humanos y su promoción, así como la concepción y construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Una efectiva manera de contribuir en la promoción de la inclusión es asegurar que los espacios educativos velen por este principio social, asegurando la igualdad en las oportunidades de ingreso y desarrollo de todos los involucrados. La inclusión educativa está descrita como uno de los factores sociales que responden de mejor manera a la adecuada incorporación de todos los individuos al sistema social. Por lo anterior, y sujeto a la Misión institucional, el propósito es contribuir, desde el ámbito formativo y educativo, en el avance y mejoras en la igualdad, asegurando una adecuada y fructífera inserción social de toda la comunidad educativa.

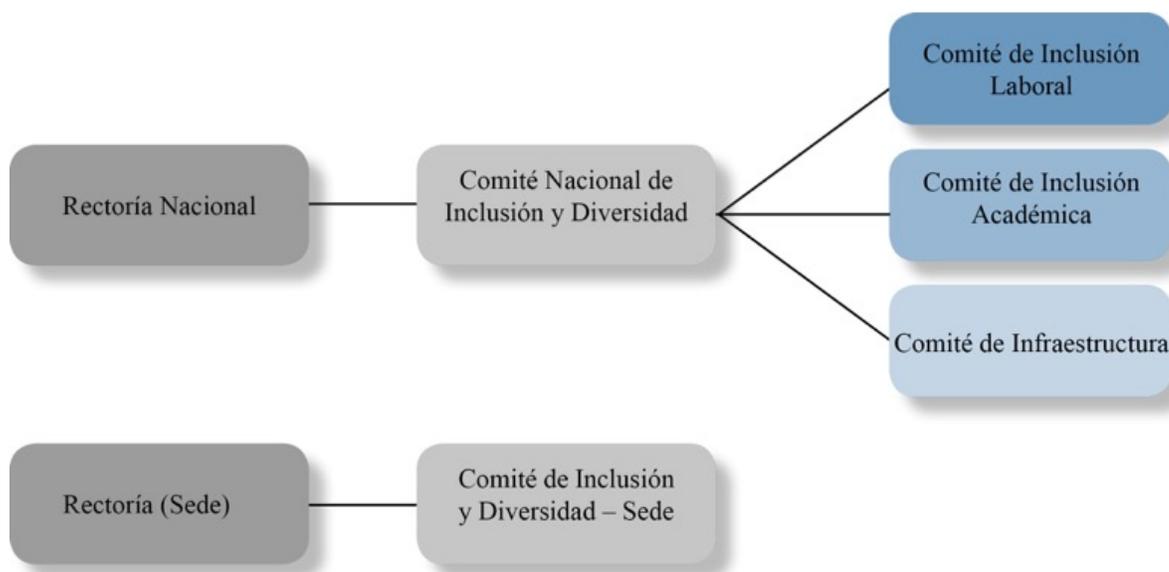
Las instituciones Santo Tomás, declaran y reconocen en sus principios el valor de la diversidad, la que supone el derecho al aprendizaje y desarrollo por parte de todos los actores involucrados, independiente de sus características individuales, dentro de un contexto de igualdad de oportunidades y condiciones.

La política institucional promueve los diversos principios que orientan el desarrollo de la institución, dentro de los cuales se ha definido como primer principio fundamental el **Enfoque de Derecho**, ligado a su vez con el respeto a la persona, considerándolo como un ciudadano sujeto de derechos, con plena participación en la sociedad, con capacidad de optar y aportar respecto a su propia situación y la de su entorno.

Al reconocer el desarrollo del otro en su dimensión humana, lo distinguimos también en su **Diversidad**, como segundo principio fundamental, respetando, valorando y acogiendo las diferencias sociales, religiosas, de género, culturales y de capacidades, sin incurrir en prácticas discriminatorias, que afecten a la participación armónica de los actores involucrados en la comunidad educativa, propiciando la Igualdad de oportunidades, como tercer principio fundamental, que reconoce la igualdad de las personas en dignidad y derechos, en la participación plena y efectiva al interior de la comunidad académica.

En el marco de los avances que las instituciones de educación superior Santo Tomás han tenido respecto a la inclusión, se destaca la institucionalización de las instancias encargadas de implementar las acciones de inclusión y diversidad, asociadas a la dimensión académica, laboral e infraestructura de la política, definiendo una estructura de organismos colegiados a nivel nacional y en sedes (ver Figura1).

Figura 1. Organismos colegiados asociados a la Inclusión y Diversidad en Santo Tomás



Respondiendo a la Ley de inclusión social de personas con discapacidad N° 20.422 promulgada en febrero del año 2010, se hace necesario definir un procedimiento de admisión de personas en situación de discapacidad para resguardar que dicho proceso sea consonante con una política institucional responsable y comprometida con un paradigma inclusivo.

A fin de cumplir con este propósito, las instituciones de educación superior de Santo Tomás cuentan, desde el proceso de Admisión 2014, con un “Protocolo de Atención para los Estudiantes en Situación de Discapacidad” que tiene por objetivo conocer la situación de discapacidad del postulante y sus NEE, a fin de guiar el proceso de selección en base a las exigencias académicas y formativas. Es importante señalar que el protocolo no se sitúa desde la discapacidad sino en el compatibilizar las capacidades del postulante.

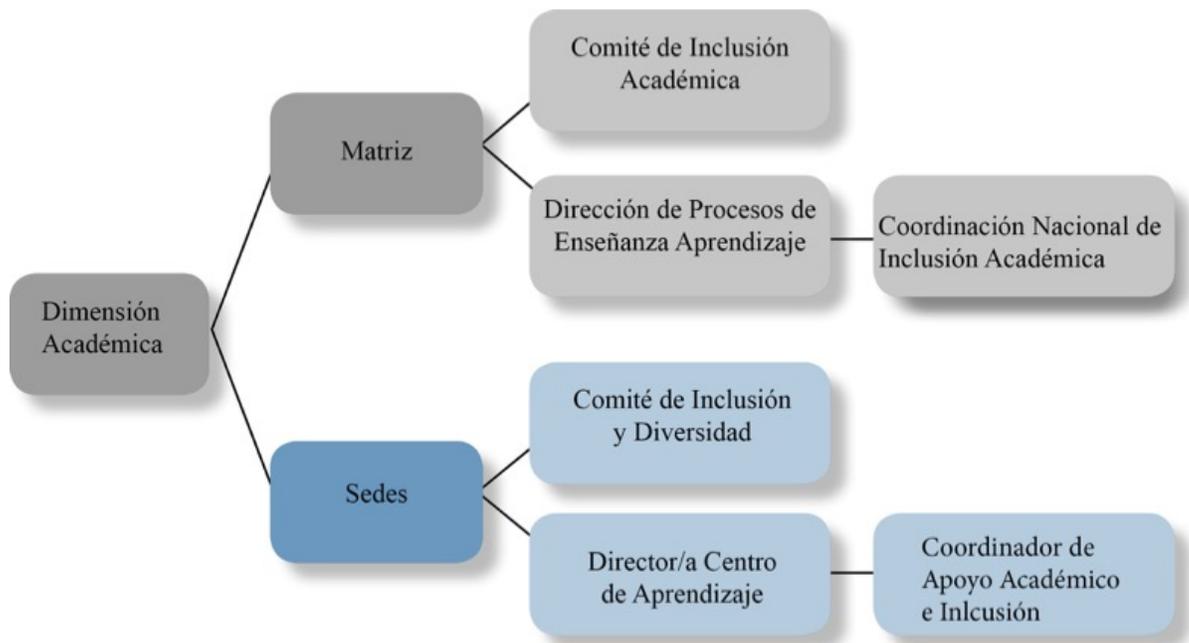
En el marco de la Dimensión Académica Santo Tomás comprende que la inclusión educativa “nos convoca a considerar los avances y mejoras que la sociedad adopte en su conjunto para contribuir a la inclusión de todas las personas, así desde nuestro rol, asegurar una adecuada y fructífera inserción social de todos los estudiantes en la comunidad educativa”¹⁵.

Los principales ámbitos de acción de la dimensión académica de la Política de Inclusión y Diversidad están enmarcados en el desarrollo e implementación de un entorno académico accesible, que resguarda las condiciones de equidad e igualdad de oportunidades para todos sus miembros. Por consecuencia, las acciones tendientes a atender las necesidades específicas de los estudiantes son el fundamento, a fin de fortalecer la permanencia y desempeños esperados, propósito que ciertamente se potencia en una comunidad académica colaborativa, involucrada y en continuo perfeccionamiento.

Es indispensable institucionalizar una estructura a nivel nacional y por sedes, reconociendo la realidad organizacional de las instituciones Santo Tomás y su extensión territorial; entendiendo también que la atención de la diversidad supone un reconocimiento en profundidad de la realidad con la que se está interactuando, siendo los actores directos los principales gestores de cambio. Por lo anterior, los actores involucrados en la planificación e implementación del programa de inclusión en su dimensión académica serán la estructura encargada de diseñar las acciones de inclusión, planificar su implementación y monitorear su desarrollo.

¹⁵ Política de Inclusión y Diversidad Universidad Santo Tomás, Dimensión Académica, p.11.

Figura 2. Estructura organizacional asociada al Programa de Inclusión Académica en Santo Tomás



El **Comité de Inclusión Académica** es el responsable de diseñar el Programa de Inclusión Académica, planificando las estrategias de acción a nivel nacional y asegurando la efectiva “bajada” en sedes, además de ser el órgano asesor en materias de inclusión educativa al **Comité Nacional de Inclusión y Diversidad**. Dicho comité depende de la **Dirección de Procesos de Enseñanza Aprendizaje**, dirección nacional que tiene bajo su responsabilidad, entre otras; el diseño, implementación y ejecución de todos los programas académicos de las instituciones Santo Tomás.

El **Programa de Inclusión Académica** materializa la Política de Inclusión y Diversidad, en su dimensión académica, instalando una cultura inclusiva y definiendo las directrices y líneas de acción que aseguren un proceso formativo inclusivo y en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

El foco del programa está puesto en la atención y seguimiento de los estudiantes en situación de discapacidad y con especial actuar en aquellos que, derivados de su situación de discapacidad presentan necesidades educativas especiales. El trabajo se realiza directamente con los estudiantes registrados en el programa, cuerpo académico, administrativos y comunidad educativa en general.

Por otra parte, el **Coordinador Nacional de Inclusión Académica**, es el responsable tanto a nivel nacional como en sedes, de la gestión e implementación del Programa de Inclusión Académica, velando por el cumplimiento de los objetivos de dicho programa, realizando seguimiento y evaluación del impacto de las acciones desarrolladas. Paralelamente, establece a nivel central con otras unidades académicas, las acciones involucradas en el programa. Por último, dirige el trabajo del Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión en sedes.

A nivel de sede, la estructura organizacional de inclusión esta representada por el **Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión**, es el responsable del Programa de Inclusión Académica en la sede, y por tanto ejecuta la implementación, seguimiento y evaluación de las acciones derivadas de dicho programa. Es importante aclarar, que este coordinador cumple doble función en la sede, ya que se desempeña como **Tutor de Técnicas de Estudio** en el **Centro de Aprendizaje**, labor que le permite ciertamente analizar con mayor globalidad y no solo centrado en los estudiantes con necesidades específicas, cuales son las principales falencias y debilidades del proceso de enseñanza aprendizaje, y así plantear el desarrollo del trabajo de inclusión desde el principio general para los estudiantes y no desde las particularidades que cierto grupo pueda presentar.

Por último, otra línea de acción en el ámbito de la inclusión académica es la formación docente y la atención de las necesidades y exigencias que este tipo de intervenciones tienen sobre los docentes a cargo del proceso de enseñanza. Es por esta

razón, que las instituciones Santo Tomás, han incorporado un objetivo transversal de inclusión en su **Plan de Formación y Desarrollo Docente**, con el cual se sensibiliza y capacita a los profesores en la incorporación de mejores técnicas y prácticas docentes inclusivas.

Respecto de las instituciones Santo Tomás, se detalla a continuación en las siguientes tablas, los antecedentes generales respecto a su presencia nacional y participación.

TABLA 1
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

N° de sedes	14
Matrícula Total	28.072
Estudiantes con Discapacidad Total	88 (0,31%)
Matrícula Estudiantes Nuevos 2018	1.114
Estudiantes con Discapacidad Nuevos 2018	29 (2,6%)

TABLA 2
INSTITUTO PROFESIONAL SANTO TOMÁS

N° de sedes	21
Matrícula Total	24.076
Estudiantes con Discapacidad Total	142 (0,6%)
Matrícula Estudiantes Nuevos 2018	2.785
Estudiantes con Discapacidad Nuevos 2018	69 (2,5%)

TABLA 3
CENTRO DE FORMACIÓN TÉCNICA SANTO TOMÁS

N° de sedes	22
Matrícula Total	37.712
Estudiantes con Discapacidad Total	228 (0,6%)
Matrícula Estudiantes Nuevos 2018	6.874
Estudiantes con Discapacidad Nuevos 2018	92 (1,3%)

LUX ET VERITAS _UST

INTRODUCCIÓN

El sello es lo que caracteriza a una institución o a una persona.

El Sello Santo Tomás dice relación con lo que hemos sido y con lo que queremos ser como institución de educación en Chile, por lo que se traduce en el proyecto educativo de la Universidad Santo Tomás.

Este Sello debe ser el elemento inspirador, lo que orienta nuestra acción y quehacer. Además, nos proporciona identidad y sentido de pertenencia, pues sienta las bases de una cultura institucional construida por todos. El Sello es, por último, nuestra impronta diferenciadora, lo que nos caracteriza y valida frente a los otros y por lo que se nos percibe.

Por todo lo anterior, el Sello es nuestra marca distintiva, que reafirma los valores inspiradores de siempre y por eso nos liga a nuestra historia y nos proyecta al futuro.

Así describiremos el Sello Santo Tomás desde su base común, que es la persona, fundamento de los cinco valores o líneas de acción en que se concreta.

1. NUESTRA MISIÓN Y VISIÓN

Contribuir al desarrollo del país, mediante la formación de profesionales y graduados con competencias disciplinarias, de aprendizaje y personales, inspiradas en valores cristianos, que les permitan desempeñarse y desarrollarse integralmente en el mundo laboral y en su entorno, y mediante generación de conocimiento, innovación y vinculación con el medio, en ámbitos pertinentes.

Ser una Universidad de prestigio, con presencia nacional que, basada en una gestión académica e institucional de excelencia, se compromete con la igualdad de oportunidades educativas y la transformación de sus estudiantes mediante una educación integral en los ámbitos disciplinario, social y valórico, con investigación en áreas selectivas y vinculada tanto en redes nacionales como internacionales.

2. NUESTROS VALORES

Nuestro sello encuentra su fundamento e inspiración en el pensamiento de **Santo Tomás de Aquino** y en su concepción de la **persona** y de la **educación**. De ahí brotan los valores que inspiran nuestra labor educativa en todos los niveles incluida la formación disciplinar. Por ello es fundamental conocerlos para plasmarlos en nuestro quehacer y transmitirlos a cuantos integramos esta comunidad.

La base de los cinco valores es la **dignidad y valor de toda persona humana**, que hace que el despliegue de sus potencialidades sea el objeto último de la educación. Para lograrlo buscamos potenciar los siguientes valores: respeto e inclusión, amor a la verdad, pensamiento crítico, excelencia y esfuerzo, y fraternidad y solidaridad.

1. Respeto e inclusión

"En cualquier ser humano hay algo por lo que se le puede considerar digno de honor" (Santo Tomás de Aquino, *Suma Teológica*).

"[...] es necesario que exista un orden conveniente entre el hombre y sus semejantes en la vida ordinaria, tanto en sus palabras como en sus obras; es decir, que uno se comporte con los otros del modo debido... a esta virtud la llamamos amistad o afabilidad" (Santo Tomás de Aquino, *Suma Teológica*).

Resumen: Trato adecuado y acogedor hacia cada persona, digna en sí misma, acogiendo positivamente las particularidades y diferencias individuales que manifiestan la identidad de cada uno y la riqueza de la diversidad.

En Santo Tomás damos un trato adecuado y respetuoso a cada persona y valoramos y acogemos positivamente las diferencias individuales de cuantos estudian y trabajan en nuestra institución, pues manifiestan su identidad original. Creemos –además– que la pluralidad de visiones de mundo, multiplicidad de proyectos de vida, diferentes intereses y capacidades, son un aporte que enriquece a la comunidad. En ese contexto, este valor se vincula con la fraternidad y tiene su fuente en la dignidad de cada persona, como un sujeto único, irremplazable, con peculiaridades personales propias. Por lo que cada uno se complementa con los demás y nos enriquecemos mutuamente. De ahí que favorezcamos una política de inclusión que genere sentido de pertenencia y un ambiente accesible y de oportunidades. Finalmente, la promoción de profesionales conscientes y facilitadores del respeto posibilita una sociedad más inclusiva y con oportunidades.

Valores asociados:

Respeto, caridad, paciencia, amabilidad, apertura, accesibilidad, facilitador de oportunidades.

Antivalores:

Manifestaciones de indiferencia, injusticia, segregación, discriminación arbitraria, tanto positiva (pitutos) como negativa y violencia indiscriminada.

2. Pensamiento crítico

“El conocimiento es un cierto efecto de la verdad”, [que es] “la conformidad o adecuación de la realidad y del entendimiento” (*De veritate*, q. 1, a. 1 c).

Resumen: Capacidad o habilidad de confrontar juicios, hipótesis y teorías con la realidad así como de analizar y evaluar la fuerza de los argumentos y la confiabilidad de las fuentes de información, que favorece la autonomía intelectual en la búsqueda de la verdad.

Esta virtud intelectual se funda en nuestra identidad de individuos personales, originales y racionales, que buscan la verdad. Por ello en Santo Tomás resguardamos la autonomía intelectual de la persona promoviendo la adquisición de criterios de juicio en lo personal y en lo profesional, y la capacidad de confrontación racional con la realidad a partir del análisis y evaluación de los razonamientos y de la confiabilidad de las fuentes de información. Esto nos constituye en comunidades pensantes que buscan la verdad, capaces de acoger la discrepancia, reconocer el aporte de una crítica franca y respetuosa, y favorecer la autonomía de cada uno.

Valores asociados

Capacidad de análisis y síntesis, de confrontar juicios e hipótesis, de razonar racionalmente, de búsqueda de la verdad científica y moral.

Antivalores:

Aferrarse a juicios o apreciaciones previas, afirmarlos y criticar sin fundamento o desvalorizando a la persona, desconfiar que podamos conocer la verdad de las cosas, aunque ésta no sea total ni perfecta.

3. Amor a la verdad

“El amor requiere del conocimiento de la verdad [...] la contemplación de la verdad es el principio del amor. Así, el conocimiento causa el amor. La verdad no puede ser amada si no es conocida” (Suma Teológica, Ia, q. 27, a.2).

“La convivencia humana no sería posible si los unos no se fían de los otros como de personas que en su trato mutuo dicen la verdad” (*Suma Teológica*).

Resumen: Responde a la vocación personal de incrementar y difundir el saber y de adquirir criterios morales acordes al valor de la persona para obrar conforme a ellos. Incluye la honradez y la prudencia.

La educación no puede renunciar a su vocación intelectual de incremento y difusión del saber y la verdad, así como de la adquisición de criterios morales acordes al valor de la persona. Con Tomás de Aquino comprendemos la educación no como mera acumulación de información, sino como formación de hábitos intelectuales y adquisición de la virtud de la prudencia. Se trata de una formación que busca superar la fragmentación del conocimiento en una visión universal y sintética del saber, y que quiere preparar a la persona para que, desde la sinceridad de vida, actúe de forma reflexiva y decidida.

Valores asociados:

Realismo, universalidad, síntesis, prudencia, estudiosidad.

Antivalores:

Relativismo, escepticismo, subjetivismo, dogmatismo y mentira.

4. Excelencia y esfuerzo

“Siempre que se trate de hacer el bien, el hombre debe hacer cuanto esté de su parte”

“Para realizar grandes obras, hace falta constancia, prudencia, diligencia y reciedumbre” (*Suma Teológica*).

Resumen: Se promueve la perfección de las capacidades humanas desde el esfuerzo personal, tanto en el estudio ordenado como en el trabajo bien hecho y responsable, y se brinda la ayuda para ello.

La principal tarea educativa consiste en promover el perfeccionamiento de las capacidades humanas. A este tipo de excelencia la denominamos virtud. En esta tarea no es posible reemplazar al que se está educando, dado que el principio de su crecimiento es interior, por lo que se le incentiva y exige para que asuma libre y

responsablemente su desarrollo. Por eso es irremplazable el esfuerzo personal tanto en el estudio ordenado como en el trabajo bien hecho y responsable. Junto con ello es importante fomentar la creatividad y la capacidad de asumir nuevos desafíos, como rasgos propios de un buen profesional y un verdadero líder.

