






Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Departamento de Teorías De La Educación y Pedagogía Social  
Doctorado en Educación

**TESIS DOCTORAL**

**Universidad y Discapacidad Intelectual: valoración del  
Programa Diploma en Habilidades Laborales para la  
mejora de la Calidad de Vida**

Autora: Paula Contesse Carvacho

Dirigida por Dra. Pilar Pineda Herrero y Dr. Josep María Sanahuja Gavalda

Barcelona, 2022

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, profesor/profesora, padre/madre, alumno/alumna, etc.). En este sentido, cada vez que se mencionan a los docentes, a los alumnos, a los niños, etc. se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

La realización de la presente Tesis Doctoral ha sido posible gracias al apoyo económico de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Beca/DOCTORADO EN EL EXTRANJERO BECAS CHILE/ 2019- 72200235.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
<b>Parte I. Justificación y diseño</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo 1: Justificación y Diseño</b> .....	<b>8</b>
1.1. Justificación del trabajo de investigación .....	8
1.2. Preguntas de investigación.....	10
1.3. Objetivos de investigación.....	11
<b>Parte II. Fundamentación Teórica</b> .....	<b>12</b>
<b>Capítulo II: Discapacidad Intelectual</b> .....	<b>13</b>
2.1. Comprender la discapacidad de manera general.....	14
2.1.1. El concepto de discapacidad a lo largo de la historia.....	16
2.2. Definición y características del concepto de discapacidad intelectual .....	24
2.2.2. Entendiendo la definición de discapacidad intelectual.....	28
2.2.3. Enfoque Multidimensional del Funcionamiento Humano .....	31
2.2.4. Paradigma de Apoyos.....	35
<b>Capítulo III. Calidad Vida</b> .....	<b>39</b>
3.1. Calidad de Vida .....	40
3.2. Calidad de Vida y Discapacidad Intelectual .....	47
3.3. Modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo.....	50
3.4. Medición de la Calidad de Vida de las personas con discapacidad intelectual. ..	55
3.4.1. Medición de la calidad de vida: La Escala INICO-FEAPS de calidad de vida .....	58
3.5. Aplicación del Concepto de CDV en los servicios para personas con DI. ....	61
<b>Capítulo IV: Universidad y Discapacidad Intelectual</b> .....	<b>68</b>
4.1. De la exclusión a la inclusión. ....	69
4.2. La discapacidad intelectual en el contexto universitario .....	74
4.2.1. Camino a una Universidad Inclusiva.....	76
4.3. Elementos de una educación universitaria inclusiva .....	78
4.4. Resultados basados en la experiencia: beneficios de la Universitarias Inclusiva. ....	80
<b>Parte III. Metodología</b> .....	<b>88</b>
<b>Capítulo 5: Metodología</b> .....	<b>89</b>
5.1. Aproximación Metodológica .....	89
5.2. Diseño de la investigación .....	91
5.3. Contextualización .....	93
5.4. Población y muestra.....	100
5.5. Selección y justificación de los instrumentos .....	102

<b>Capítulo 6: Resultados .....</b>	<b>116</b>
6.1. Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo.....	116
6.1.1. Descripción de la muestra.....	116
6.1.2. Evidencias de fiabilidad y validez de la escala.....	117
6.1.3. Modelos de Análisis de Variancia.....	120
6.2. Análisis de los Grupos Focales de estudiantes y padres. ....	134
6.2.1. Concepto de CDV.....	134
6.2.2. Contribución del Programa a la CDV .....	137
6.2.3. Análisis por cada una de las dimensiones de la CDV. ....	142
6.3. Análisis del Cuestionario para docentes del programa Diploma en Habilidades Laborales.....	162
6.3.1. Análisis por cada una de las categorías.....	164
6.3.2. Análisis de preguntas abiertas .....	179
6.4. Análisis de las Entrevista a directora. ....	204
6.5. Triangulación de los resultados. ....	215
<b>Parte IV. Discusión y Conclusiones .....</b>	<b>230</b>
<b>Capítulo 7: Discusión .....</b>	<b>232</b>
7.1. Aspectos generales del Programa Diploma en Habilidades Laborales y su contribución a la CDV. ....	232
7.2. Dimensiones que componen la calidad de vida .....	236
<b>Capítulo 8: Conclusiones .....</b>	<b>250</b>
<b>Capítulo 9: Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación. ....</b>	<b>259</b>
<b>Parte V. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>263</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>264</b>
<b>Parte VI. Anexos impresos.....</b>	<b>275</b>
Anexo 5.1: Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo .....	276
Anexo 5.2: Cuestionario para docentes. ....	2866
Anexo 5.3: Guion Entrevista a directora .....	293