Valores asociados:

Superación, templanza, autonomía, responsabilidad, magnanimidad o nobleza.

Antivalores:

Mediocridad, negligencia, pasividad, soberbia, pereza.

5. Fraternidad y solidaridad

“La benevolencia es un acto de la voluntad por el que queremos para el otro el bien”
(*Suma Teológica*).

Resumen: Consiste en acoger y apoyar a todas las personas por el hecho de compartir con ellos una fraternidad universal actuando siempre en pro de su bien.

El propósito último de las instituciones Santo Tomás es la formación de personas competentes y virtuosas, capaces de servir y liderar con honestidad y excelencia desde su profesión. Esto significa educar personas capaces de hacerse cargo de sus decisiones, así como de acoger y de apoyar a otros a quienes valora por su dignidad y viendo en ellos a un hermano. Es, por eso, mucho más que un sentimiento, es una voluntad constante de actuar en pro del bien de los otros. Además estamos convencidos de que la familia y la generación de ambientes familiares y fraternos son la mejor escuela para preparar a nuestros alumnos en las virtudes de la confianza y la solidaridad.

Valores asociados:

Familia, amistad, caridad, confianza, generosidad, gratitud, dar sin esperar nada a cambio.

Antivalores:

Individualismo, desconfianza, injusticia, egoísmo, hipocresía, odio, envidia.

3. NUESTRO ESPÍRITU

Lux et veritas

El lema de la Universidad Santo Tomás está condensado en la expresión latina “*Lux et Veritas*” (Luz y verdad), que resume en forma simbólica la misión y vocación formadora de nuestra institución.

Luz

“Dijo Dios: Hágase la luz; y la luz se hizo. Y vio Dios que la luz era buena” (Génesis 1,3-4).

La luz es signo del acto creador divino y por analogía representa el acto creativo del hombre que con su esfuerzo y trabajo continúa la obra iniciada por el Creador. Y así como la luz permite captar la riqueza de lo real, así la luz de la inteligencia y la de la fe nos permiten conocer la verdad de la ciencia y del obrar, así como de las realidades trascendentes. La luz refleja nuestro ideal de que las cosas no sólo se hagan bien, sino que se realicen de manera excelente.

La luz es, así, símbolo de nuestro compromiso por la calidad en la formación.

Verdad

“Conocerán la verdad y la verdad los hará libres” (Jn. 8,32).

La verdad permite la formación integral de la persona al perfeccionar lo más alto que tiene, como es su inteligencia. Sólo una inteligencia formada en la verdad es capaz de conocer bien, discernir y ordenar a la voluntad para que elija bien.

La verdad hace referencia, además, al cultivo de una actitud comprensiva y respetuosa hacia la realidad en su vertiente teórica y práctica, como sabiduría, benevolencia y prudencia.

Luz y verdad

La luz y la verdad son, de este modo, símbolos de la dignidad de toda persona humana, creada a imagen y semejanza de Dios, y a la vez indican su alta vocación. Representan nuestra vocación a la felicidad, que no es otra cosa que contemplar la verdad y obrar el bien.

Resumen

En resumen, nuestro Sello se fundamenta en el **valor de cada persona**, y se concreta en la promoción de los siguientes valores: el **respeto** a cada una acogiéndola en su riqueza individual –**inclusión**–, en la ayuda a lograr su plenitud desde el **amor a la verdad** y la formación, por una parte, de la prudencia como criterio de rectitud en la acción y, por otro, del **pensamiento crítico**, la aspiración a la **excelencia, a través del esfuerzo personal constante**, y la promoción de una autonomía responsable, y finalmente el servicio a los demás ayudando a construir una **comunidad fraterna** y familiar al servicio de una sociedad más justa y **solidaria**.

Nuestro proyecto se centra en el desarrollo íntegro de todas las potencialidades de la persona, su inteligencia, voluntad y afectividad, con el fin de formar hombres y mujeres competentes y contribuir así a su plenitud personal.

Valores vinculados entre sí:

- Amor a la verdad apoyado por un pensamiento crítico.
- Búsqueda de la excelencia a partir del esfuerzo.
- Solidaridad y respeto basado en la fraternidad e inclusión.

Fundamento: dignidad de cada persona.

Dirección de Formación e Identidad, mayo 2019

Anexo 3



INFORME ANÁLISIS FOCUS GROUP INCLUSIÓN

Dra. Paola Ilabaca Baeza Investigadora Centro CIELO

1. ANÁLISIS FOCUS GROUP DOCENTES

RESPECTO A LA ADMISIÓN

RESPECTO AL PROCESO ACADÉMICO

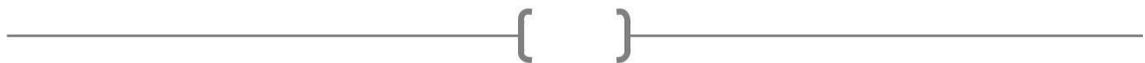
RESPECTO A LOS RECURSOS

2. ANÁLISIS FOCUS GROUP ESTUDIANTES

RESPECTO A LA ADMISIÓN

RESPECTO AL PROCESO ACADÉMICO

RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN





1. FOCUSGROUP DOCENTES Participantes

1. Alejandra Castro Fuentes- IP Santiago, Escuela de Administración.
2. Carolina Cartes – Jefe de carrera. CFT Técnico Educación Especial.
3. Angela Composto Longhi – Derecho UST Ejército.
4. Aixa Alarcón Olmos, Directora Carreras / Área Comunicación.
5. Montserrat Batlle – Docente Especialista Comité de Inclusión.
6. Sandra García – Directora de Escuela de Psicología.
7. Cesar Villegas Gálvez – Jefe Carrera educación diferencial.
8. Plinio Gecele – Director Académico sede Ejército.

1.1. Respeto a la admisión

En términos generales, la mayoría de los profesores manifestaron conocer la existencia de un protocolo de inclusión relacionado con el proceso de admisión. Sin embargo, existe desconocimiento respecto a otros aspectos relacionados con este proceso como por ejemplo, quién debe avisar a los docentes -una vez aceptado el alumno o alumna- que se incorporó un estudiante con algún tipo de discapacidad o por ejemplo, cuál es el apoyo técnico que dispone la institución para hacerse cargo del estudiante. Al respecto, incluso profesores manifestaron su desconocimiento y sorpresa antes situaciones de este tipo.

“...por ejemplo mi situación particular es que llegado el primer día de clase tengo algún alumno en situación de discapacidad y me entero en ese minuto, esa parte no sé si existe un protocolo...” (Profesora CFT).

“yo en principio no entendía todos los apoyos técnicos que son del área de educación diferencial quienes están más involucrados en la educación inclusiva,... si requiere algún tipo de ayuda o apoyo técnico en especial que sería una silla de rueda, un audífono, pero no conozco todos, considero que no hablo con propiedad sobre todo lo que puede tener una persona con discapacidad para poder determinar el grado de dificultad que tiene un joven”. (Profesora, UST)

Otro aspecto que se destaca en la discusión es la falta de claridad en el flujograma de inclusión, específicamente manifiestan que no queda claro en qué minuto convergen el comité de inclusión con las escuelas. Del mismo modo, creen relevante centralizar la información para no hacer el trabajo dos veces como manifiestan que ha sucedido. Esta misma sugerencia es ofrecida tanto por los profesores del CFT e IP como por los de la Universidad.

“Yo creo que ese flujograma habría que aclararlo y por otro lado es muy importante definir qué pasa con la información, centralizar, ya que fue muy gracioso la primera vez pues estaba admisión, inclusión y la escuela y Juan Pablo Jacir me pregunta si tenemos un alumno con discapacidad matriculado, quien será que llene la ficha, y esto es irrisorio cómo es posible que tengamos que hacer la pega dos veces.” (Directora de carrera, UST)

[]



Por otra parte, mencionan experiencias previas a la formación del comité de inclusión donde manifiestan desconocimiento respecto a la ley de inclusión y respecto a donde o a quién acudir para solventar dudas respecto a las posibles consecuencias de no garantizar la igualdad de acceso a la formación a ciertos tipos de estudiantes. En concreto señalan que su preocupación está asociada a un número de estudiantes que hoy en día no podrían hacer sus prácticas o especialidades en la UST debido a que no tienen la infraestructura mínima para ello.

“...de algún modo genera una obligación económica a la universidad nosotros lo supimos eso después de haber aceptado una alumna con discapacidad motriz que anda en silla de rueda y ahora esta alumna quiere hacer su práctica en el CAPS donde ella no puede llegar no puede acceder. Y ahí yo tengo desconocimiento de qué diría la ley, como se maneja esta situación, pero no sé bien a quien recurrir o a quien me tendría que dirigir...” (Directora de Carrera, UST)

En cuanto a los formularios de admisión, mencionan que sería súper importante que los propios alumnos postulantes declararan el tipo de discapacidad que tienen, ya que se han encontrado casos, en especial en el CFT -debido a que no todas las escuelas tienen proceso de selección- que los alumnos una vez que entran a clases manifiestan tener algún tipo de discapacidad (e.g., asperger y/o esquizofrenia). La percepción general de los profesores es que entiende porque no lo mencionan con anterioridad –miedo a ser rechazados-. Sin embargo, dan cuenta que es un aspecto que se debe trabajar o al menos aunar criterios entre las distintas escuelas y el comité de inclusión.

Por otro lado, vuelve aparecer la falta de información para tratar ciertos casos de estudiantes con discapacidad, desde el mismo proceso de admisión. Específicamente, no



“...tener estudiantes con este tipo de situación es complejo y nosotros tenemos estudiantes que no han logrado terminar que son los asperger y los estudiantes con problemas físicos les cuesta

buscar prácticas, tenemos un chico con discapacidad física que le costó encontrar práctica en empresas, ya que no están adaptadas para ellos. Entonces ahí tenemos un tema con la admisión pero tenemos que preocuparnos en cómo ellos se van a desempeñar en el campo laboral...” (Profesora, CFT)

Otro aspecto que manifiestan los docentes, es la preocupación por la gran cantidad de estudiantes que no habían sido nunca diagnosticados ni mucho menos tratados. Específicamente, se ha encontrado que estudiantes con asperger son en mayor medida los menos diagnosticados, esto manifestado por docentes del CFT e IP. A partir de estas experiencias los docentes manifiestan su desconocimiento a un protocolo específico que dé cuenta del procedimiento a seguir para manifestar a las familias de estos estudiantes no diagnosticados lo que deberían hacer con sus hijos e hijas.

“...Desde el punto de vista de la admisión me preocupa que a pesar de detectar unos casos como no tenemos un filtro y no somos expertos en el tema se nos pueden pasar muchos estudiantes que no declaran sus discapacidades y nos encontramos luego con ellos en la formación y una vez que los identificas, nos ha pasado que no son tratados ni por la familia, porque como le puedes decir a un chico que su familia no lo ha tratado, oye tú tienes que ir a tal o cual parte a tratarte. Por eso es complejo...”(Profesora, UST).

“...Cuando el alumno no trae un diagnóstico médico pero se nota que tiene características durante el proceso y ya está adentro de la universidad y después viene un

diagnóstico, ¿hay un protocolo de qué hacer con el alumno, en términos académicos, diferenciadores en la devolución, etc?, hay un desconocimiento, esto luego de que ya está ingresado, o sea, durante la carrera, porque muchas veces no hay un diagnóstico o no ha habido un tratamiento...” (Profesora, Universidad)

Respecto a la información o conocimiento en cuanto a dónde acudir ante dudas sobre el procedimiento de inclusión cuando aparecen casos de jóvenes discapacitados, los profesores manifiestan que con anterioridad al 2015 existía un desconocimiento total del tema, y que acudían al centro de aprendizaje para resolver dificultades que aparecían con algunos alumnos. Sin embargo, los docentes reconocen que el centro de aprendizaje no es el lugar más adecuado para esto. Otras escuelas mencionan procedimientos distintos con objeto de resguardar su capacidad de decisión ante futuros reclamos. Así lo menciona por ejemplo la escuela de psicología.

“...Una sugerencia nosotros en la escuela de psicología pasamos un consentimiento informado, de la entrevista de psicología, donde una de ella declara que va a decir la verdad en todos los aspectos que se está consultando, ya que si es un menor de edad es asentimiento informado y después su tutor legal firma el consentimiento, esto es un buen resguardo porque si el chiquillo no lo dijo, se le puede decir que se le puede dar y que no...” (Directora de Escuela, Universidad)

Otro aspecto que mencionan los docentes es la necesidad de capacitar a los profesores que se van a relacionar con estudiantes con discapacidad, en especial, porque tal como lo mencionaron con anterioridad, muchos docentes no son pedagogos y por tanto, se les hace más difícil la tarea de transmitir los conocimientos a este tipo de alumnos. Ya que muchas veces utilizan el instinto y el sentido común para estos casos y generalmente existe un prejuicio frente a ciertos tipos de discapacidad.

[]



En cuanto a recibir información con anterioridad a recibir un alumno con discapacidad, la mayoría de los docentes manifiestan que hasta el mismo día de la entrevista no saben dicha información, incluso mencionan que muchas veces llegan a la sala y recién ahí se dan cuenta que tienen alumnos con discapacidad. En ese sentido, remarcan los profesores que si bien muchos saben del protocolo de admisión y las entrevistas, existe desconocimiento sobre el tipo de apoyo técnico para los estudiantes y qué deben hacer los docentes con estos chicos y chicas. Desde este discurso surge la idea de proponer ayudantes especiales para este grupo de jóvenes ya que muchas veces los profesores tienen que adaptar la metodología y evaluaciones para los estudiantes con discapacidad.

“...podríamos tener algún ayudante, o sea, algún monto para tener ayudantes, porque todas esas

pruebas hay que tomarlas de manera oral, hay que hacer una prueba distinta, hay que hacerla oral, obviamente en otro horario, etc. Y, a ver, los profesores tenemos súper buena voluntad, en general, pero pensando en que esta población va aumentando, o sea, ya estamos como al máximo de la capacidad porque aquí las pruebas las toman otros docentes, con ayudantes de otros ramos, entonces, yo creo que entonces podríamos tener un monto para tener un ayudante...”

Asimismo, se evidencia una falta de información sobre todas las ayudas técnicas que están disponibles para este grupo de alumnos, tanto para sus evaluaciones como para la asignatura en sí.

1.2. Respecto al proceso académico

En cuanto a las instancias de coordinación entre los profesores para el proceso formativo, queda en evidencia que en términos de apoyo al docente las instancias son escasas y puntuales, cumpliendo la lógica de “apagar incendios” puesto que el apoyo surge en ciertos casos, dejando de lado la visión a largo plazo o permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...eso es acotado, en cuanto a lo que se pueda ver en términos de apoyo docente y el conducto en el cual se atiende, se levanta en el fondo la necesidad en primer instancia de la misma escuela, que le hace esto, le informa al comité, en este caso a mi o a don Pablo o a Carolina y ahí entonces uno resuelve.

Sin embargo, yo quisiera ampliar esto, porque una cosa es un apoyo puntual, porque ese no es un apoyo permanente, entonces, lo que hoy en día estamos intentando, o sea, los puntos críticos no están en admisión creo yo, están justamente en el desarrollo y proceso formativo de los alumnos...”

En cuanto a las barreras en el proceso formativo, se encuentran aquellas asociadas a los recursos tecnológicos, ya que los recursos son limitados considerando todos los tipos de discapacidad. Si bien, la institución postula a proyectos de SENADI, dichos fondos son acotados en el tiempo y sin una mirada a largo plazo. Del mismo modo, los profesores mencionan que si bien a los alumnos se les motiva a postular de forma independiente a dichos fondos como una forma de autogestión, esta se constituye como una barrera en los procesos de formación, ya que no todos los alumnos pueden postular.

[]



La segunda barrera que explicitan los docentes es la falta de anticipación en el proceso de formación con este tipo de alumnos, desde algo tan simple como socializar o informar sobre los tipos de discapacidad a los docentes, hasta informar sobre las ayudas técnicas disponibles en la institución para estos estudiantes.

La tercera barrera tiene que ver con la capacidad de acceder a recursos permanentes y accesibilidad a espacios en la Institución, como lo es la infraestructura.

La cuarta barrera que explicitan los profesores tiene que ver con la inserción laboral. Si bien algunas escuelas han avanzado en mantener contacto con empresas que tengan la disposición e infraestructura para recibir a alumnos con discapacidad, en términos generales existe un desconocimiento sobre las acciones que se deben seguir para esto.

Por otro lado, surge la necesidad de contar con apoyos en el aula para tratar a los jóvenes con discapacidad. Los docentes manifiestan, dos modalidades de apoyo; el primero, consistiría en tener un tutor para el alumno, y el segundo, consistiría en tener un ayudante para el profesor. Sin embargo, ante esta discusión surge una contradicción entre la necesidad de contar con apoyo en el aula y la probabilidad que estos jóvenes necesiten también apoyo o tutoría en su futuro laboral.

“...entonces hay que ver cuál es el aporte de uno y de otro (tutor alumno versus ayudante profesor), sino seguimos tutoriando estos alumnos y después qué ¿lo tutoriamos en la pega?...” (Profesora, UST)

En cuanto a las metodologías y evaluaciones, la mayoría de los profesores han tenido que adaptarse a los estudiantes con discapacidad, la principal adaptación se hace con las

evaluaciones. Respecto al material educativo hasta el momento ningún docente que acudió al focus mencionó adaptar el material educativo.

“...para las personas que tienen discapacidad física, se les da más plazo de entrega, porque les cuesta escribir o dibujar según la carrera...” (Profesora, CFT).

“...En el caso de los asperger, el tema pasa por inclusión, son súper literales entonces hay que ser súper claros con el tipo de instrucción que se le va a dar y por otro lado cuesta mucho el tema del trabajo en equipo, habilidades blandas son muy difíciles de trabajar en ellos y por otro lado hay un tema detectado, por ejemplo, el año más difícil para los asperger, en animación por ejemplo es el segundo año cuando empiezan a tener problemas con la perspectiva, entonces hablar en 3D con ellos es súper complejo porque no nos entienden...” (Profesora, UST)

Existe una percepción generalizada de que en ocasiones los estudiantes se aprovechan de su situación de discapacidad y que por tanto es necesario sensibilizar y formar no solo a los profesores sino que también a los compañeros del alumno ya que perciben que la información que reciben del propio estudiante discapacitado esta sesgado por su experiencia.

1.3. Respecto a los Recursos

Ningún profesor menciona haber recibido formación sobre discapacidad o cómo afrontar el trabajo educativo con personas con discapacidad desde sus licenciaturas, debido principalmente a que la mayoría estudio su profesión para ejercerla y hoy por circunstancias de la vida la enseñan. Por tanto, explicitan su falta de formación en pedagogía en general.

[]



“...porque nosotros somos docentes que estamos en el campo laboral para enseñar nuestra profesión, o sea, es distinto no somos pedagogo, entonces en ese caso no, lo que hemos aprendido lo hemos aprendido en la institución, en esta instancia por ejemplo que si bien son de apoyo también son de aprendizaje...”

La mayoría de los docentes dan cuenta que la capacitación que sugieren para los profesores debería profundizar sobre los diferentes tipos de discapacidad de sus alumnos y principalmente conocer el tipo ayuda o recursos que ellos (estudiantes) pudieran recibir. Puesto que la mayoría de los docentes manifiestan desconocer los recursos de apoyo que necesita un estudiante con discapacidad y mucho menos los TIC que son adecuados para cada uno de ellos.





2. ANALISIS FOCUS GROUP ESTUDIANTES Participantes

1. Leslie Santibañez Riquelme – Técnico en educación especial CFT Santiago.
2. Gonzalo Viña Deira – Analista programador IP San Joaquín.
3. Hernan Soto Zambrano – Diseño Gráfico IP San Joaquín.
4. Carolina Celis Perez – Trabajo Social UST Ejército.
5. Leonardo Ravanal Perez – Técnico en administración Logística IP Santiago.
6. Francisca Silva Castro – Derecho UST Ejército.

2.1. Respecto a la admisión

Todos los estudiantes manifiestan que no tuvieron ningún problema con el proceso de admisión. Mencionan que en todo momento se les explico el procedimiento y que los formularios que tuvieron que llenar fueron amigables y explicitan su percepción de ser considerados como uno más de los estudiantes de esta casa de estudios, no explicitan mejoras al respecto puesto que de forma unánime consideran que el proceso fue bastante adecuado o acorde a sus expectativas.

“...Bueno en mí caso particular buena, ya que la entrevista que tuve por mi discapacidad me fueron explicando constantemente la forma en que trabajaba el IP con personas con discapacidad. Me dieron facilidades tengo llaves del baño del IP...” (Estudiante, discapacidad motora)

“...Sí, por mi parte si, ya que, uno después no se encuentra con la sorpresa de que va a fallar algo en el camino, entonces es bueno porque nos toman en cuenta como uno más de la universidad, sin importar al lugar que se pertenezca...” (Estudiante, discapacidad motora)

2.2. Respecto al proceso académico

La mayoría de los estudiantes menciona que si bien el proceso de admisión, con sus formularios y entrevistas lo encuentran adecuado, las dificultades se comienzan a visualizar recién en el proceso académico.