### Índice de tablas

Tabla 2.1. Recorrido histórico del concepto de Discapacidad Intelectual.....	26
Tabla 3.1. Dimensiones centrales de la Calidad de Vida.....	54
Tabla 3.2. Definición operativa de las Escala INICO FEAPS.....	60
Tabla 5.1. Diseño de Investigación.....	91
Tabla 5.2. Malla Curricular del Programa Diploma en Habilidades Laborales.....	96

Tabla 5.3. Relación de dimensiones de la CDV y las asignaturas del Programa Diploma en Habilidades Laborales.....	97
Tabla 5.4. Población y muestra.....	100
Tabla 5.5. Instrumento, objetivos de estudios e informantes.....	102
Tabla 5.6. Participantes de grupos focales.....	106
Tabla 5.7. Legitimidad de la Investigación.....	112
Tabla 6.1. Tabla de frecuencia por rol.....	116
Tabla 6.2. Tabla de frecuencia por ciudad.....	117
Tabla 6.3. Tabla de frecuencia por sexo.....	117
Tabla 6.4. Prueba de comparación U de Mann Whitney.....	118
Tabla 6.5. Rangos medios por dimensión y por roles.....	118
Tabla 6.6. Anova no paramétrico.....	119
Tabla 6.7. Rangos medios por curso.....	120
Tabla 6.8. Medias estimadas de Autodeterminación.....	121
Tabla 6.9. Prueba de efectos inter-sujetos de Derechos.....	123
Tabla 6.10. Medias estimadas de Derechos.....	124
Tabla 6.11. Medias estimadas de Bienestar Emocional.....	125
Tabla 6.12. Pruebas de los efectos inter-sujetos de Inclusión Social.....	126
Tabla 6.13. Medias estimadas de Desarrollo Personal.....	127
Tabla 6.14. Pruebas estimadas de los efectos inter-sujetos de Desarrollo Personal.....	127
Tabla 6.15. Medias estimadas de Relaciones Interpersonales.....	129
Tabla 6.16. Pruebas de los efectos inter-sujetos de Bienestar Material.....	129
Tabla 6.17. Medias estimadas de Bienestar físico.....	130
Tabla 6.18. Pruebas de los efectos intersujetos del Índice de CDV.....	131
Tabla 6.19. Medias del percentil del Índice de Calidad de Vida.....	132
Tabla 6.20. Estadísticos descriptivos.....	163
Tabla 6.21. Correlaciones bivariadas.....	163
Tabla 6.23. Temas emergentes del cuestionario.....	180
Tabla 6.24. Opinión de los docentes por dimensión.....	199
Tabla 6.25. Categorías de análisis de la entrevista a directora.....	205
Tabla 6.26. Matriz de triangulación.....	215

### **Índice de figuras**

Figura 1. Modelo integrador de dimensiones del funcionamiento humano.....	33
Figura 2. Modelo de apoyo.....	36
Figura 3. Enfoque general sobre la medición de la calidad de vida.....	62

Figura 4. Proceso del diseño mixto secuencial.....	93
Figura 5 Gráfico de medias estimadas de Autodeterminación de padres.....	121
Figura 6. Gráfico de medias estimadas de Autodeterminación de estudiantes .....	122
Figura 7. Gráfico de medias de Derechos de padres .....	123
Figura 8.Gráfico de medias estimadas de Deechos de padres.....	124
Figura 9. Gráfico de medias marginales de Bienestar emocional .....	125
Figura 10. Gráfico de medias marginales estimadas de Inclusión social de padres.....	126
Figura 11. Gráfico de medias marginales estimadas de Inclsuión social de estudiantes .....	127
Figura 12. Gráfico de medias marginales estimadas de Desarrollo Personal.....	128
Figura 13. Gráfico de medias estimadas de Relaciones Interpersonales.....	129
Figura 14. Gráfico de medias marginales de Bienestar material.....	130
Figura 15. Gráfico de medias marginales de Bienestar físico .....	131
Figura 16. Gráfico de medias marginales del Índice de Calidad de Vida .....	132
Figura 17. Gráfico de medias marginales del percentil del ÍCDV de padres .....	133
Figura 18. Gráfico de medias marginales del percentil del ICDV de estudiantes.....	133
Figura 20. Desarrollo Personal del cuestionario de docentes.....	165
Figura 21. Autodeterminación del cuestionario de docentes.....	166
Figura 22. Relaciones Interpersonales del cuestionario de docentes.....	167
Figura 23. Inclsuión social del cuestionario de docentes .....	168
Figura 24. Derechos del cuestionario de docentes .....	169
Figura 25.Bienestar emocional del cuestionario de docentes.....	170
Figura 26. Bienestar físico del cuestionario de docentes.....	171
Figura 27. Bienestar material del cuestionario de docentes .....	172
Figura 28. Medias de las ocho dimensiones del cuestionario docentes.....	173
Figura 29. Cumplimientos de los objetivos del cuestionario de docentes.....	173
Figura 30. Obejtivos de las asigantura según cuestionario de docentes.....	174
Figura 31. Contenidos de las asignaturas según cuestionario docente .....	175
Figura 32. Metodologías y las dimensiones de la calidad de vida. ....	176
Figura 33. Actividades de Evaluación .....	177
Figura 34. Distribución del tiempo.....	178
Figura 35. Recursos del Programa.....	178
Figura 36. Logros del término del Programa.....	179



## Introducción

La educación universitaria tiene mucho que ofrecer a los estudiantes y es más que un camino hacia el mundo laboral. En ella, los estudiantes universitarios crean nuevas relaciones que pueden fortalecer sus habilidades interpersonales y conducir a nuevas amistades; aumentan las habilidades de independencia y aprenden a gestionar sus vidas de una manera más eficaz (Lee, Day, Carter, & Taylor, 2021). Sin embargo, esta experiencia no ha estado disponible para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

En Chile con la Ley 20422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación. Chile, 2010) se ha exigido a las Universidades la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad. Esto ha implicado la adaptación de espacios físicos, capacitación docente y la creación de departamentos de inclusión que apoyan los procesos inclusivos en contextos universitarios de jóvenes con discapacidad física, sensorial, de aprendizaje, emocionales y sociales. Sin embargo, para jóvenes y adultos con DI, aún no es una alternativa viable ya que su “desarrollo cognitivo, lingüístico y su capacidad de pensamiento reflexivo no siempre se encuentran acorde a los parámetros de ingreso a este sistema educacional, que se basa fundamentalmente en el pensamiento reflexivo y abstracto” (Lucía & Von Furstenberg Letelier, 2011, p.74). Las alternativas que tienen luego de la educación escolar obligatoria, son escasas y suelen inscribirse en actividades donde tienen poco o ningún interés (Illanes & Von Furstenberg, 2011). Esto determina que suele ser un grupo con más probabilidades de estar desempleada y depender de la asistencia social, tienen mayor riesgo de vivir en la pobreza y están significativamente subrepresentada en la fuerza laboral (Madaus, Grigal, & Hughes, 2014). Sin embargo, aun cuando no es una alternativa generalizada, las experiencias de educación universitaria para personas con DI está en aumento en todo el mundo (Lee et al., 2021; Whirley, Gilson, & Gushanas, 2020).

El Programa Diploma en Habilidades Laborales es una opción universitaria para jóvenes con discapacidad intelectual pionera en el país. Pertenece a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello y está presente en sus tres sedes: Santiago de Chile, Concepción y Viña del Mar. Abre sus puertas inicialmente, solo en la ciudad de Santiago de Chile, el año 2006 lo que sin duda ha significado un cambio

de vida en todos aquellos jóvenes que han pasado por él y hasta la fecha no habían tenido la oportunidad de continuar sus estudios al término de la educación secundaria.