La mayor barrera que han tenido los estudiantes es el mal trato que han recibido por parte de algunos funcionarios de la institución. Este trato se caracteriza por ser obstaculizador del proceso de enseñanza–aprendizaje y cuyo impacto se ha visto reflejado en la reprobación de asignaturas.

“...El primer año no postulé al fondo SENADI, así que el instituto de Santo Tomás me dijo que no había problema y que podía comenzar las clases porque ellos me pondrían un intérprete, pero ahí tuve un dilema con la jefa de carrera porque ella no quería un intérprete para mí... ..pero me cambie de sede y partí de cero, perdí dos años...”
(Estudiante, sordo).

Otra barrera que manifiestan los jóvenes se refiere al desplazamiento –en especial para los estudiantes con discapacidad motora- específicamente señalan que se vuelve bastante problemático llegar de una torre a otra para ir a clases (sede ejército), en ocasiones es toda una odisea por el tiempo que les toma dicho traslado. Del mismo modo, mencionan que determinadas infraestructuras (e.g. baños) y artefactos en las salas de clases no son adecuadas para su situación lo que dificulta el normal desenvolvimiento de ellos en la institución educativa.

[]



“...Sin embargo, uno en el camino se va encontrando con otros problemas como los horarios. Por ejemplo yo tengo que cruzar de una torre a otra y tengo que bajar al primer piso, cruzar el patio y subir la otra torre y bueno sigue siendo un tema. Igual que el tema de los baños y la máquina para marcar asistencia es muy alta, entonces tengo que casi pararme para marcar asistencia...”

“...pero no en todos los baños hay baños de discapacitados, yo siempre tengo clases en el tercer y quinto piso y son justamente los pisos donde no hay baños de discapacitados, yo creo que en cada piso debiera haber un baño de discapacitados tanto para hombres como para mujeres y no están. Están en el primer, segundo y cuarto piso...”

En cuanto a las metodologías utilizadas por los docentes en sus clases, la mayoría de los estudiantes mencionan que no están adaptadas para ellos y que falta consciencia respecto a sus limitaciones. Ante esta situación intentan buscar alternativas para lograr los aprendizajes esperados en sus asignaturas y acuden principalmente a sus compañeros y compañeras dejando en manos de estos los contenidos de las asignaturas que posteriormente estudiarán.

“...En el sentido de escribir rápido, a veces no, yo tengo profesores que hablan muy rápido y yo no alcanzo a escribir y mis compañeros no facilitan mucho la materia, porque igual tenemos que estudiar y eso y uno les pide que te hagan el ppt, pero hacen ppt con puras títulos, entonces quedas en la misma... al final busqué una compañera que escribiera todo y ella tiene muy buena voluntad y me pasa todos los apuntes, así que yo creo que eso pasa más por la voluntad de los compañeros, porque a los profesores no les interesa si uno tiene los apuntes o no.” (estudiante, discapacidad motora)

Por otro lado, los estudiantes sugieren que sería deseable que los profesores envíen el ppt antes de la clase a los estudiantes sordos con objeto de tener la información con tiempo y poder preparar la clase, de tal forma que se les facilite el proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, se explicita la falta de información de los docentes, principalmente hacia los estudiantes sordos y como dicha desinformación los perjudica en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los recursos de apoyo a la docencia dan cuenta que no son del todo adecuados ya que muchas veces limita más su autonomía.

“...Mira, yo no acepte la mesa adosada a la silla porque yo necesitaba un método que a mí me diera independencia y claramente andar con eso todo el día era cero independencia y yo me fije en eso y reclamé al tiro...”(estudiante discapacidad motora).

Finalmente, en cuanto a las sugerencias relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes sordos se solicita la disponibilidad de un intérprete desde el primer día de clases y no dejar a la deriva a estos estudiantes o con la responsabilidad de que sean ellos quienes tengan que buscar a sus intérpretes. Es decir, se plantea la necesidad de que se les facilite el acceso a intérpretes para que puedan acceder en igualdad de condiciones que sus compañeros a todas las actividades educativas.

Esta sugerencia está asociada a las experiencias que han tenido respecto a la falta de financiamiento y disponibilidad de intérpretes en ciertos momentos de su carrera, lo que ha tenido un impacto directo en la continuidad de sus estudios.





“...Yo estuve seis meses sin intérprete y perdí un semestre...” (Estudiante sordo)
“...A mí me gustaría mayor seguridad en la universidad y el instituto respecto al intérprete, a veces llegan y no saben muchas señas y yo me sorprende porque no manejan las señas y eso hace que me cueste confiar en el intérprete en la clase...” (estudiante sordo).

2.1. Respeto a la Participación

En cuanto a las herramientas personales técnicas y/o tecnológicas que tienen para participar en clases, sale a la luz en estudiantes sordos el dispositivo llamado “transvoz” el cual es duramente criticado, ya que mencionan que no funciona bien debido a que muchas veces como depende de internet se desconecta o no responde correctamente. Por este motivo, vuelven a destacar los estudiantes la importancia del intérprete más que la tecnología en sí.

“...Yo tengo una cultura sorda muy especial, entonces me cuesta un poco leer lo que dicen y si tengo dudas no le puedo preguntar a mis compañeros porque necesito respuestas inmediatas, por eso para mí lo mejor es un intérprete...” (estudiante sordo).

En esta misma línea, la participación de los estudiantes sordos se ve dificultada por la falta de acceso a intérpretes en ciertos periodos de tiempo. Se criticó bastante el procedimiento de búsqueda de intérprete ya que según los estudiantes ellos son los encargados de buscarlos. Incluso en dicha búsqueda relataron experiencias de estafas.

Asimismo, las relaciones que han establecido con algunos funcionarios de la institución educativa las caracterizan de rígidas y falta de empatía con su realidad. Lo que tuvo un impacto directo, no solo en su salud mental (e.g., síntomas depresivos) sino que también

en el rendimiento académico, lo que se tradujo en un cuestionamiento a la permanencia en la carrera.

“Empecé a decir que necesitaba intérprete pero no había, entonces estuve mucho tiempo sin intérprete, empecé a sentirme sola porque no tenía interprete y estuve seis meses sin intérprete hasta que puse un reclamo en SENADI para decir que necesitaba intérprete y que no había llegado y me dijeron que yo tenía que buscar, pero como no tenía experiencia no pude encontrar.” (Estudiante sorda)

“Seguí buscando intérprete hasta que encontré uno y mi jefe de carrera no le gustó mucho señas, así que me obligaba un poco a ser analista y eso me hizo sufrir un poco y insistí con el tema del intérprete y casi repetí en varios ramos” (Estudiante sorda).

En cuanto a la relación con los pares todos los estudiantes con discapacidad motriz manifiestan malas experiencias que podrían ser calificadas como bullying. Dichas experiencias han tenido un impacto en la salud mental de estos jóvenes y serias consecuencias en el rendimiento académico. Asimismo, cuando decidieron buscar ayuda y manifestar las experiencias negativas con sus pares a las jefaturas de carrera, se les dio a entender que no había nada que hacer al respecto, dejando al estudiante discapacitado en total vulnerabilidad y exposición a situaciones de violencia verbal por parte de sus pares.

[]



Por otro lado, experiencias contrarias han tenido los jóvenes sordos, quienes dan cuenta de experiencias positivas y de cooperación con sus pares.

“Por ejemplo a mí me tocó a principio de año que me molestaban, compañeros que me decían que yo no servía para nada, que no servía para estudiar”. (Estudiante con discapacidad motora).

“...yo di mi primera prueba y me saqué un 5.5, porque la mayoría de mis evaluaciones son orales y mis compañeros empezaron a decir que el profesor me regaló la nota, por pena y que así cualquiera podía pasar un ramo. Bueno, hasta el día de hoy me saco notas más alta que el resto y queda la escoba...” (Estudiante con discapacidad motora)

“Yo he tenido problemas con mis compañeros, porque me muevo más lento y hablo distinto, entonces pensaban que yo era retrasada mental, entonces quedé al tiro afuera de los grupos y en mi carrera todos los trabajos son en grupo, entonces hubo un ramo donde hice la investigación sola y el profesor no me la quiso tomar porque el trabajo era en grupo y no era individual. Entonces me atrasé un semestre”. (Estudiante, con discapacidad motora).

“...Se lo comenté a la jefe de carrera, pero me dijo que no puede hacer nada para hacer eso, o sea, puede conversar con mis compañeros pero...” (Estudiante discapacidad motora)

En cuanto a la relación con los docentes también aparecen experiencias negativas relacionadas con su discapacidad. Manifiestan que dichas experiencias están sesgadas por la falta de información de su situación y por una interpretación errónea de

expresiones corporales realizadas por estos jóvenes relacionadas con prejuicios de los propios docentes.

“...para las pruebas tiendo a mirar hacia el techo para recordar porque tuve un accidente y me pegué en la cabeza, entonces hace que mi memoria se retraiga en esta parte del cerebro, entonces de alguna forma me puedo concentrar más y bueno, los profesores me han dicho que deje de copiar, entonces uno se desconcentra tratando de explicar que no estoy copiando, que no estoy mintiendo. Y de los compañeros lo espero, pero ¿el profesor?, o sea, porque no se acerca a hablar con uno, por qué se ponen a gritar en la sala...” (Estudiante, discapacidad motora)

“...yo recuerdo una vez que salí al baño en una clase y la profesora preguntó por qué yo no escribía y bueno, yo no escribo en clases sencillamente porque escribía palabras o frases y no todo lo que dicta el profesor y ella se dejó llevar por un comentario que le hizo una compañera que dijo que yo no escribía de floja, porque yo sí podía escribir” (estudiante, discapacidad motora).

Las principales barreras que ven los jóvenes están asociadas a la institución, específicamente referente a la disposición de mobiliario acorde a las necesidades especiales de estos jóvenes. Del mismo modo, se explicita que la disposición de dicho mobiliario se ve mediada por procedimientos que encuentran “innecesarios” y cuyas decisiones -al pasar por personas- se topan con ciertas creencias o prejuicios asociados a su condición y muchas veces se niegan mobiliarios ya que se cuestiona la real necesidad del mismo.

[]



“...el año pasado yo llegué y no tenían mesas para escribir, para tomar apuntes, entonces, compraron una tabla que se ponía acá y se amarraba atrás y tenía que pasar a buscarla todos los días y firmar y aquí somos dos o tres en silla de rueda y cada silla de rueda es distinta, por lo tanto, eso no se adaptaba a ninguna de las tres y el Oliver, que no está aquí y debería estar aquí dijo que se adaptaba a las circunstancias y yo le pregunté por qué, si esta es una universidad privada y tienen que proporcionar todo lo que tú necesitas...” (Estudiante, discapacidad motora)

“...Yo pedí una mesa con cuatro patas, solo eso, como la del profesor, nada más, así que poco a poco en cada sala que hago clases me pusieron una mesa y si no está el auxiliar tiene que traérmela. Pero esa fue una lucha mía propia, una discusión que tuve con la escuela, con la DAE, con terapia ocupacional, porque, a todo esto, para cerciorarse de lo que yo estaba diciendo era verdad, con seguridad me mandaron a terapia ocupacional de nuevo, entonces yo pensé “esto es broma...” (Estudiante, discapacidad motora).

Asimismo, dan cuenta que los funcionarios no conocen información que podría ser útil para el desarrollo de su carrera, como por ejemplo, la posibilidad de acceder a becas y/o subsidios para personas con discapacidad. Para obtener esa información han tenido que acudir a entidades externas. Lo mismo les ocurre con los docentes, mencionan que estos no tienen información sobre los dispositivos que ellos pudieran necesitar y donde acudir en caso de realizar esta solicitud. En la mayoría de los casos son los propios estudiantes quienes les solicitan a los docentes ciertas adaptaciones a sus metodologías de enseñanza-aprendizaje. Esta situación muchas veces deja al estudiante en manos del profesor y/o funcionario de turno más que a la posibilidad objetiva de progresar en sus estudios.

“...yo fui a pedir información en el DAE sobre la beca y no tenían información para darme y bueno, yo pedí información por otro lado y me dijeron que ya no podía porque era muy tarde...” (estudiante, sordo).

“...mi docente hablaba mucho en la clase y no hacíamos programación en la clase, así que yo le pedí que mejor hiciera ppt así yo entendía más, entonces ahí después de una clase el hizo el ppt...” (estudiante, sordo)

En cuanto a la posibilidad de acceder a centros de prácticas la mayoría de los estudiantes dan cuenta de experiencias en las que se les ha dificultado el acceso a dichos lugares debido a que la infraestructura no es adecuada, además de no tener el mobiliario necesario para el buen desplazamiento de los jóvenes con discapacidad motora. Incluso los estudiantes manifiestan que no se les informa sobre las características físicas del lugar de práctica, es más han explicitado situaciones de incompatibilidad para realizar la practicas, debido a que el lugar donde fueron destinados no cumplía con aspectos mínimos de infraestructura y dispositivos disponibles para el buen funcionamiento de su desempeño laboral. Esto da cuenta de que no existe una coordinación, adecuación y apoyo entre las necesidades de los jóvenes con discapacidad y las escuelas.

“...A mí me mandaron a un curso de liderazgo en el instituto de república, yo fui, con toda mi disposición y agradezco a la gente que me ayudó a subir al cuarto piso, porque no habían ascensores...” (Estudiante discapacidad motora).

{ }



“...Yo hice la práctica de primer año en un colegio con oyentes y yo no escucho y le pregunté a mi profesora si podía ir a un lugar especial, pero me dijo que no, que no había cambio de colegio, que yo no podía ir a una escuela especial, así que luche para que me cambiaran el colegio, trate de modular para que los niños me entendieran. En segundo año me volvieron a mandar a un colegio oyente y ahora en tercer año me mandaron a un colegio especial, por eso, en primer año yo perdí la práctica y eso que estudio educación diferencial...” (Estudiante sorda)

“...Yo tuve que salir a campo a encuestar y no pude estar mucho rato de pie y nos tuvieron todo el día desde las diez de la mañana hasta las seis de la tarde parados...” (Estudiante discapacidad motora).

En cuanto a la participación en actividades extra programáticas, los estudiantes manifiestan que es mucho más fácil el acceso y permanencia a estos tipos de cursos para los jóvenes con discapacidad motora, en comparación con los jóvenes sordos. Ya que como los jóvenes sordos necesitan interpretes para participar en estas actividades y tal como se mencionó con anterioridad, conseguir un intérprete es extremadamente difícil. No obstante, los jóvenes sordos sí se inscriben en talleres extra programáticos, sin embargo, al poco tiempo desertan porque no se sienten cómodos sin apoyo.

“...Yo empecé a participar de baile y como yo no escuchaba, mis compañeros intentaron ayudarme con los pasos, pero tampoco hay intérprete así que dure un mes...” (Estudiante sordo).

Los estudiantes manifiestan estar interesados en participar en proyectos de inclusión en la institución educativa y surgen ideas como la inclusión de cursos de lenguaje de señas para todas las carreras.



14



SANTO
TOMÁS®

Diagnóstico Institucional de Inclusión, en el área Educación del
CFT Santo Tomás.

Santiago, junio de 2019

PRESENTACIÓN

El estudio lleva por nombre “Diagnóstico Institucional de Inclusión en el área Educación del CFT Santo Tomás” y es un estudio exploratorio, el cual, bajo una mirada crítica, busca diagnosticar mediante una autoevaluación el estado de los programas de educación inclusiva de nivel superior del área de educación del Centro de Formación Técnica Santo Tomás hasta el año 2018. Bajo ese sentido lleva por objetivo, “Fortalecer el Proceso formativo de los estudiantes en situación de discapacidad en el área de educación”.

La metodología utilizada es cuantitativa, bajo un diseño no experimental de carácter descriptivo. El levantamiento de información se realizó mediante encuestas que contienen preguntas abiertas y cerradas, a una muestra de cuatro grupos objetivos, compuestos de estudiantes, egresados, docentes y equipos directivos de las sedes participantes, que ascienden a un total de 21 a nivel nacional.

En primer lugar, con el fin de contextualizar el origen de estos programas de estudio en materia inclusiva, se referenciará brevemente la historia de la educación inclusiva, observando los acontecimientos en materia nacional e internacional. Para luego abordar la forma en que institucionalmente se ha trabajado dicha materia.

En segundo lugar, se mostrarán los resultados obtenidos del estudio aplicado mediante la presentación y análisis de gráficos para cada grupo de acuerdo con las dimensiones establecidas en la etapa de recolección de información. Finalmente, en un tercer momento, se proponen mejoras al abordaje de la inclusión a partir de la información recolectada.

ASPECTOS GENERALES DEL ESTUDIO

I. Objetivo general del estudio

-Fortalecer el proceso formativo de estudiantes en situación de discapacidad en el área de educación.

II. Metodología y cobertura

El enfoque metodológico del estudio es cuantitativo bajo un diseño no experimental de alcance descriptivo, debido a que el proceso recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos (recogiendo datos estadísticos mediante encuestas), y cualitativos (ya que describe y observa características propias de cada uno de los grupos objetivos).

Para darle cobertura y validez al diagnóstico, se seleccionó una muestra compuesta de 4 grupos objetivos pertenecientes al área de Educación del Centro de Formación Técnica Santo Tomás, compuesto por los actores principales de proceso de inclusión

dentro de la comunidad educativa: directivos y jefaturas de carrera, docentes, estudiantes y egresados/as.

En total, el nivel de respuesta para cada grupo fue, en el caso de directores y Jefes/as de carrera de un total de 20 encuestados, en el caso de los/as docentes un total de 90. Con relación a estudiantes y egresados, la muestra corresponde a 39 en el caso de estudiantes y 7 en el caso de egresados.

Se aplicaron cuatro instrumentos de recolección de información, uno para cada grupo compuestos de preguntas cerradas y abiertas. En el caso de los cuestionarios dirigidos a Directivos y Jefaturas de carrera, Docentes y Estudiantes, el total de preguntas fue de 29. En el caso de Egresados, el total fue de 27 preguntas. Las preguntas fueron organizadas en base tres dimensiones relacionadas al proceso de inclusión: “Procedimientos de admisión y mecanismos de acceso”; “Barreras y apoyos institucionales en el proceso formativo”; y por último “Participación e igualdad de oportunidades”. Su aplicación se realizó a través de internet vía correo electrónico. El análisis de la información se realizó empleando estadísticos descriptivos mediante gráficos que permiten sintetizar los principales resultados. En el caso de las preguntas abiertas estas se categorizaron mediante las tres dimensiones que componen el estudio.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. Inclusión

La inclusión desde sus inicios ha tenido cambios sustanciales en la conceptualización, que han repercutido a nivel social en las acciones de acceso y la búsqueda de igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad.

En su evolución se han generado transformaciones sociales importantes, cambios de modelos y enfoques, considerando en sus inicios sólo la variable biomédica, que conceptualizaba la discapacidad como *“una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia, que limita o impide el desempeño de un rol que, en su caso, debiera ser normal, en función de su edad, sexo, factores sociales y culturales”* (Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980).

A raíz de esa definición surge la idea que las personas en situación de discapacidad podían mejorar y adaptar sus deficiencias, una mirada que continuaba centrada en el individuo. Por esa razón, este enfoque fue criticado durante los años sesenta por los movimientos sociales en favor y resguardo de los derechos de las minorías, a no ser discriminadas por sus diferencias, entre las cuales, se encontraban las personas en situación de discapacidad, debido a las condiciones de segregación, discriminación o marginación en las que vivían. (Giné, 2001).

Lo anterior, condujo a la creación de la teoría de la normalización e integración, siendo uno de los fenómenos que causó gran impacto social. Según el Servicio Nacional de la Discapacidad (2015), esta teoría enfatizó el derecho de las personas a vivir con su familia y en su entorno natural, preparándolos para responder a los desafíos de sus comunidades.

En la década de los ochenta, surge el modelo social, que considera la discapacidad como una ‘construcción social’, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980), se delimitó el significado y los tipos de: deficiencia, discapacidad y minusvalía, considerando no solo la enfermedad, sino las consecuencias de ésta, en todos los aspectos de la vida de las personas, dándole importancia a la modificación de las políticas y normativas existentes, para garantizar la eliminación de barreras físicas y sociales que impiden la participación plena e igualitaria de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, no consiguió alejarse de la normalidad biomédica.

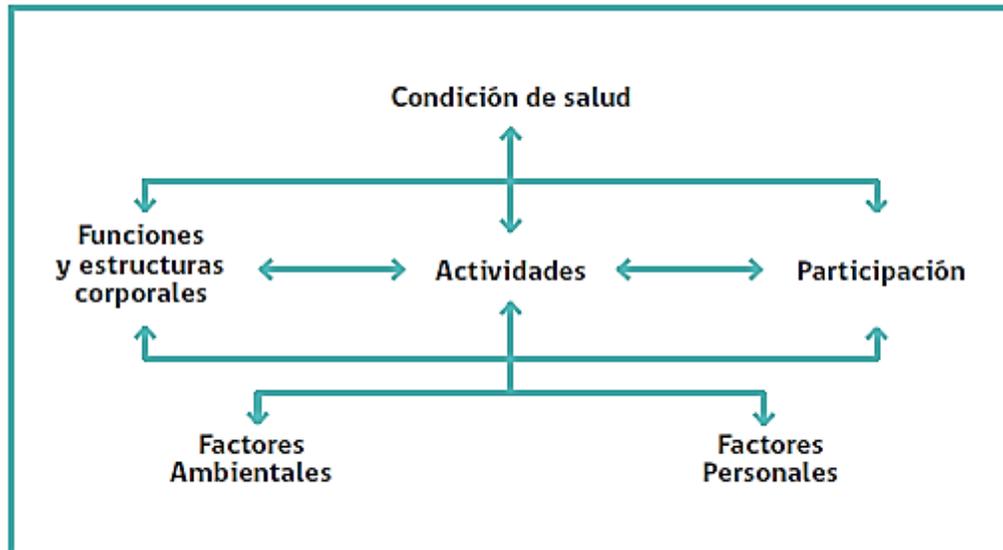
Y en consecuencia el cambio social de mayor trascendencia para comprender las barreras que enfrentaban las personas en situación de discapacidad modificó el concepto discapacidad en el año 2001. La Organización Mundial de la Salud, la definió como un término genérico, que incluye los déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, abarcando los aspectos negativos de las relaciones humanas, considerando la condición de salud y los factores del entorno (ambientales y personales).

Desde esta óptica el funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una relación dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales que incluyen dos niveles distintos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF, 2001), estos son:

- a. Factor Individual: refiere al contexto o entorno inmediato del individuo, espacios como el hogar, el lugar de trabajo o la escuela.*
- b. Factor Social: corresponde a las estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura, que tienen un efecto en los individuos; por ejemplo, el transporte público, las casas de estudio.*

Como resultado de los avances incorporados en la CIF, se creó el modelo el bio-psico-social que basa su definición en los criterios de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la cual distingue tres niveles: 1) deficiencias en las funciones y estructuras, 2) limitaciones en la actividad, y, 3) restricciones en la participación (OMS, 2001).

Figura N°1. Modelo biopsicosocial de inclusión



Fuente: SENADIS, 2015, ENDISC II.

El actual modelo bio-psico-social se ha complementado con el enfoque de los derechos humanos de las personas con discapacidad, que se basa en la dignidad intrínseca del ser humano, siendo el individuo el centro de todas las decisiones, lo que se acerca al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), modelo que informa como una persona se puede ver influida por los sistemas y subsistemas que lo rodean y lo que es más importante aún, la discapacidad se comienza a visualizar como un “problema social”, con raíces en la falta de empatía hacia la diversidad, por lo cual el Estado tiene la responsabilidad de hacer frente a los obstáculos creados socialmente, a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas (ONU, 2002).

A raíz de lo anterior, se entenderá por inclusión un proceso de constante cambio y transformación, sin fin. Un fenómeno mundial que intenta disminuir las inequidades y la exclusión, que implica comprender que la sociedad no es homogénea y que la diversidad es un componente fundamental de esta; que va más allá de las actitudes o comportamientos que pretenden integrar, ya que contempla toda predisposición, estilo de comunicación, política y reglamentación que permitan la participación y ejercicio de los derechos, tal y como se expresa en el propósito de la Convención Internacional de los derechos de las Personas en situación de discapacidad (2006), se debe promover, proteger y asegurar el goce pleno y las condiciones de equidad de todos los derechos y libertades fundamentales, velando por el respeto de la dignidad inherente.

II. Del enfoque de derecho a la normativa.

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales, es un bien social y de carácter público, es decir, es de todos y para todos, que permite las relaciones humanas y promueve el acceso a otros derechos sociales (Acedo, 2008 Cit. en García, 2013).

Dicho sistema se ha ido regulando en los distintos países en materia de discriminación, como consecuencia de la asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas (2010, p.5), sobre los derechos de las personas en situación de discapacidad, que plantea dejar atrás las prácticas discriminatorias, garantizando por parte de los estados participantes, la plena inclusión social, la aceptación por la diversidad y las condiciones humanas en igualdad de oportunidades y acceso.

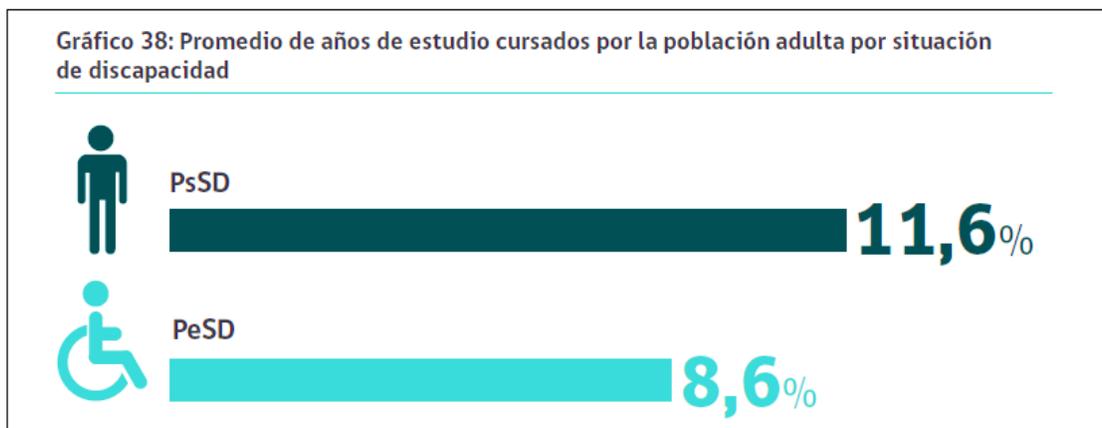
Tales acuerdos, repercuten también en la necesidad de satisfacer el creciente interés de alumnos con discapacidad por recibir una educación universitaria (Konur, 2006), sin embargo, cuando se analiza la realidad de las universidades, son las instituciones más excluyentes para el ingreso y la permanencia de los estudiantes (Moreno, 2005), evidencia de esta aseveración, son los resultados que muestran los estudios nacionales de la discapacidad ENDISC I (2004) y II (2015), dan cuenta respectivamente, que sí existe mayor acceso, de un 12,6% incrementa en el año 2015, a un 15% de la población adulta que accede a educación superior, a pesar de ello la problemática es la permanencia, que del total solo el 9,1%, logra culminar la enseñanza superior.

Esto demuestra que a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado en calidad de la educación, persisten las desigualdades en materia de oportunidades educativas, por lo tanto, un sistema que no es suficientemente inclusivo no podría hablar de calidad en educación.

Reafirman esta idea Abad, Álvarez y Castro de Paz (2008) quienes indican que dentro de las políticas sociales de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y en la Unión Europea se hace especialmente relevante el Principio de Igualdad de Oportunidades, el que defiende que todas las personas, independiente de sus características, deben tener acceso a todos los recursos sociales, que les garanticen una igualdad de trato y una vida libre de discriminación. Consistente con esto, Andrade et al. (2011 Cit. en Hockings, Brett & Terentjevs, 2012) indican que el acceso a la educación debe ser para todos los ciudadanos. Y no solo debe ponerse el foco en el acceso que refiere a la admisión, sino que también en los recursos, innovaciones, prácticas docentes, presentaciones de las clases, materiales específicos, que se hagan en favor de los estudiantes, por ejemplo, en el acceder a la información con apoyos técnicos o pedagógicos (Lengua de señas), considerando que las barreras para acceder al currículo son las más complejas, y apuntan a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Borland y James, 1999; Konur, 2006; Lissi y otros, 2009b).

Otro hito relevante en esta materia, que ha otorgado la ONU (2015), es el objetivo de desarrollo sostenible N°4 “Acceso a la educación de calidad”, con metas que deben ser cubiertas al año 2030, entre esas se encuentra la “4.3 -Garantizar el acceso igualitario a la educación técnica/profesional y superior”, que implica para Chile un gran desafío según los datos otorgados por el Servicio Nacional de la discapacidad, en el Estudio Nacional de la discapacidad (ENDISC II,2015), que plantea que los años de estudio para personas en situación de discapacidad son 8,6 años, mientras que para una persona sin esa condición son 11,6 años, dejando en evidencia que las personas en situación de discapacidad (Pesd) estudian, en promedio, menos que la población de personas sin discapacidad (Pssd).

Figura N°2. Promedio de años cursados por la población adulta por situación de discapacidad

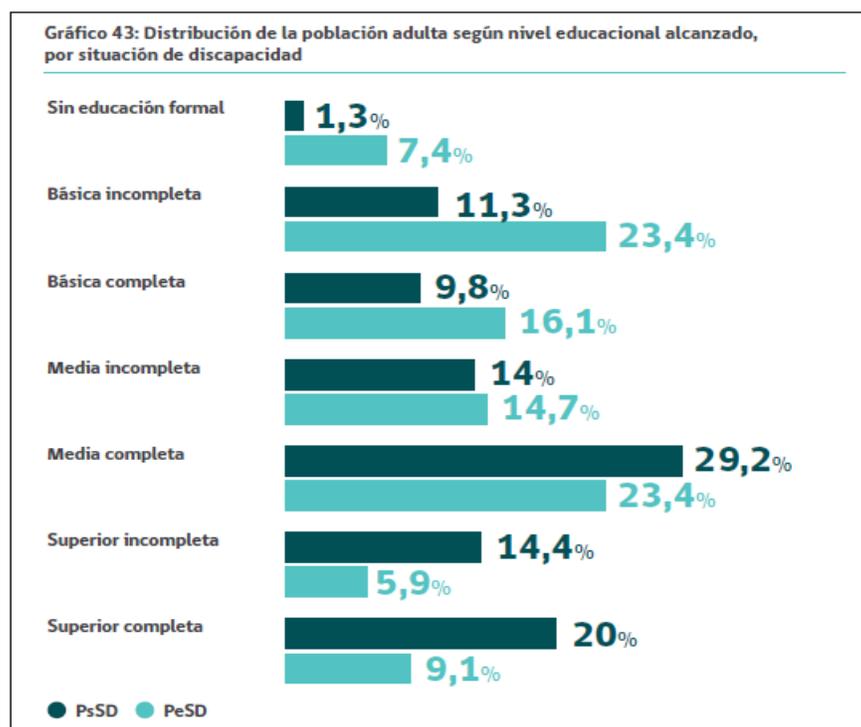


Fuente: SENADIS, 2015, ENDISC II.

Del mismo estudio también se puede analizar que el porcentaje de personas en situación de discapacidad (PeSD) que accede a la educación superior es solo el 15% de la población adulta de 18 años y más, lo que refleja un alto nivel de desigualdad en comparación con las personas sin situación de discapacidad.

Otros aspectos que se deben de visualizar son el proceso, la trayectoria o permanencia en los programas de estudio de educación superior, que apenas alcanza 9,1% de la población y la diferencia es significativa de este dato, comparado con los resultados de las personas sin situación de discapacidad, que es más del doble, detalle que destaca en la Figura N°2, donde se evidencia la falta de condiciones para la continuación de estudios, presentando la distribución de la población adulta, según el nivel educacional alcanzado.

Figura N°3. Distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado por situación de discapacidad



Fuente: SENADIS, 2015, ENDISC II.

Ésta situación, es contradictoria al postulado de la Ley de Educación Superior N°21.091 (2018), que en su artículo n°1 plantea “*La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes*”.

Por otro lado, en el escenario normativo, se han desarrollado avances significativos en la legislación chilena. Uno de ellos es la ratificación de la Convención de los Derechos para las Personas con Discapacidad (ONU, 2008). Posteriormente la promulgación en 2010 de la ley N° 20.422 donde se establecen Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, que modifica y reemplaza a la ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (Ley N° 19.284, 1994).

Por su parte, la ley N° 20.422 (2010), en su artículo N°39 señala que: “*El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.*”

Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”.

Por otro lado la Comisión Nacional de Acreditación (2015: 3), en materia de inclusión señala que las Instituciones de Educación Superior deben cumplir, en el marco de la ley n° 20.422, en materia de Accesibilidad Universal indicando que *“es la condición que debe cumplir la infraestructura, los recursos para el aprendizaje y lo servicios que presta una institución de educación superior a sus estudiantes, funcionarios, profesores y todo aquel que haga uso de ella de acuerdo a la Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”.* Asimismo, define inclusión como la:

“Incorporación de la diversidad de las personas en el quehacer de las instituciones de educación superior de manera de cautelar el logro del perfil de egreso de cada carrera o programa y la misión institucional, sin importar etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, capacidades diferentes, apariencia personal y enfermedad.” (2015: 6)

La inclusión, por ser un proceso, requiere de prácticas sistemáticas que pesquisen las barreras, para que una vez conocidas, comprendidas y socializadas, puedan ser eliminadas. Sin este reconocimiento, las barreras permanecerán, por esta razón el punto inicial del cambio es partir del análisis de lo que está ocurriendo en el contexto educativo, comprendiendo que barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. O como afirma AINSCOW (2004) el concepto de “barreras” hace referencia a la falta de: recursos, experiencia, conocimiento en métodos de enseñanza o bien actitudes inadecuadas que pueden afectar la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

III. Inclusión institucional

El Centro de Formación Técnica Santo Tomás, tomando en cuenta los componentes valóricos que nutren su sello institucional, así como en el marco normativo de inclusión en educación superior, cuenta estamentos directivos, que derivan en protocolos de admisión para personas en situación de discapacidad.

Así, con el objeto de resguardar el cumplimiento de la Ley 20.422, el Protocolo de Atención para los Alumnos en Situación de Discapacidad tiene por objetivo conocer la situación de discapacidad del postulante, a fin de guiar el proceso de selección en base a las exigencias académicas y formativas. Así “El protocolo vela por que el proceso de admisión sea una instancia de orientación vocacional y de aseguramiento que el

postulante podrá desenvolverse con éxito, entendiendo que su formación debe dar cumplimiento al perfil de egreso determinado. Es importante destacar que no todas las situaciones de discapacidad afectan en el desempeño académico, pero es necesario revisar particularmente todos los casos a fin de planificar adecuadamente la inclusión correspondiente, sea esta académica y/o funcional”. (Comité Nacional de Inclusión, 2018: 1)

Para ello, institucionalmente cuenta con un Coordinador Nacional de Inclusión, encargado de velar por el cumplimiento de la política institucional de inclusión, comités de inclusión en cada sede, así como de la labor diaria realizada por Directores y Jefes de carrera. Todas las acciones realizadas a nivel central y local se encuentran condensadas en las políticas de inclusión y atención a la diversidad institucional.

A la fecha esto ha permitido el ingreso de más de 460 estudiantes con discapacidad matriculados en las diversas carreras. En los últimos 3 años de este grupo de estudiantes, 41 se encuentran titulados, 14 egresados, 78 han desertado del sistema y 332 estudiantes tienen matrícula vigente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Precisando en el foco del diagnóstico, aproximadamente el 30% del universo, 137 estudiantes, se han matriculado en carreras del área de educación, de los cuales 19 se encuentran titulados (46% del universo de 41), 8 se encuentran en calidad egresados, 24 han desertado y 86 se encuentran cursando programas de estudio.

La realidad estudiada se enfocó en los siguientes grupos objetivos: Directores y Jefes de carrera, docentes, estudiantes y egresados, cuyo objetivo responde a la pregunta ¿Cuáles son las principales barreras para el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes del CFT Santo Tomás? Y de esta forma poder sugerir propuestas de mejoras. El análisis se detalla a continuación y para facilitar su comprensión, los datos se ordenaron en las siguientes categorías, según grupo:

- 1- Procedimientos de admisión y mecanismos de acceso.
- 2- Barreras y apoyos institucionales en el proceso formativo
- 3- Participación e igualdad de oportunidades

1. Direcciones y Jefaturas de carrera

Los encuestados en este ámbito fueron 20, lo que correspondiente a 9 sedes, lo que equivale al 100% de la totalidad del universo de las sedes que tuvieron durante el 2018 estudiante en situación en discapacidad.

1.1. De los procedimientos de admisión y mecanismos de acceso

El Centro de Formación Técnica Santo Tomás, cuenta con protocolos de admisión para personas en situación de discapacidad. Cuando los directivos y jefes de carrera son consultados, respecto de ellos, el 95% manifiesta que conocen el documento oficial de protocolos de admisión a las carreras para personas en situación de discapacidad. Por otro lado, cuando se les pregunta respecto a si fueron informados de la condición de los estudiantes en situación de discapacidad, y en el caso de ser informados ¿quién lo realizó?, el 90% de ellos, indica que han sido informados sobre la condición de los estudiantes en situación de discapacidad, y que la información ha sido otorgada mayoritariamente, a través del comité de inclusión, siendo en esto en el 62% de los casos. En el porcentaje restante los ha informado el rector o director académico de la respectiva, director/a nacional del área o el propio estudiante.

De los resultados expuestos anteriormente se observa que los directivos y jefes de carreras conocen los protocolos institucionales de acceso o admisión. Sin embargo, el proceso de difusión de la información de estudiantes en situación de discapacidad para tomar determinaciones frente al proceso formativo requiere de mejores canales de comunicación.

1.2. Barreras y apoyos institucionales en el proceso formativo

En esta categoría cabe destacar que el 85% de los encuestados, declara conocer cuáles son los medios de gestión de los apoyos que requieren sus estudiantes y cómo debiera llevarse a cabo el procedimiento, una de las respuestas que lo evidencia fue: *“A través del comité de inclusión se gestionan los apoyos, ya sea de intérprete, derivación al centro de aprendizaje, psicólogo, u otro profesional que requiera, por ejemplo contratación de psicopedagogo. Además de asesorar proyectos individuales, como postulación a proyectos de SENADIS”.* (Personal directivo)

De las barreras institucionales para el acceso al aprendizaje de los estudiantes, el 70% de los encuestados manifiesta que las ha vivido en el proceso formativo, y son de diferentes tipos: acceso en la infraestructura, apoyos técnicos, ayudas técnicas, de acceso al currículo y actitudinales.

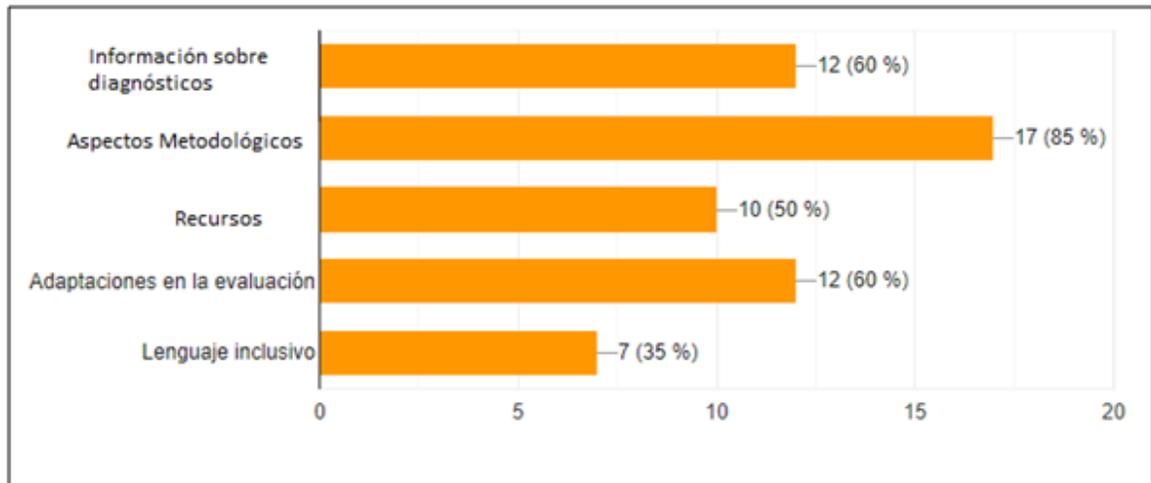
Sin embargo, el 85% manifiesta tener conocimiento de las estrategias metodológicas para la disminución de las barreras de acceso al currículo, haciendo alusión a las adecuaciones curriculares, los recursos materiales, humanos y el uso de tics, como oportunidades de acceso a la información, para los estudiantes en situación de discapacidad.

Otra de las estrategias que se utiliza en la institución y se observa en los resultados de la encuesta, es el trabajo colaborativo del equipo para la disminución de las barreras, donde el 90% de los directivos y jefes de carrera han realizado trabajo con los docentes de las sedes, acerca de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y otras

acciones como adecuaciones de acceso, situación que reflejaría, una transición positiva hacia una plena cultura inclusiva en la institución.

Los directivos y jefes de carrera manifiestan cuáles son áreas que requieren apoyo para mejorar la formación de estudiantes en situación de discapacidad, como se muestra a continuación.

Gráfico n° 1. En caso de requerir información para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad ¿Qué aspectos considera relevante?



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

Del gráfico anterior se desprende que el 17 de los encuestados equivalentes al 85% de los directivos o jefes de carrera, manifiesta que se requiere de formación en los aspectos metodológicos, 12 de ellos correspondientes al 60% considera importante adquirir mayor conocimiento en adaptaciones de los instrumentos de evaluación. La misma importancia y preferencia le asignan al conocimiento de diagnósticos de las personas en situación de discapacidad.

Por su parte 10 de los encuestados correspondiente al 50% considera relevante adquirir información sobre los recursos que colaboran en el proceso formativo de los estudiantes. Finalmente 7 de los participantes de este grupo, correspondientes al 35%, manifiesta preferencia en el uso del lenguaje inclusivo.

Observando lo anterior si bien las barreras mencionadas eran de diversos tipos, la mayor necesidad manifestada es la de estrategias metodológicas para el acceso al currículum de los estudiantes, que cobra relevancia si se observa el catastro de deserción y los datos que aporta el ENDISC II (2015), donde se manifiesta que esta es la principal causa de la descendida permanencia de los estudiantes en situación de discapacidad en los programas de educación superior.

1.3. Participación e igualdad de oportunidades

En esta categoría los directivos y jefes de carrera son consultados respecto de su gestión de empleabilidad para la participación e igualdad de oportunidades, a lo que responden de la siguiente forma.

Gráfico N° 2. ¿Ha realizado gestiones para potenciar la empleabilidad de los estudiantes con discapacidad?



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

El 40% afirma que sí ha realizado gestiones de inserción a puestos de trabajo, un 50% informa no haber realizado acciones posteriores al egreso, y el 10% restante manifiesta que las o los estudiantes han sido contratados después de su proceso práctico.

2. DOCENTES.

Los docentes encuestados fueron 90, corresponden a una muestra a la cantidad de docentes que ha realizado docencia a estudiantes con situación de discapacidad en alguna asignatura.

2.1. De los procedimientos de admisión y mecanismos de acceso

Los docentes al consultarles si han sido informados de la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en sus asignaturas, el 89% reconoce haber sido informado, principalmente a través del o la director/a de escuela o el o la jefe de carrera del área.

De la pregunta ¿cuáles son las unidades y mecanismos de apoyo a los estudiantes en situación de discapacidad? los docentes declaran en un 80% conocer las unidades, mecanismos y recursos, señalan que han sido informados de estos mayoritariamente, por el centro de aprendizajes y el comité de inclusión. Sin embargo, no deja de ser relevante que el 20% de los docentes declaren desconocer los procedimientos o mecanismos de inclusión, al igual que en el caso de los directivos y jefes de carrera, los canales de comunicación o difusión de la información deben ser más efectivos.

Frente a la pregunta acerca de si Santo Tomás se encuentra preparado para recibir estudiantes con necesidades educativas especiales, el 76% de los académicos encuestados, asevera que sí, y consideran en un 90% que los estudiantes son capaces de adquirir el perfil de egreso, sin embargo, el 10% restante manifiesta que los estudiantes en situación de discapacidad no son capaces de adquirir el perfil de egreso. Algunos de los argumentos son, *“las carreras de la infancia requieren el uso esencial de la voz, el canto y la ejecución musical, la escucha constante a las demandas de los niños”, “Depende de la discapacidad, ya que la gama de edades de los alumnos que atendemos es muy amplia y la idea es que sean un apoyo y no un constante alumno (a) en el aula, a lo mejor si fueran específicos para discapacidad como: visual y auditiva”*. De los discursos expuestos, se puede extraer que en algunos casos aún se arraiga en sus concepciones la segregación del paradigma biomédico, cuando aluden que el diagnóstico es una limitante para adaptarse al medio, así como se definía también en los años 80 la discapacidad por la Organización Mundial de la Salud, *“(…) restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano”*.

Este último alcance cobra sentido de actualización referente a los conceptos de discapacidad e inclusión, así también al uso del lenguaje inclusivo y el cambio paradigmático que subyace a las prácticas docente, para fortalecer el proceso formativo de todos y todas las estudiantes.

2.2. Barreras y apoyos institucionales en el proceso formativo

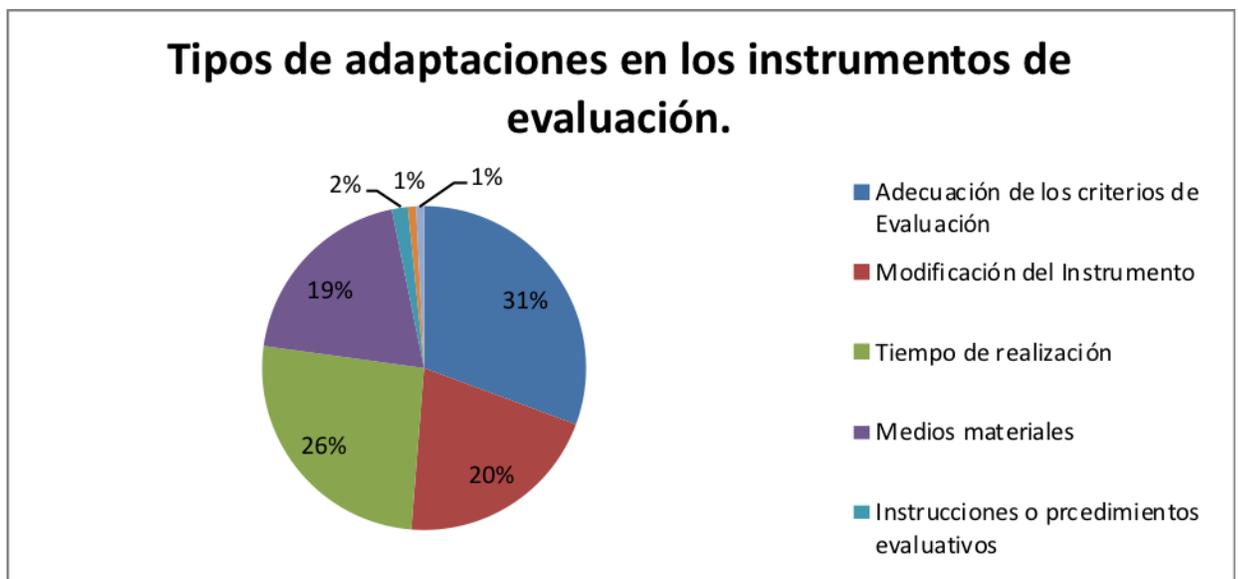
Los docentes fueron consultados sobre el proceso formativo de las personas en situación de discapacidad y las barreras que obstaculizan el aprendizaje, una de las preguntas realizadas fue, ¿Conocen los recursos que necesitan los estudiantes en situación de discapacidad para atenderlos en la o las asignaturas que imparten?, afirman que sí conocen los recursos y consignan algunos apoyos técnicos que utilizan, (escritorios adaptados, computadores, software, macro tipos, adecuaciones en la metodología, etc.), las tutorías y evaluaciones diferenciadas, además manifiestan la mayoría de los encuestados (84%), que no presentan dificultad para adaptar los materiales.

Las barreras que manifiestan los docentes en la atención de la diversidad son principalmente de ayudas técnicas o servicios de apoyo, esto refiere por ejemplo, a dificultades en la comunicación en el caso de tener estudiantes en situación de discapacidad auditiva, por carencia en horas de intérprete de Lengua de Señas Chilena o en el caso de los apoyos técnicos, los instrumentos de evaluación no presentan adaptación para dichos estudiantes, o que se carecen de acceso a recursos tecnológicos facilitadores del aprendizaje.

Del uso de tics solo el 50% de los docentes conoce herramientas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se les consulta por cuáles informan, Software (ejemplo: tranvoz), programas (office), páginas web con recursos de acceso.

El 76% reconoce haber adaptado evaluaciones y de las adecuaciones de acceso que han implementado son de tiempo de ejecución, medios de presentación de la información, modificación al instrumento y a los criterios de evaluación. Las adaptaciones se distribuyen por preferencia de los docentes, tal como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico n° 3. Adaptaciones en los instrumentos de evaluación



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos encuesta

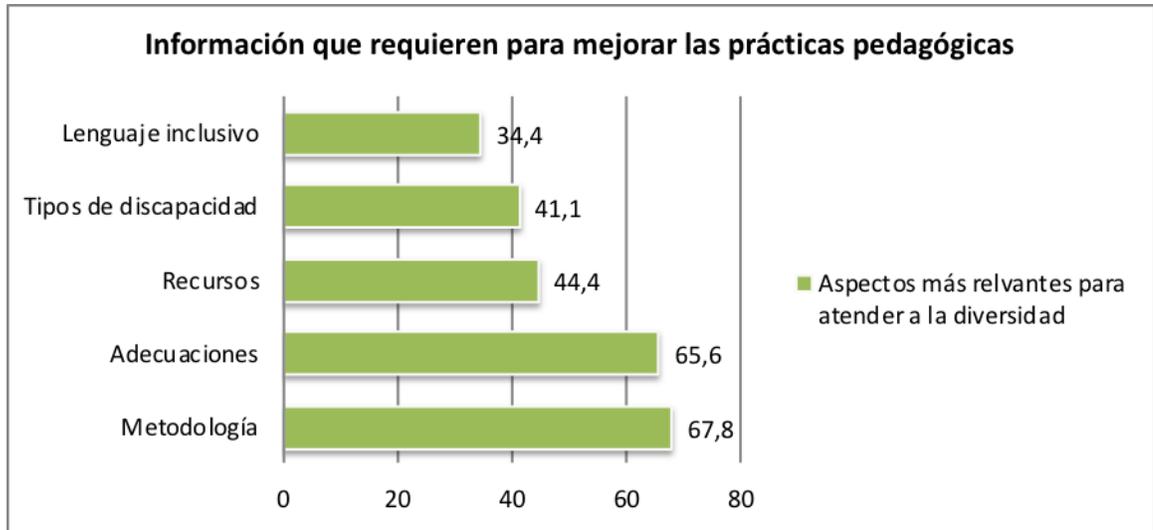
Es importante considerar que el 24% restante de los docentes manifiesta no utiliza adecuaciones en la evaluación.

El 57% de los casos informa haber adaptado su metodología de trabajo, que es contradictorio a la respuesta de la implementación del diseño universal para el aprendizaje, en la que el 85% de los docentes informa utilizar criterios, presentando la información de múltiples formas, (dando más tiempo a las actividades, adaptando la comunicación, entre otras), ofreciendo diversos procedimientos para ejecutar las actividades y acogiendo las diversas formas de aprender. Prácticas de las que el 80% se encuentra conforme de cómo se han llevado a cabo y estiman que podrían ser replicables.

Los encuestados también son consultados por los requerimientos de información para mejorar el desempeño con las personas en situación de discapacidad, para brindar

atención especializada a personas en situación de discapacidad. Según orden de prioridad se reflejan los siguientes datos:

Gráfico n° 4 En caso de requerir información para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad ¿Qué aspectos considera relevante?



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos encuesta

Del gráfico se puede interpretar que el 67,8% estima necesario fortalecer sus herramientas metodológicas, un 65,6% especializarse en adecuación de instrumentos de evaluación, un 44,4% en recursos de apoyo, un 41,1% requiere de conocer las condiciones diagnósticas de sus estudiantes en profundidad, para comprender la realidad y desde ella poder prestar un apoyo más acabado y un 34,4% manifiesta la necesidad de manejar un lenguaje más inclusivo, lo que resulta de vital importancia para la construcción de la cultura y conciencia de inclusión.

Si se compara este gráfico con el de Directivos y Jefes de Carrera, se puede observar que las necesidades son similares, sobre todo en lo que refiere a las estrategias metodológicas.

3. Los estudiantes

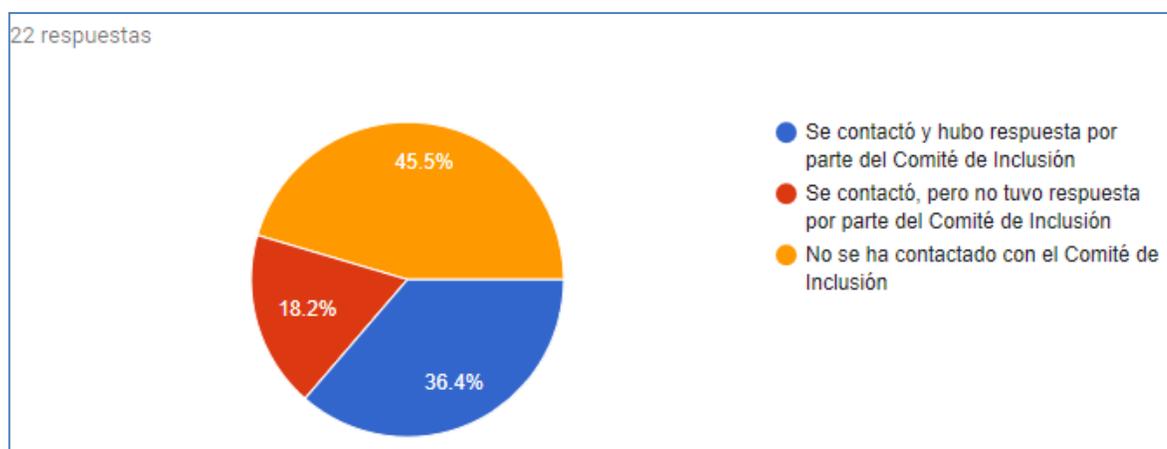
Los encuestados fueron 39, de los cuales solo un 35% se encuentra inscrito en el Servicio Nacional de la Discapacidad, así también solo un 35% declara haber participado de algún programa educativo durante la enseñanza media (Programa de integración Escolar, apoyos de profesionales como fonoaudiólogo, oftalmólogo, psicólogo, psicopedagogo).

3.1. De los procedimientos de admisión y mecanismos de acceso

Respecto de los procedimientos y mecanismos de acceso a la educación superior, del universo de estudiantes participantes del estudio, solo un 50% de ellos declara haber realizado la entrevista de admisión, durante el proceso de matrícula, de quienes la realizaron, el 50% afirma que fue orientadora la entrevista.

Otra de las consultas realizadas fue si sabían que existe un comité de inclusión a lo que solo el 48% respondió de manera afirmativa, y de esos 22 participantes sólo el 36% se ha puesto en contacto con el comité y ha obtenido respuesta por parte de ellos, un 18% dice haberlo contactado, pero no obtuvo respuesta y un 46% no se ha puesto en contacto con el comité de inclusión como se muestra a continuación.

Gráfico N° 5. Nivel de contacto y respuesta Comité de Inclusión.



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

Del análisis anterior se desprende la necesidad de mejorar los canales de comunicación con los estudiantes matriculados en situación de discapacidad para llegar con el comité de inclusión a la atención o cobertura de la totalidad de los matriculados.

3.2. Barreras y apoyos institucionales en el proceso formativo

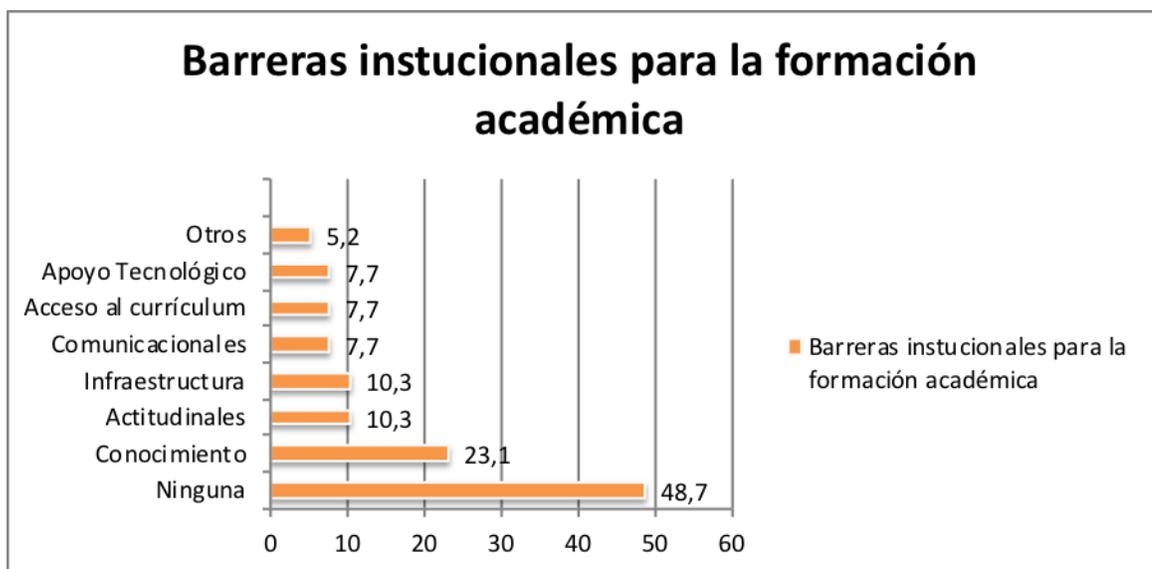
En el presente apartado los estudiantes son consultados a cerca de las barreras y apoyos que se les han otorgado desde la institución y que han facilitado o dificultado el proceso.

Referente de las asignaturas que mayor dificultad han causado a los estudiantes en situación de discapacidad son: Matemáticas, Organización Curricular, Necesidades Educativas Permanentes, Ética y Prevención de Riesgos, sin embargo, de las declaradas como reprobadas de las anteriormente mencionadas sólo se encuentra Matemática y Necesidad Educativa Permanente.

De los apoyos recibidos, los estudiantes manifiestan en un 46% de los casos haber recibido apoyo de sus docentes y un 49% afirman haber recibido ayudas Técnicas o de recursos humanos por parte de sus carreras, cifras que indican que los apoyos institucionales se deben incrementar para alcanzar la totalidad de los estudiantes y mejorar los procedimientos de inclusión.

Cuando los estudiantes son consultados por las barreras que existen en la institución para el desarrollo formativo, la percepción manifestada indica que el 48,7% de los estudiantes no reconocen barreras en el proceso, un 23,1% informa que falta conocimiento, un 10,3% falta de infraestructura, un 10,3% manifiesta como barrera las actitudes, un 7,7% indica el acceso al currículum, 7,7% el apoyo tecnológico y la comunicación, otras 5,2% tal y como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 6. Barreras Institucionales para el desarrollo académico.



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

La distribución de las barreras es coincidente con lo informado anteriormente, respecto de la percepción de haber recibido apoyo institucional.

Por otro lado se les pregunto si han recibido adaptaciones en los instrumentos de evaluación en las asignaturas, un 60% manifiesta no haber recibido ninguna adaptación, mientras que un 40% indica que ha recibido ajustes en los contenidos, materiales, tiempo para el desarrollo y formas de evaluar.

Al consultar a los estudiantes, si la institución cuenta con el equipamiento necesario para cubrir sus necesidades un 77%, afirman que sí.

3.3. Participación e igualdad de oportunidades

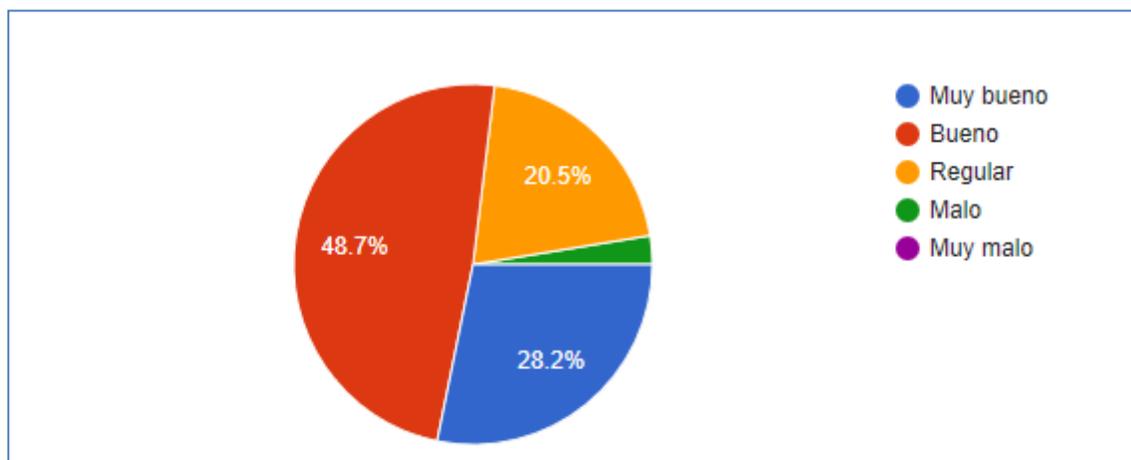
Para conocer la realidad respecto de la participación y las oportunidades que se le brindan a los estudiantes se les consulto acerca de procedimientos institucionales, como las instancias prácticas, si han presentado dificultad en la asistencia a centros de práctica a lo que el 90% indica que no han presentado dificultad, otro punto de consulta fue la participación de las actividades extra programáticas institucionales o de la carrera, instancias de las que solo un 36% reconoce participar.

Otra forma de participar es la implementación de medios tecnológicos para la información y la comunicación implementados institucionalmente, los estudiantes informan en un 60% de los casos hacer uso de ellos, los implementos que utilizan son audifono, computador mayoritariamente y grabadora.

Respecto del proceso de inclusión en la relación con sus pares, el 95% de los estudiantes manifiesta haber recibido apoyo por parte de sus compañeros, con actitud de colaboración mayoritariamente.

Respecto de cómo evalúan el apoyo institucional, las opiniones son diversas como se muestran a continuación

Gráfico n° 7: Evaluación Apoyo Institucional



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

A raíz de la misma consulta se les pregunta qué aspectos se podrían mejorar, proponen más profesionales del área de inclusión, más herramientas a los docentes para el trabajo con personas en situación de discapacidad, mejorar la infraestructura y los apoyos técnicos.

Por último se les pregunta si estarían dispuestos a ser partícipes de la elaboración de proyectos o estrategias de mejoras y un 86% afirma que sí.

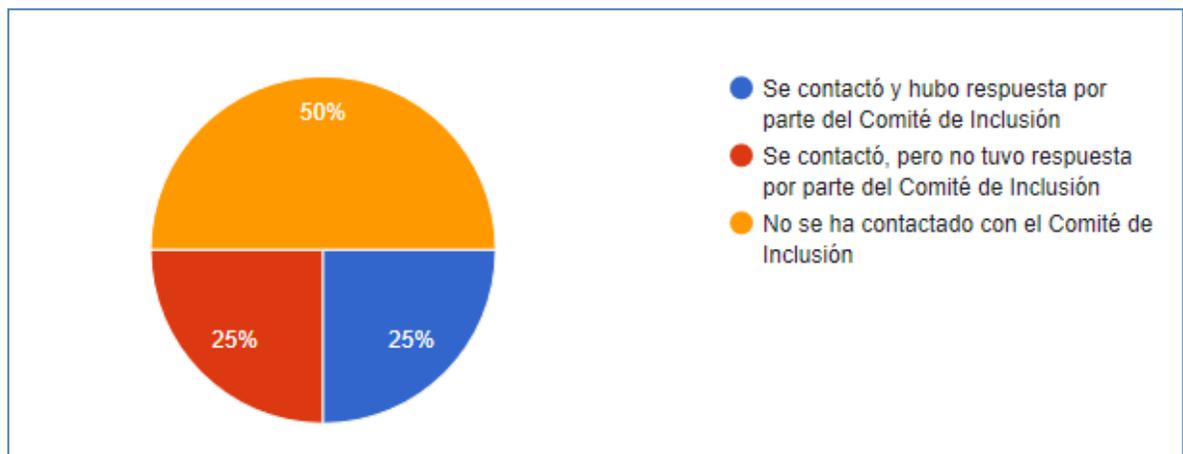
4. EGRESADOS

4.1. De los procedimientos de admisión y mecanismos de acceso

Los egresados que respondieron a la encuesta fueron 7 de un total de 27, correspondientes al 26% de la totalidad egresados de las sedes desde el 2015 al 2018.

Cuando los egresados fueron consultados por el proceso de admisión, si tuvieron la entrevista que se realiza por protocolo en el proceso de matrícula, el 71% informa que no paso por ese proceso. Respecto de si tenían conocimiento que existía un comité de inclusión, el 43% afirma que estaba informado, de quienes respondieron de forma afirmativa sólo el 50% solicitó ayuda y el 25% obtuvo respuesta del comité y el otro 25% no. El otro 50% no contacto al comité de inclusión, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico n°8. Nivel de contacto y respuesta Comité de Inclusión.



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

4.2. Barreras y apoyos institucionales en el proceso formativo

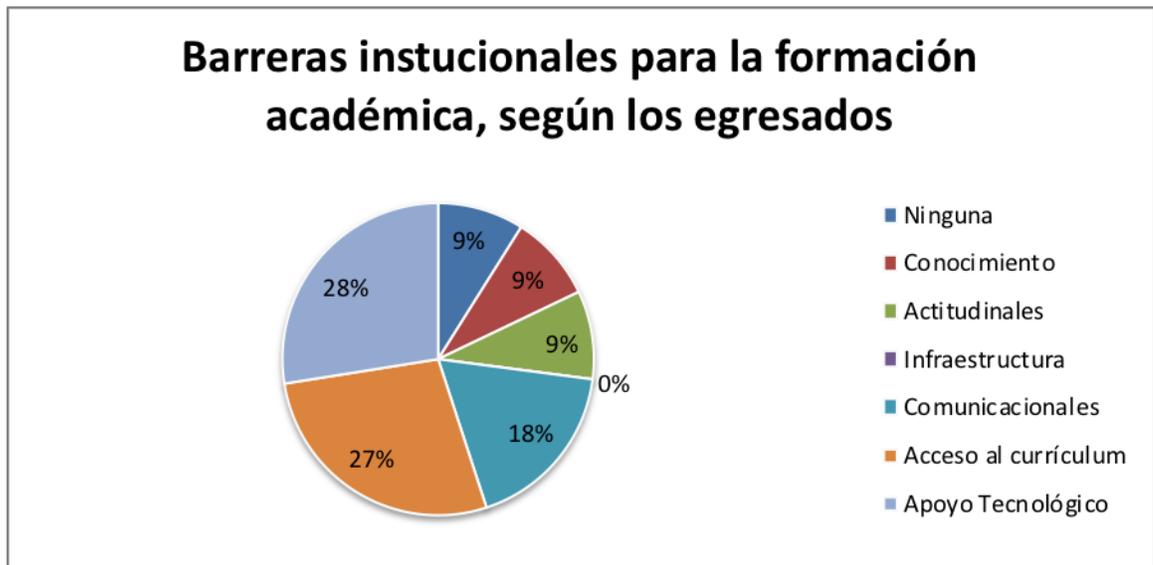
Los encuestados manifiestan que las asignaturas que ocasionaron mayor dificultad en su proceso de estudio fueron Matemática, Necesidades Educativas Transitorias, Psicología, currículum y evaluación; y ética profesional, algunas coinciden con las que manifiestan los estudiantes que se encuentran cursando la carrera.

Respecto de las reprobaciones, es repetitiva la asignatura de Matemáticas con quienes se encuentran cursando la carrera actualmente, otras que reprobaron en el proceso de estudios los actuales egresados son psicología y lenguaje y comunicación.

El 85% de los estudiantes manifiesta haber informado a sus docentes durante el proceso de formación, los requerimientos de apoyo específicos que necesitaban para desarrollarse académicamente también informan haber recibido apoyos por parte de la carrera, como evaluaciones adaptadas y ayudas técnicas (software, intérprete de lengua de señas, etc.).

Por el contrario las barreras que reconocen haber obstaculizado el proceso de aprendizaje se visualizan en el acceso al currículum, los apoyos tecnológicos y de comunicación principalmente, como se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico n° 9: Barreras institucionales para la formación académica



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

A pesar de lo anterior, los encuestados manifiestan total conformidad con las acciones metodológicas de sus docentes, afirmando que respondieron a sus necesidades y que si en alguna ocasión no se realizó en la totalidad tuvo que ver con el material no adaptado o con explicaciones muy rápidas.

Cuando los egresados son consultados por las adaptaciones en las evaluaciones que recibieron un 72% informa haber recibido adaptaciones en los medios o materiales, ajustes en los contenidos, pruebas o procedimientos de evaluación.

Por último los egresados manifestaron su total conformidad respecto del equipamiento para poder desempeñarse en las asignaturas, sólo el 57% afirma haber utilizado las tecnologías para la información y la comunicación para beneficiar su aprendizaje.

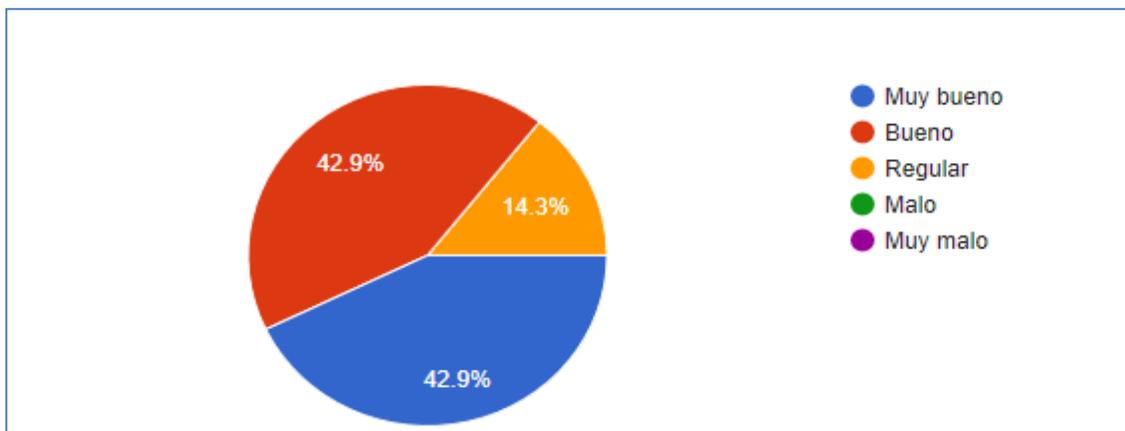
4.3. Procesos de participación e igualdad de oportunidades

Respecto de los procesos de participación e igualdad de oportunidades un 71% de los egresados manifiestan no haber presentado dificultades en las prácticas laborales. Y de las instancias que brinda el Centro de Formación Técnica, sólo el 57% participó de actividades extraprogramáticas de la institución.

Por otro lado, el proceso de inclusión con los pares, 86% de los egresados manifiesta haber recibido apoyo en su proceso de aprendizaje por parte de sus compañeros, mayoritariamente con actitud de colaboración.

Y por último respecto de cómo califican el apoyo recibido hasta la actualidad por parte de la institución, el 43% considera que es muy bueno, otro 43% dice que es bueno, y un 14,3% solo regular.

Gráfico n° 10: Percepción apoyo institucional en egresados



Fuente: Elaboración propia en base a datos encuesta

En un gran porcentaje se expresa satisfacción, sin embargo, proponen a modo de mejora la comunicación con los docentes, comunicando oportunamente la situación de discapacidad e implementando recursos de acceso en las clases.

Para finalizar se les pregunta si están dispuestos a participar de la creación de estrategias o proyectos que colaboren a un contexto educativo más inclusivo y en un 86% afirma que sí lo harían.

Bibliografía

Castillo Briceño, C. (2015) La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-33.

Comité Nacional de Inclusión, (2018), Protocolo de admisión para la atención de personas en situación de discapacidad, Santiago: IES Santo Tomás.

Giné C. (2001). Inclusión y sistema educativo, en III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo. Universidad de Salamanca: INICO

López Melero, M. (2011), Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, *Innovación Educativa*, n.º 21, 2011: pp. 37-54.

Narodowsku, M. (2008). La inclusión Educativa, Reflexiones y Propuestas. Entre las Teorías, las demandas y los slogans. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 19-26.

Organización Mundial de la Salud, (2001), Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, Madrid: OMS.

Senadis (2016), 2do Estudio Nacional de la Discapacidad 2015, Santiago, Servicio Nacional de la Discapacidad Departamento de Estudios.

Salinas Alarcón, M., Lissi, M.-R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M.-S., & Hojas Loret, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, 77-98. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie630502>

Valenzuela-Zambrano, B., Panão Ramalho, A., Chacón-López, H, López-Justicia, M. (2017) Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, N.º. 11, págs. 47-60.

Vásquez B. & Alarcón E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19.

Anexo 5

Cuestionario “Percepción y condiciones de inclusión disponibles en Santo Tomás para los alumnos con situación de discapacidad que presenten NEE”

Estudiantes Admisión 2018 que declararon Necesidades Educativas Especiales

Ámbito	Pregunta	Ítem	Detalle
Admisión e información entregada en la postulación	Dirección de correo electrónico	Completar	
Admisión e información entregada en la postulación	Nombre	Completar	
Admisión e información entregada en la postulación	Rut	Completar	
Admisión e información entregada en la postulación	Carrera	Completar	
Admisión e información entregada en la postulación	Sede	Completar	
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	1. Qué tipo de Discapacidad presenta	Selección	Física
			Motora
			Visual
			Auditiva
			Cognitiva
			Psiquiátrica
			Asperger
Otro:			
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	2. ¿Cuál es su Diagnóstico?	Completar	
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	3. ¿Presenta Necesidades Educativas Especiales asociadas a su situación de discapacidad?	Selección	Si No
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	4. ¿Sabe detallar y explicar cuales son sus Necesidades Educativas Especiales?		
Admisión e información entregada en la postulación	5. ¿Pasar por el Protocolo de Atención para la Admisión de Postulantes en Situación de Discapacidad, fue orientador a la hora de tomar la decisión de que carrera cursar?	Selección	Si No
Académico	6. ¿Qué asignatura(s) le ha presentado mayor dificultad en su desarrollo académico? ¿Por qué? (Si se no tienen mucha claridad sobre como responder, se puede detallar la pregunta indicando si las dificultades se presentaron respecto a la temática, lagunas de conocimientos previos, metodología	Completar	

	aplicada, tipo de evaluaciones, entre otras...)		
Académico	7. ¿Has reprobado alguna asignatura?	Completar	
Académico	8. En caso de haber reprobado alguna asignatura ¿Cuál cree usted fue la razón(es) de la reprobación o bajo rendimiento?	Completar	
Accesibilidad, comunicación y seguridad	9. ¿Tiene conocimiento que existe un Comité de Inclusión en su sede y sus funciones?	Selección	Si
			No
Accesibilidad, comunicación y seguridad	10. ¿Sabes donde recurrir o cómo solicitar apoyo para cubrir sus necesidades?	Completar	
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	11. ¿Sus docentes conocían su situación y los tipos de apoyo específico que usted requiere?	Selección	Si
			No
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	12. En caso de haber respondido No ¿Ha manifestado a sus docentes los tipos de apoyo específico que usted requiere?	Selección	Si
			No
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	13. ¿En que aspectos de su proceso educativo ha presentado dificultades?	Selección	Infraestructura y/o equipamiento
			Comunicacionales y/o conocimiento
			Material de Estudio
			Ayudas técnicas (software, interprete Lengua de señas, etc.)
			Instancias de evaluación
			Actitudinales y/o creencias
			Actividades prácticas (salidas de terrenos, prácticas entre otras).
			Ninguna
Otro:			
Ajustes curriculares/académicos	14. La metodología que utilizan los docentes ¿responde a sus necesidades?	Selección	Si
			No
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	15. En caso de haber respondido que no, ¿Cuáles son sus principales dificultades respecto a la metodología utilizada por sus docentes?	Selección	Velocidad excesiva en las explicaciones
			Materiales de estudio no

			accesibles Escasa diversidad de fuentes para acceder al material de estudio Desconocimiento de cómo realizar ajustes curriculares No permite el uso de grabadora y/o computador Escasa o nula interacción o atención por parte del docente Volumen de la exposición Ninguna Otro:
Ajustes curriculares/académicos	16. ¿Ha sido necesaria alguna adaptación en cuanto a las evaluaciones de sus asignaturas?	Selección	Ajuste en el instrumento de evaluación para que sea accesible Cambio del tipo de evaluación (oral, escrita, individual, grupal...) Ajustes en la extensión, contenido o eliminación de preguntas Tiempo adicional Apoyo de persona externa Ninguna Otro:
Ajustes curriculares/académicos	17. ¿El espacio de aprendizaje determinado para cada una de las asignaturas que cursa, responde a sus necesidades específicas?	Selección	Si No
Ajustes curriculares/académicos	18. ¿En el caso que la asignatura requiera equipamiento, este responde a sus	Selección	Si No

	necesidades específicas?		
Académico	19. ¿Utiliza alguna tecnología de información y comunicación para facilitar su proceso de aprendizaje?	Selección	Si No
Académico	20. En caso de ser afirmativa su respuesta anterior, especifique cuáles utiliza	Completar	
Acciones o servicios de apoyo social	21. ¿Ha recibido por parte de otros estudiantes apoyo en el proceso de aprendizaje?	Selección	Si No
Valoración	22. ¿Cómo evalúa la actitud por parte de sus compañeros a las necesidades que presenta para acceder a los contenidos de su carrera?	Selección	Indiferente Negativo Colaborador Otro:
Valoración	23. ¿Cómo evalúa el apoyo recibido hasta ahora por la institución?	Selección	Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	24. ¿Estaría dispuesto a participar en la elaboración de proyectos o estrategias que favorezcan la construcción de un contexto educativo inclusivo?	Selección	Si No
Grado de Conocimiento, percepción sobre la discapacidad y NEE	25. ¿Qué aspectos consideras que podrían mejorarse en Santo Tomás para mejorar el proceso de aprendizaje de las personas con NEE?	Completar	

Relato para la toma del Cuestionario vía telefónica

Estudiantes que no podían acceder al cuestionario vía online.

Las instituciones de educación superior de Santo Tomás han realizado importantes avances tendientes al desarrollo de una cultura inclusiva, lo que se visibiliza en la coordinación y ejecución de distintas acciones tendientes a la generación de espacios inclusivos que den respuesta a los requerimientos de todos los integrantes de la comunidad.

Santo Tomás, a través de las experiencias de inclusión, reconoce que se ha hecho evidente la necesidad de perfeccionar los procesos internos implementados con el propósito de resguardar, en la medida de lo posible y controlable, que todos los aspectos tanto académicos, administrativos y de servicios necesarios para llevar a cabo un proceso de transición e ingreso, sean eficientes y objetivos.

Santo Tomás ha sido capaz de detectar que el proceso de inserción de alumnos en situación de discapacidad, especialmente aquellos que presentan NEE, es un proceso de alta complejidad y tensión; esto debido en gran manera por la coordinación interna requerida para la transición. Dicha coordinación supone un trabajo coherente de todos los actores involucrados en el proceso pedagógico del alumno, y supone a su vez de planificación y organización específica.

Por lo anterior, surge la necesidad de contar con procesos y mecanismos para realizar la transición e inserción a la Educación Superior de estudiantes en situación de discapacidad de manera adecuada y efectiva, involucrando todos los aspectos y actores que confluyen en el proceso pedagógico, basado en un enfoque educativo y no de diagnóstico.

Este proyecto propone el diseño de un “Modelo de transición e inserción a la Educación Superior de estudiantes en situación de discapacidad”, que abordará el proceso de transición e inserción de los estudiantes en situación de discapacidad que ingresan a las instituciones de Educación Superior Santo Tomás, de manera sistémica e integral; considerando los aspectos pedagógicos, académicos, sociales, de accesibilidad y asistencia requeridos a fin de dar cumplimiento a una inclusión educativa efectiva.

Llamada

1. Saludo y presentación.
2. Referencia de la llamada, indicando que la llamada es respaldada por la institución en el contexto de un estudio que se está realizando, para el diseño de un “Modelo de transición e inserción a la Educación Superior de estudiantes en situación de discapacidad”.
3. Objetivo de la llamada: Con esta llamada te queremos invitar a responder un pequeño cuestionario a fin de reconocer las necesidades y obstáculos que en base a tu experiencia o percepción podrían estar influyendo negativamente en el cumplimiento de un proceso de inclusión significativo y efectivo.
4. Preguntar si está dispuesto.
5. Iniciar el cuestionario.



Santiago, 08 de octubre de 2018

DECRETO N°037/18
RECTORIA NACIONAL
REF.: OFICALIZA POLITICA DE INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

CONSIDERANDO :

1. Que es necesario oficializar la Política de Inclusión y Diversidad, recientemente aprobada por la Junta Directiva de la Universidad Santo Tomás.
2. Que, es necesario dar a conocer la mencionada Política de Inclusión y Diversidad, con la finalidad de asegurar su adecuado cumplimiento, a nivel nacional.

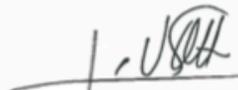
VISTO :

1. Lo aprobado por la Junta Directiva en sesión de fecha 1 de octubre de 2018.
2. Las facultades otorgadas por los Estatutos Institucionales al Rector Nacional.

DECRETO :

1. Decrétese y Oficialícese a contar de esta fecha, la Política de Inclusión y Diversidad, contenida en veintinueve carillas en anexo adjunto, debidamente certificadas con la firma y timbre de la Secretaría General. El referido anexo forma parte integral del presente decreto, para todos los efectos legales y reglamentarios.

COMUNÍQUESE Y REGÍSTRESE.


JAIME VATTER GUTIERREZ
RECTOR NACIONAL

LO QUE DOY A CONOCER PARA SU CUMPLIMIENTO.


CATALINA UGARTE AMENABAR
SECRETARIA GENERAL

JGAI/QUADRM/gg

c.c Rector Nacional
Vicerrectores.
Rectores
Secretario General
Directores Académicos
Directores Nacionales
Archivo

PROTOCOLO DE ADMISIÓN PARA LA ATENCIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Las instituciones de educación superior de Santo Tomás han realizado importantes avances tendientes al desarrollo de una cultura inclusiva, lo que se visibiliza en la coordinación y ejecución de distintas acciones tendientes a la generación de espacios inclusivos que den respuesta a los requerimientos de estudiantes con capacidades diferentes.

Asimismo, respondiendo a la Ley de inclusión social de personas con discapacidad N° 20.422 promulgada en febrero del año 2010, se hace necesario definir un procedimiento de admisión de personas en situación de discapacidad para insertarse de la mejor forma posible a la educación superior.

En este contexto, el proceso de admisión debe ser consonante con una política institucional responsable y comprometida con un paradigma inclusivo.

Con el objeto de resguardar el adecuado cumplimiento de la Ley 20.422, las instituciones de educación superior de Santo Tomás cuentan con un Protocolo de Atención para los Alumnos en Situación de Discapacidad que tiene por objetivo conocer la situación de discapacidad del postulante, a fin de guiar el proceso de selección en base a las exigencias académicas y formativas. El protocolo vela por que el proceso de admisión sea una instancia de orientación vocacional y de aseguramiento que el postulante podrá desenvolverse con éxito, entendiendo que su formación debe dar cumplimiento al perfil de egreso determinado. Es importante destacar que no todas las situaciones de discapacidad afectan en el desempeño académico, pero es necesario revisar particularmente todos los casos a fin de planificar adecuadamente la inclusión correspondiente, sea esta académica y/o funcional.

Por lo anterior, para la adecuada consecución de este proceso aquellas personas que presenten alguna situación de discapacidad, el plazo de postulación se extiende hasta el 31 de diciembre de 2017. Esta información esta publicada en el sitio web institucional y en el sitio de admisión (cotizador y simulador), además del CallCenter que ha sido notificado respecto a estos plazos.

Todas las consultas respecto a la aplicación del Protocolo de Atención de los Alumnos en Situación de Discapacidad deberán ser canalizadas con los Comités de Inclusión en cada una de las sedes. Se les enviará el detalle de los nombres, correos y teléfonos de los integrantes de cada comité por sede.

Este protocolo cuenta con cuatro anexos, instrumentos que deberán ser aplicados y que cumplen el objetivo de guiar las reuniones que se tendrán con el postulante tanto a nivel de comité de inclusión como con la respectiva escuela o carrera (01. Entrevista Punto Admisión / 02. Entrevista Comité de Inclusión / 03. Entrevista de Escuela o Carrera / 04. Presentación del postulante a la Dirección Académica).

Los postulantes en situación de discapacidad deberán esperar terminar el proceso entrevistas para poder hacer efectiva su matrícula. Por lo anterior, para todos aquellos que inicien una cotización presencial conducente a matrícula, se respetará la vacante a través de un sobrecupo; en caso de no haber disponibilidad una vez terminado el proceso de entrevistas. Para estos casos el asesor de matrícula tomará nota del día y hora de la cotización presencial con interés de matrícula (en la ficha de inclusión), lo cual permitirá que en 48 horas le asegure un cupo de matrícula a la persona. (Importante, no hay reserva de cupo, sino que se asegura su matrícula por 48 horas, en espera del cumplimiento del presente protocolo). En el caso de no existir cupo se habilitará un sobrecupo, por ello es importante que este proceso se lleve a cabo en los tiempos determinados.

Con el fin de dar a conocer el procedimiento para la admisión de estudiantes en situación de discapacidad, se realizará una inducción dirigida a las personas que

participarán en el proceso. Para ello se enviará a las sedes una presentación que incluya las características de este y las sugerencias para la atención y orientación del postulante.

PROCESO DE ADMISIÓN

1. Recepción del postulante, asesoría y cotización (Anexo 1)

- El postulante es recibido y se ejecuta el protocolo de bienvenida y se le abre un expediente que contendrá todos los pasos del procedimiento. El punto de Admisión revisa y completa con el postulante el Anexo 1 “Punto de Admisión” e informa del proceso que se llevará a cabo y los plazos dispuestos para estos efectos.

Ante casos evidentes de limitación funcional con nivel de apoyo generalizado (alto nivel de dependencia), o bien, personas con evidente discapacidad cognitiva –que posiblemente hayan sido declarados interdictos por demencia por sus familiares directos- y sordos o mudos que no pueden darse a entender claramente¹⁶ se solicita la identificación, acreditación y presencia de quien ejerza la guarda legal, puesto que es el guardador quien puede firmar válidamente el contrato con la institución.

2. Derivación a las entrevistas

- El postulante, que se encuentra en situación de discapacidad, es derivado a una serie de entrevistas con la finalidad de informar y constatar los requisitos deseables de ingreso para la carrera de su interés.
- Tanto las entrevistas como la validación de la Dirección Académica se deberá dar en un plazo de 48 horas.

¹⁶ Aplica en estos casos la existencia de un guardador –en este caso, un curador general– según el artículo 342 del Código Civil. Este tema se recomienda consultarlo con prudencia y criterio, de modo de no provocar menoscabo, argumentando que es necesario para establecer quien contratará eventualmente los servicios educacionales para el interesado.

2.1. Entrevistas

Las entrevistas pueden ser abordadas en una misma reunión o en reuniones separadas. En caso de ser separadas se recomienda que primero se realice la entrevista a cargo del Comité de Inclusión de la sede.

- **La entrevista del Comité de Inclusión de la sede (Anexo 2)**, será realizada por alguno de los integrantes de dicho comité, quien debe determinar las habilidades, necesidades de apoyo, grados de independencia que presenta el o la postulante para ingresar a la carrera de su interés. Por otra parte, se le debe proporcionar orientación vocacional cuando las características presentadas por él o ella sean incompatibles con los requisitos básicos necesarios para cursar y progresar adecuadamente en una carrera de educación superior.
- **La entrevista del Director o Jefe de escuela o carrera (Anexo 3)**, se entiende desde la explicación y profundización del contexto académico y metodológico requerido, además de explicar las exigencias en cuanto a las habilidades, destrezas y competencias necesarias para el adecuado desarrollo de la carrera, fiel al cumplimiento del perfil de ingreso y los requisitos de egreso de todo estudiante. Es importante considerar que en esta entrevista se debe dar a conocer en detalle las temáticas teóricas y prácticas de toda la malla de estudio, con el propósito de determinar las fortalezas y debilidades que puede presentar el alumno o alumna y evaluar las variaciones tanto curriculares como metodológicas a ser incorporadas según cada caso, velando por el adecuado y exigido el cumplimiento de los requisitos de la carrera.

En caso de determinarse necesario, los antecedentes del postulante pueden ser derivados al Decano o Director Nacional de Área correspondiente a fin de validar la información emitida en el informe y confirmar la selección.

2.2. Presentación del postulante a la Dirección Académica (Anexo 4)

- Una vez realizadas ambas entrevistas los antecedentes del postulante son presentados al Director Académico quien valida el cumplimiento del proceso y la recolección de la información que será de insumo para los acuerdos y compromisos que se tomarán respecto a ajustes curriculares, metodológicos y de evaluación, además de las condiciones que se adoptarán para el adecuado desarrollo de los estudios.
- Para aceptar la postulación se considera las entrevistas con el alumno, el informe técnico emanado por parte del profesional especialista, en caso de que fuese solicitado, el perfil académico del postulante, los requisitos de ingreso a la citada carrera y el perfil de egreso definido para la misma.
- En caso se requiera un informe técnico externo el plazo para asegurar el cupo de matrícula que no se puede extender más allá de 10 días hábiles y dentro del plazo establecido en este protocolo (31 de diciembre de 2017).

3. Requisitos anexos

- A raíz de las entrevistas descritas en el punto anterior, la dirección o jefatura de escuela o carrera, se reserva el derecho de solicitar constataciones especializadas a los postulantes a fin de conocer el grado de desarrollo de las habilidades, capacidades y destrezas de éstos con el propósito de relacionarlas con el perfil de ingreso y egreso, además de los requerimientos propios de la carrera.
- De requerirse una constatación especializada, el postulante deberá presentar dicho antecedente a fin de ser considerado y evaluado para su ingreso, tal como se indica en el punto 2.2

4. Selección y matrícula

- Una vez validada toda la información y aceptada la postulación, la Dirección Académica deriva los antecedentes al punto de Admisión para proceder con la matrícula.
- A aquellos alumnos que se le aplique el presente protocolo, solo podrá ser matriculado con la autorización del Director Académico correspondiente y así lo debe constatar la carpeta del postulante.

5. Definición de los apoyos técnicos requeridos

La definición de los apoyos técnicos para los alumnos nuevos se debe realizar en el proceso de entrevistas, sean estos apoyos funcionales o académicos. Los Directores Académicos deben contar con toda la información al analizar los antecedentes de admisión, y poder así presupuestar a nivel de sede todos los requerimientos necesarios.

Los recursos para estos efectos deben ser considerados en la definición presupuestaria de la sede. Una vez clara la información de las necesidades y habiendo analizado adecuadamente los aspectos a financiar, de acuerdo con la exigencia del cumplimiento de nuestro servicio educacional, debe ser presentado en los presupuestos de cada sede, según se señale en las bases presupuestarias para el año 2018 en relación con este tema.

6. Seguimiento

Aquellos alumnos matriculados con necesidades educativas especiales y que han asumido compromisos académicos con la institución, serán parte de un proceso de seguimiento y acompañamiento en su desarrollo educativo por parte del Tutor de Técnicas de Estudio del Centro de Aprendizaje de cada sede, con el fin de ayudar a cumplir estos compromisos.

Dicho tutor podrá acompañar, instruir y entrenar a los alumnos con discapacidad en técnicas de estudio y adecuaciones de acceso cuando estos lo requieran o el gestionar la información de los alumnos con el fin de apoyar su evolución formativa en Santo Tomás.

ANEXO N° 1

ENTREVISTA ADMISIÓN ANTECEDENTES GENERALES DEL POSTULANTE

Entrevista a cargo del equipo de admisión

(Uso exclusivo del punto de admisión)

Entrevista a cargo un integrante del Equipo de Admisión de la sede, con el objetivo de registrar los datos generales del postulante considerando su situación de discapacidad, para ser derivado a la entrevista con el Comité de Inclusión y Director o Jefe de carrera de la sede.

Se debe informar al postulante de la importancia de asistir a la entrevista con los encargados de este proceso, ya que es una instancia de orientación vocacional, para indagar en las posibilidades reales que tenga el postulante a desenvolverse con éxito, entendiendo que su formación, debe dar cumplimiento al perfil de egreso determinado. Otro objetivo esencial de las entrevistas es reconocer las necesidades y/o apoyos académicos requeridos por el estudiante.

En esta primera etapa es fundamental contar con la información de horarios y personas a cargo de las entrevistas del Comité de Inclusión, para ser informados al postulante al momento de registrar los datos.

La ficha de Antecedentes Generales del postulante debe ser enviada al Comité de Inclusión antes de la entrevista con el postulante para ser adjuntada a la carpeta con sus entrevistas los que serán necesarios para presentar al postulante a la Dirección Académica correspondiente.

Fecha: _____

FICHA GENERAL DEL POSTULANTE

Nombres:	Apellidos:
RUT:	Fecha de Nacimiento:
Edad:	Estado Civil:
Teléfono fijo:	Celular:
Domicilio:	
Comuna:	Ciudad:
Correo Electrónico:	Otra red social:
En caso de emergencia avisar a:	
Teléfono de emergencia:	
Registro Nacional de Discapacidad (RND)	Número:
Previsión de Salud:	
Situación de Discapacidad: (marcar la s. de discapacidad que corresponda)	Grado:

1. Discapacidad Motor: Movilidad (dificultad para desplazarse o realizar ciertos movimientos)	2. Discapacidad Sensorial: Auditiva Hipoacusia (discapacidad auditiva que presenta algún grado de disminución en su capacidad para percibir los sonidos)
3. Discapacidad Motor: Destreza manual (dificultad para usar las manos para diferentes actividades)	4. Discapacidad Sensorial: Auditiva. Sorda (pérdida auditiva severa o profunda, lo que dificulta el acceso a la comunicación oral)
5. Discapacidad Motor: Comunicación (dificultad fonatrictulatorias que afectan la inteligibilidad del habla)	6. Discapacidad Sensorial: Visual. Baja Visión (alteración o déficit en el sentido de la vista, puede acceder a un texto en la medida que sea posible agrandar los tamaños de acuerdo a sus necesidades y/o material audible)
7. Discapacidad Motor: Resistencia (dificultad para tolerar actividades prolongadas de fatiga, dolor o limitación cardiopulmonar)	8. Discapacidad Sensorial: Visual. Ciego (alteración o déficit en el sentido de la vista, uso de textos en Braille, material en relieve o textos digitalizados que permiten que un software lo escrito lo transforme en audible)
9. Discapacidad Cognitiva	10. Discapacidad Psiquiátrica
11. Aspectro Autismo / Asperger	

Clasificación Programa PIANE de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Identificación del Apoderado:
Rut:
Nº Teléfono de contacto Apoderado:
Nombre Completo Guarda Legal:
Rut:
Nº Teléfono de contacto Guarda Legal:

ANEXO N° 2
ENTREVISTA COMITÉ DE INCLUSIÓN
ANTECEDENTES GENERALES DEL POSTULANTE EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD

Entrevista a cargo de un integrante de Comité de Inclusión de la sede
(Usó exclusivo del entrevistador)

Entrevista a cargo un integrante del Comité de Inclusión de la sede, con el objetivo de conocer al postulante considerando su situación de discapacidad, a fin de guiar el proceso de selección en base a las exigencias académicas y formativas. Por lo demás esta entrevista debe explorar los niveles de independencia del postulante y ayudas técnicas, que utiliza o requiere para desempeñarse y dar cumplimiento al plan de carrera. Es de real importancia entender que los requerimientos o ayudas técnicas, se evaluarán una vez matriculado, en base al plan de trabajo que se realice en conjunto con la carrera.

Se debe velar por que la entrevista tenga una instancia de orientación vocacional y utilizar todas las preguntas para indagar en las posibilidades reales que tenga el postulante a desenvolverse con éxito, entendiéndose que su formación, debe dar cumplimiento al perfil de egreso determinado.

IMPORTANTE: para desarrollar esta entrevista, debe tener la ficha de antecedentes generales del postulante, la que debe ser entregada por Admisión, quienes son los responsables de consignar los datos y coordinar los horarios de entrevista con el Comité de Inclusión de la Sede. Además, se debe solicitar la documentación que respalde el diagnóstico de la situación de discapacidad.

ANTECEDENTES GENERALES DEL POSTULANTE

Nombres del postulante:	Apellidos:
RUT:	Fecha de Entrevista:
Teléfono:	Mail:

GRUPO FAMILIAR CON QUE VIVE EL POSTULANTE

Nombre y Apellido	Edad	Parentesco	Ocupación actual

ANTECEDENTES ACADÉMICOS DEL POSTULANTE

Educación Básica (Nombre del Establecimiento)	Año ingreso	Año Egreso
Educación Media (Nombre del Establecimiento)	Año ingreso	Año Egreso
Promedio de Notas de Enseñanza Media (NEM)		

Educación Superior (Nombre de la institución y carrera que estudió)	Año Ingreso	Año Egreso
Durante sus estudios anteriores en educación superior, podría relatar brevemente cómo fue su experiencia:		
Durante su escolaridad estuvo en algún Programa de Integración o de Educación Diferencial/Especial	Sí	No
Describa en qué consistió su participación en este programa:		

ANTECEDENTES MÉDICOS Y DE APOYOS DEL POSTULANTE

En relación con la situación de discapacidad presentada ¿Ha estado o está en tratamiento médico? (marque según corresponda)	Sí	No
Si su respuesta es Sí, ¿Por qué? Especifique Diagnóstico e intervenciones realizadas, otros especialistas como Psicólogo, Fonoaudiólogo, kinesiólogo, Terapeuta Ocupacional, entre otros.		

En relación con su situación de salud, existe o existiría la posibilidad de que esta conlleve a la necesidad de algún tipo de tratamiento médico o farmacológico.		
¿Alguna vez ha participado en alguna institución o proyecto especialista en el trabajo con personas con discapacidad? Describa el tipo de trabajo realizado y consideraciones importantes.		
Considerando su discapacidad ¿Es usted independiente para realizar sus actividades básicas e instrumentales de la vida diaria? Describa aspectos que considere importantes.		
Ha sido beneficiario de ayudas técnicas (intérprete – audífono – silla de ruedas – software- otro) :	Sí	No
Detalle el tipo de ayuda técnica y la forma en que la obtuvo:		
Hoy en día, requiere de algún tipo de ayuda técnica que no está siendo cubierta.	Sí	No
Detalle el requerimiento		

DOCUMENTOS ADJUNTOS DEL POSTULANTE

Presenta documentos adjuntos (marque según corresponda)	Sí	No
Fotocopia Cédula de Identidad	Sí	No
Fotocopia de Registro Nacional de la Discapacidad (RND)	Sí	No
Certificado de acreditación de la situación de Discapacidad	Sí	No
Certificados Notas de Enseñanza Media	Sí	No
Documento con resultados PSU (en caso de UST)	Sí	No

Documento que acredite receptor de beneficios Senadis (en curso)	Sí	No
Documento que acredite receptor de beneficios otros (en curso) (Describa)	Sí	No
Certificado médico para evaluar la compatibilidad de la discapacidad y salud con los requerimientos del perfil de ingreso al área de su interés.	Sí	No
Otros, en el caso de necesitar mayores antecedentes para evaluar la compatibilidad de la discapacidad y condición de salud presentada con los requerimientos del perfil de ingreso del área de su interés, pudieran solicitarse, carta de recomendación de instituciones o informes de profesionales de instituciones especializada a las que el postulante esté vinculado.	Si	No
Especificar:		

OBSERVACIONES Y DERIVACIÓN

COMPROMISOS INSTITUCIONALES

Nombre y Firma Entrevistador Comité de Inclusión: _____

Se informa a Jefe de Carrera / Director de Escuela	Sí	No
Se informa a DA	Sí	No

ANEXO N° 3
ENTREVISTA CARRERA
ANTECEDENTES VOCACIONALES DEL POSTULANTE EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD

(Reproducir las veces que sea necesario)

Entrevista a cargo del Director de Escuela o jefe de Carrera

(Uso exclusivo del entrevistador)

Entrevista a cargo del Director de Escuela o jefe de Carrera, con el objetivo de conocer las motivaciones del postulante y de adentrarlo en los aspectos específicos de la carrera de su interés, en relación a: malla, plan de estudio, prácticas, perfil de egreso, campo ocupacional y otros aspectos importantes de la carrera tales como metodología y carga académica entre otros, con la finalidad de evaluar la pertinencia de su ingreso a esta.

Se debe velar por que la entrevista tenga una instancia de orientación vocacional y utilizar todas las preguntas para indagar en las posibilidades reales que tenga el postulante a desenvolverse con éxito, entendiendo que su formación debe dar cumplimiento al perfil de egreso determinado.

Nombres del postulante:	Apellidos:
RUT:	Fecha de Entrevista:
Teléfono:	Mail:

Nombre de carrera a la que postula:	Código carrera a la que postula:
Institución:	Sede:
¿Cuáles son sus motivaciones o prioridades por estudiar esta carrera?	
¿Cuáles son, según usted, sus mayores fortalezas para estudiar esta carrera?	
¿Cuáles son, según usted, sus mayores debilidades para estudiar esta carrera?	

¿Está interiorizado de la malla de la carrera?, ¿Entiende a que temáticas están orientadas las asignaturas tanto teóricas como prácticas? (el entrevistador a modo de orientación debe revisar la malla y dar a conocer las temáticas y metodologías que se abordan en las asignaturas)

¿Sabe usted a qué se dedica este profesional o técnico de nivel superior y las competencias que requiere para ejercer? (el entrevistador a modo de orientación debe revisar el campo ocupacional y dar a conocer las competencias del perfil de egreso de la carrera, determinado y establecido por la institución)
Con la información que acaba de recibir en relación con la carrera, ¿En qué áreas cree usted que podría presentar mayores dificultades? y ¿Por qué?

OBSERVACIONES AL PERFIL DEL POSTULANTE

SUGERENCIAS Y DERIVACIÓN

ACUERDOS ACADÉMICOS COMPROMETIDOS POR LA INSTITUCIÓN

ACUERDOS ACADÉMICOS COMPROMETIDOS POR EL POSTULANTE

EI POSTULANTE TIENE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SI _____ NO _____

Nombre y Firma del Director de Escuela o jefe de carrera: _____

Nombre y Firma Postulante: _____

Nombre y Firma del Guarda Legal:
(En caso de que proceda) _____

**ANEXO N° 4
RESULTADO DE POSTULACIÓN**

Fecha: _____

RESULTADO DE PROCESO DE ADMISIÓN ESPECIAL - INCLUSIÓN
(Uso exclusivo del Director Académico de la sede)

Tomando en consideración los antecedentes presentados por el Comité de Inclusión de la sede y la dirección o jefatura de escuela o carrera correspondiente, se acuerda:

OBSERVACIONES GENERALES

ACUERDOS COMPROMETIDOS POR LA INSTITUCIÓN (revisar detalle en el formulario Anexo N°3)

COMPROMISOS COMPROMETIDOS POR EL POSTULANTE

EI POSTULANTE TIENE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SI _____ **NO** _____

RESULTADO DE PROCESO DE ADMISIÓN
(Uso exclusivo del Director Académico de la sede)

Acepta Matrícula	Rechaza Matrícula
Firma Director Académico	Firma Postulante

Anexo 8

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

1

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario Resumen

Antecedentes del estudiante

Nombre:	
RUT:	
Tipo de Discapacidad:	
Institución:	
Sede:	
Carrera:	
Jornada:	

Responsable Institucional

Nombre:	
Cargo:	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión

Plan de Derivación

Formulario	Responsable Derivación	Fecha Derivación	Fecha Plazo	Estatus	Observación
Antecedentes Personales					
Antecedentes Médicos					
Antecedentes Académicos Previos					
Apoyo Académico					
Servicios y Bienestar					
Becas y Beneficios					
Accesibilidad e Infraestructura					
Compromisos y Metas					

Anexo 9

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

2

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario Antecedentes Personales

Antecedentes del estudiante

Nombre:

RUT:

Tipo de Discapacidad:

Institución:

Sede:

Carrera:

Jornada:

Responsable Institucional

Nombre:

Cargo:

Destinatario:

Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión

Responsables de la Etapa 2 – Planificación de Adecuaciones

1. Descripción General

Detalle de información relevante del estudiante considerando su contexto familiar, principales hitos en su desarrollo, trayectoria educativa, comportamiento adaptativo con especial énfasis en las relaciones interpersonales, participación comunitaria, intereses, necesidades, metas personales, fortalezas y oportunidades de mejora que el alumno reconoce al ingresar a la institución.

2. Niveles de autonomía

Detalle de las capacidades de movilización y de seguridad personal (capacidades para desenvolverse de manera segura para él y su entorno).

3. Otras Observaciones

Anexo 10

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

3

Fecha:

--

Validación del Coordinador:

--

Formulario de Antecedentes Médicos

Antecedentes del estudiante

Nombre:	
RUT:	
Institución:	
Sede:	
Carrera:	
Jornada:	

Responsable Institucional

Nombre:	
Cargo:	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión
Destinatario:	Médico tratante o Especialista derivado

Reporte Médico

1. Antecedentes de la Situación de Discapacidad del Estudiante

Nº de RND

Tipo de Discapacidad:

Grado de Discapacidad:

2. Historial

Marcar con una X el origen de la Situación de Discapacidad. En caso esta fue Adquirida, temporal o fluctúa, entregar detalles.

Congénita		
Adquirida	Permanente:	
	Temporal:	
	Fluctúa:	

Observaciones:

5. Datos del Médico o Especialista

Nombre del Médico o Especialista:	
RUT:	
Nº de Registro Médico:	
Timbre:	
Firma:	
Fecha:	

Anexo 11

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:
Fecha:
Validación del
Coordinador:

4

Formulario de Antecedentes Académicos Previos

Antecedentes del estudiante

Nombre:	
RUT:	
Tipo de Discapacidad:	
Institución:	
Sede:	
Carrera:	
Jornada:	

Responsable Institucional

Nombre:	
Cargo:	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión
Destinatario:	Establecimiento educacional de origen

Información para considerar antes de derivar al establecimiento de origen

(Uso interno de la institución Santo Tomás. Esta información puede ser utilizada para contextualizar la derivación al establecimiento de origen, en caso se debe entregar una guía para el completado del formulario).

1. Se debe incorporar información relevante relacionada con el desempeño en la última experiencia académica formal.
2. Estos antecedentes son entregados por el establecimiento de origen.
3. Para estos efectos se requiere la información de contacto de la coordinadora académica, coordinadora del PIE o cargo similar.
4. Dependiendo de la situación de discapacidad, puede resultar necesario y más efectivo una reunión presencial con el establecimiento.

El presente formulario levantará los antecedentes académicos y pedagógicos previos del estudiante, considerando en términos generales:

1. Nivel de desempeño académico, detallando el impacto que pudo haber tenido la situación de discapacidad sobre la participación y el progreso en el currículum.
2. Nivel de logro académico, especificando el grado de cumplimiento de las competencias mínimas obligatorias para cursar estudios en Educación Superior, identificando las fortalezas y aspectos de mejora.
3. Comportamiento adaptativo, con especial énfasis en las relaciones interpersonales.
4. Nivel de desempeño funcional del estudiante, describiendo su progreso en los grados de autonomía.

En el caso de los estudiantes que su última experiencia educativa fue en un tiempo mayor de tres años, este formulario será completado a través de una entrevista a cargo del Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión.

Antecedentes Académicos Previos

Programa de Transición e Inserción a la Educación Superior Santo Tomás

(Uso exclusivo del establecimiento de origen)

1. Antecedentes Personales del Estudiante:

Nombre:	
RUT:	
Tipo de Discapacidad:	
Nombre del Establecimiento:	
Comuna:	
Participación en Programa de Inclusión:	
Año de ingreso:	
Año de egreso:	
Nº de años en el establecimiento:	
Promedio NEM:	

2. Desempeño Académico

Dominio	Detalle del desempeño
Lectura	
Escritura	
Lógico – Matemática	
Estilos de Aprendizaje	

3. Desempeño de Habilidades

Habilidades	Detalle del desempeño
Resolución de Problemas	
Niveles de Atención	
Organización de la información	
Organización del tiempo	
Comunicación	
Relaciones interpersonales	
Trabajo en equipo	

4. En base a la trayectoria educativa del estudiante, cuáles serían sus principales fortalezas.

Describa las habilidades o conductas específicas que el estudiante ha dominado o se desempeña bien o adecuadamente.

5. En base a la trayectoria educativa del estudiante, cuáles serían sus principales necesidades de apoyo.

Describa las habilidades o conductas críticas que requiere el estudiante para participar y progresar en sus estudios. Describa el tipo de apoyo requerido.

- 6. Nivel de conocimiento y comprensión del estudiante de su situación de discapacidad.**
 Como describiría el nivel de conocimiento que tiene el estudiante respecto a su situación de discapacidad.

Descripción	Detalle la competencia
Capacidad para reconocer sus fortalezas y debilidades	
Grados de independencia entendiéndolo como la capacidad de hacer las cosas sin depender de otro	
Grados de autonomía reconociendo su capacidad para elegir libremente sus opciones y tomar decisiones.	
Autocontrol ¹⁷ entendiéndolo como la habilidad de autorregular conductas, emociones y pensamientos con la finalidad de lograr metas a largo plazo.	
Manejo de situaciones de estresantes.	
Manejo de situaciones de frustración.	
Capacidad para establecer metas u objetivos con claridad.	
Capacidad para identificar recursos y/o apoyos requeridos para alcanzar una meta u objetivo.	

- 7. Detalle el impacto que ha tenido la situación de discapacidad del estudiante en la participación y el progreso en sus estudios.**
 Detallar las barreras que se presentaron durante su escolaridad.

¹⁷ Pérez-Villalobos, María V., Cobo-Rendón, Rubia C., Sáez, Fabiola M., & Díaz-Mujica, Alejandro E. (2018). Revisión Sistemática de la Habilidad de Autocontrol del Estudiante y su Rendimiento Académico en la Vida Universitaria. *Formación universitaria*, 11(3), 49-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>

8. En relación con las adecuaciones de su plan de estudio, detallar:

Adecuación	Si/No	Especificar cuáles fueron las adecuaciones exitosas
Carga Académica		
Ad. Curricular		
Ad. Metodológicas		

9. ¿Cuáles considera usted deberían ser los apoyos o adecuaciones que se deberían mantener en sus estudios en Educación Superior?

--

10. En relación con los procesos de evaluación, especificar:

10.1. Tipo de evaluación

Oral		Escrita	
Descripción del tipo de adecuaciones:			

10.2. Tiempo para tomar evaluaciones

Tiempo regular:		Tiempo Modificado:	
Descripción del tipo de adecuaciones:			
(Considerar en caso las evaluaciones son realizadas en sesiones diferentes, no toda la evaluación el mismo día. Se le entregan las instrucciones en forma individual).			

10.3. Formato

(Estilo y tamaño de letra; espaciado; cantidad de información por plana)

Descripción del tipo de adecuaciones:

11. Otras consideraciones, especificar:

--

12. Datos responsable del establecimiento

Nombre:	
RUT:	
Cargo:	
Firma:	
Timbre del establecimiento:	
Fecha del informe:	

Anexo 12

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

5

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario de Apoyo Académico

Antecedentes del estudiante

Nombre:	
RUT:	
Tipo de Discapacidad:	
Institución:	
Sede:	
Carrera:	
Jornada:	

Responsable Institucional

Nombre:	
Cargo:	Jefe Carrera
Objetivo:	Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Caracterización, a fin de definir las adecuaciones requeridas en el ámbito pedagógico y de administración académica.
Destinatario:	Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión Etapa 3 – Plan de Adecuaciones Académicas

Este formulario debe ser completado con la información recogida en la Etapa 1 “Proceso de Caracterización” y debe considerar las experiencias académicas anteriores del estudiante y las recomendaciones emanadas del establecimiento de origen. A fin de establecer las adecuaciones necesarias, el equipo multidisciplinario de inclusión de la sede podrá trabajar con la escuela o carrera según sean las necesidades.

2. Adecuaciones Curriculares

- a. **Definición de la carga semestral, indicando la recomendación de la carrera respecto al número de ramos a inscribir.**

- b. **Detallar la propuesta inicial del progreso que tendrá la carga semestral.**

En este apartado indicar si es que la carga académica sufrirá adecuaciones en la cantidad de ramos a tomar por semestre; definir el progreso hasta alcanzar un ritmo regular o la periodicidad con que se revisará la propuesta de carga académica.

- c. **Solicitud de “Rebaja de arancel por baja carga académica”.**

En este apartado guiar al estudiante en la documentación interna que debe completar para solicitar la rebaja correspondiente.

- d. **Considerando los programas de estudio enfocado en el desarrollo de competencias, definir si alguna debe ser excluida o reemplazada y cuál será su plan de adecuación.**

e. Diferenciación de la ponderación de las evaluaciones.

Algunos estudiantes con necesidades específicas requieren evaluaciones más acotadas que no determinen su desempeño semestral), ampliando y/o diversificando las instancias de evaluación, para distribuir progresivamente la medición de los contenidos.

3. Adecuaciones metodológicas

a. Definición de la entrega del material de estudio y bibliografía

En este apartado se deben definir los formatos (digital) en que se entregará el material, para poder hacer las adecuaciones que sean necesarias. Esto deberá ser analizado por cada docente, a fin de revisar las opciones de fuentes disponibles que en algunos casos puede reemplazar la bibliografía predeterminada, si es que hay alguna que sea accesible y responde a la necesidad de adecuación. Es necesario también definir los tiempos de anticipación que se requieren para la entrega del material. Respecto al material de clase especificar si se requiere ajuste o medidas de accesibilidad específicas.

b. Definir si se requiere que las instrucciones de trabajos o actividades académicas deben ser entregadas por escrito o en formato digital.

c. Definición de ayudas técnicas para las actividades de aprendizaje

Considerar además de la sesión de clases, los trabajos prácticos, salidas a terreno, entre otras.

d. Definición de herramientas tecnológicas.

En este apartado no solo se debe definir cuáles serán las herramientas de apoyo sino que también el tipo de uso que se le dará y en que espacios se utilizarán.

--

e. Definición del lugar en que se debe ubicar el estudiante en la sala, considerando los aspectos de accesibilidad.

--

f. Definición de las formas de participación en la sesión de clases que más se acomodan a sus necesidades a fin de ser consideradas.

--

4. Adecuaciones de los procedimientos de evaluación

a. Modalidad de evaluación.

Considerar en este punto que, si por concepto de adecuación la modalidad adoptada es oral, esta instancia debe ser grabada para asegurar igualdad de condiciones respecto a los demás estudiantes en las instancias de corrección.

Modalidad	X	Detalle de la adecuación
Oral		
Escrita		

b. Definir si es necesario adecuar el formato de los instrumentos de evaluación.

Necesario considerar el estilo y tamaño de letra; espaciado; cantidad de información por plana. Importante también evaluar el acceso al instrumento y su manipulación.

--

c. Definir si es necesario adecuar la extensión de los instrumentos de evaluación, en número de preguntas y desarrollo esperado.

Si		No	
Detallar:			

d. Definir si es necesario adecuar los enunciados.

La forma cómo se organiza la pregunta o para sus efectos necesidad de contar con el apoyo de un ayudante durante el desarrollo y/o para la lectura de las preguntas a fin de aclarar dudas de comprensión o vocabulario. Cuidar el nivel comprensivo del estudiante.

Si		No	
Detallar:			

e. Definir si es necesario adecuar el formato del ítem, en relación con la respuesta esperada.

(p.e. V y F; selección múltiple, relacionar, completar, desarrollo corto, desarrollo tipo ensayo, entre otras).

Si		No	
Detallar:			

f. Requiere contar con la rúbrica de evaluación con anticipación y en formato accesible.

Si		No	
Detallar:			

g. Definir si es necesario adecuar los tiempos destinados a la evaluación

Determinar un aproximado del tiempo requerido, en caso de que haya ajustes, para poder responder una evaluación en igualdad de condiciones que los demás estudiantes.

Considerar en caso las evaluaciones son realizadas en sesiones diferentes, no toda la evaluación el mismo día. Se le entregan las instrucciones en forma individual.

Si		No	
Detallar:			

h. Otra adecuación por definir:

--

5. Definición de ayudas técnicas

a. Definición de Programa de Mentoría de Pares.

Considerar la observación realizada por la Asistente Social en el Formulario N° 6 “Servicios y Bienestar”.

Si		No	
Detallar:			

b. Definición de trabajo en el Centro de Aprendizaje para el apoyo académico.

Si		No	
Área de tutoría:			
Detallar plan de trabajo y seguimiento:			

c. Definición de número y tipo de impresiones, ajustado al formato que se requiere.

Según el tipo de adecuación el número de hojas a imprimir puede variar.

--

6. Accesibilidad a la información

- a. Analizar la accesibilidad a la tecnología en el ámbito académico y definir adecuaciones y apoyos que recibirá el estudiante para abordar los sistemas académicos.**

Definir las adecuaciones necesarias para acceder a los recursos académicos en internet, intranet del alumno, sistema de toma de ramos, sistema de bibliotecas, entre otros.

- b. Resguardar que los reglamentos, políticas, procedimientos internos, calendarios académicos, entre otros, sean entregados en formato accesible.**

(Registrar fecha y modo es que será entregada la información normativa)



SANTO
TOMÁS

**PROGRAMA DE MENTORIAS DE PARES PARA
ESTUDANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD:
“ENTRE PARES NOS ACOMPAÑAMOS”**



Anexo 14

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

N° Formulario:

6

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario Servicios y Bienestar

Antecedentes del estudiante

Nombre:

RUT:

Tipo de Discapacidad:

Institución:

Sede:

Carrera:

Jornada:

Responsable Institucional

Nombre:

Cargo:

Objetivo:

Destinatario:

Asistente Social – Dirección de Asuntos Estudiantiles

Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Caracterización, a fin de Guiar y definir servicios disponible internos como externos.

Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión
Etapa 3 – Plan de Adecuaciones Académicas

1. **Definición del tipo de apoyo interno a fin de asistir la transición e inserción del estudiante.**

2. **Definición del Programa de Mentorías de pares para Estudiantes en Situación de Discapacidad – Santo Tomás.**

3. **Definición si se recomienda derivación por apoyo psicológico, psicopedagógico o de salud entre otros según sea reconocida la necesidad.**

De determinarse una recomendación de este tipo, ésta deberá quedar plasmada en el formulario de “Compromisos y Metas” una vez que el Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión valide toda la información y elabore el PLAA.

Anexo 15

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

7

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario Becas y Beneficios

Antecedentes del estudiante

Nombre:

RUT:

Tipo de Discapacidad:

Institución:

Sede:

Carrera:

Jornada:

Responsable Institucional

Nombre:

Cargo:

Objetivo:

Destinatario:

Asistente Social – Dirección de Asuntos Estudiantiles

Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Caracterización, a fin de definir las fuentes de financiamiento y beneficios, internos como externos.

Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión
Etapa 3 – Plan de Adecuaciones Académicas

1. Antecedentes financieros del estudiante.

Detallar las fuentes de financiamiento y/o apoyos externos que recibe. Detallar si existiesen gastos asociados a su situación de discapacidad.

2. Definir la elegibilidad de becas o ayudas internas.

3. Definir la elegibilidad de becas y/o ayudas externas.

4. Factibilidad de postular a proyectos Senadis.

Anexo 16

Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás



**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

8

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario de Accesibilidad – Infraestructura

Antecedentes del estudiante

Nombre:

RUT:

Tipo de Discapacidad:

Institución:

Sede:

Carrera:

Jornada:

Responsable Institucional

Nombre:

Cargo:

Objetivo:

Destinatario:

Director de Administración y Operaciones

Sistematización de los datos recogidos en el Proceso de Caracterización, a fin de definir las adecuaciones requeridas en el ámbito de administración académica.

Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión
Etapa 3 – Plan de Adecuaciones Académicas

Para completar este formulario es necesario considerar toda la normativa establecida por el Departamento de Infraestructura Santo Tomás.

1. **Definición de las adecuaciones necesarias del espacio físico - general**

2. **Definición de las adecuaciones necesarias del espacio físico – educativo**

Considerar en este punto la adecuación que se requiere al mobiliario, instrumentos y/o materiales de aprendizaje.

3. **Presupuesto asociado**

Levantamiento y valoración de las adecuaciones necesarias a fin de considerarlo en el proceso de actualización presupuestaria, durante los meses de abril-mayo. Lo anterior, con la finalidad de incorporar los parámetros reales de matrícula e incorporar las variaciones tanto de ingreso como gasto. Esto implica, entre otras cosas, una actualización de los recursos destinados para cubrir las necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad que requieren adecuaciones.

Nota: Cuando el **Formulario de Accesibilidad** sea derivado al Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión, el apartado de presupuesto debe enviado a su vez al Director de Administración y Finanzas de la sede.

4. **Protocolo de evacuación diferenciado**

Esta definición debe ser diseñada por el Prevencionista de Riesgo de la sede.

5. **Descripción de la Cadena de Accesibilidad**

Esta definición debe ser diseñada por el Prevencionista de Riesgo de la sede.

Se refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones. Si cualquiera de estas acciones no es posible de realizar, la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible.

El desplazamiento físico de una persona, entre un punto de origen y un destino, implica traspasar los límites entre la edificación y el espacio público o entre éste y el transporte; ahí radica la importancia en la continuidad de la cadena de accesibilidad.

La accesibilidad debe ser analizada como una cadena de acciones que deben vincularse necesariamente entre sí.

Fuente: Ciudades y Espacios para Todos. Manual de Accesibilidad Universal, Corporación Ciudad Accesible Boudeguer & Squella ARQ.



Programa de Inclusión Académica
Santo Tomás

**SANTO
TOMÁS**

Nº Formulario:

9

Fecha:

Validación del Coordinador:

Formulario Compromisos y Metas

Antecedentes del estudiante

Nombre:

RUT:

Tipo de Discapacidad:

Institución:

Sede:

Carrera:

Jornada:

Responsable Institucional

Nombre:

Cargo:

Objetivo:

Destinatario:

Coordinador de Inclusión y Diversidad

Validar la información de la Etapa 2 “Planificación de las Adecuaciones” y se ajustan los compromisos adquiridos por la institución y el estudiante, en caso de ser necesario.

Coordinador de Apoyo Académico e Inclusión
Etapa 3 – Plan de Adecuaciones Académicas

1. Compromisos adquiridos por el estudiante

--

2. Compromisos adquiridos por la institución

--

3. Metas Anuales

Se establecen los logros y metas esperadas por el estudiante en relación con el desempeño académico, incluyendo además los avances en su desarrollo funcional y grados de autonomía.

--