Esta investigación busca conocer como la participación en el Programa Diploma en Habilidades Laborales ha impactado en la vida de sus estudiantes. Para ello se ha escogido el Modelo de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo (2016) como guía del diseño de investigación que permite conocer el aporte y contribución del programa a la calidad de vida según las percepciones que tienen sus propios participantes: estudiantes y sus padres; y el equipo que lo conforma: cuerpo docente y directora.

El presente trabajo se organiza en seis partes agrupados por capítulos. La primera parte aborda el diseño general de la investigación, en donde se expone la justificación del problema objeto de estudio. También se presentan las preguntas de investigación y los objetivos de estudio

La segunda parte corresponde a la fundamentación teórica, en el que se abordan los planteamientos teóricos que sustentan el desarrollo del trabajo de investigación. Está compuesto de tres capítulos que tienen por temáticas principales: Discapacidad Intelectual, Calidad de Vida y Discapacidad Intelectual en contextos universitarios.

La tercera parte se refiere a la metodología, el cual comprende tres grandes capítulos. El primero, fundamenta y describe el diseño de investigación, el trabajo de campo, y lo que se refiere al proceso de instrumentalización, recogida y tratamiento de la información. El segundo de ellos expone los resultados obtenidos en la fase cuantitativa y cualitativa. El tercer capítulo hace referencia a la contrastación de los resultados por medio de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos.

La cuarta parte comprende la discusión de los resultados en relación con la fundamentación teórica y las principales conclusiones sujetas a los objetivos del estudio; expone también las limitaciones y las nuevas propuestas de investigación.

Por último, se exponen las referencias bibliográficas respecto de las fuentes consultadas y los documentos anexos disponibles en formato impreso (en este mismo trabajo y otros en formato digital).

**Parte I**  
**Justificación y Diseño de**  
**Investigación**

## **Capítulo 1: Justificación y Diseño**

### **1.1. Justificación del trabajo de investigación**

En los últimos años se ha puesto especial énfasis en mejorar la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y en que logren ser ciudadanos de pleno derecho. Para conseguirlo, es necesario que se sigan produciendo cambios en las políticas sociales, educativas y económicas. Y aunque muchos países tienen discursos normalizadores y emancipadores sobre la discapacidad, los conceptos de diferencia e inclusión aún son contradictorios y en constante evolución y coexisten una variedad de puntos de vista sobre cómo apoyar la transición a la vida adulta de este colectivo. Hay quienes piensan que las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo son receptoras pasivas de servicios y que necesitan apoyos para vivir una “vida normal”; y al contrario, hay otros que los ven como agentes activos de transformación influenciados por enfoques emancipadores, basados en los derechos humanos y enfoques centrados en la persona para vivir vidas dignas y valiosas, así como para obtener empleo e independencia (Flórez Beledo, 2018)

Actualmente, se promueven la autodeterminación, la independencia económica y la equidad como forma de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual. Pero aún están situados dentro de un contexto educativo con estructuras y normas sociales profundamente establecidas que posicionan a las personas con discapacidad intelectual como niños perpetuos, donde muchas oportunidades de participación en la educación postsecundaria, y en particular, la educación superior, están restringidas por prejuicios sobre lo que no pueden hacer. Afortunadamente, la idea de que tales personas carecen de la capacidad para participar satisfactoriamente en la educación superior está siendo cuestionada cada vez más por la visión incondicional de su humanidad, el aprecio por sus dones y contribuciones a la sociedad.

El derecho humano a la educación está reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, lo que implica considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derecho y no como meras beneficiarias sociales. Según la UNESCO el derecho humano a la educación es el derecho humano a una educación inclusiva y por tanto se debe asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles sin discriminaciones y sobre la base de igualdad de oportunidades.

En este sentido, el rol de la universidad es crucial, pues es un agente de cambio en los procesos de formación y debiese facilitar una educación inclusiva a la que puedan acceder las personas con discapacidad intelectual. La educación universitaria tiene mucho que ofrecer a los estudiantes y es más que un camino hacia el mundo laboral. En ella, los estudiantes universitarios crean nuevas relaciones que pueden fortalecer sus habilidades interpersonales y conducir a nuevas amistades; aumentan las habilidades de independencia y aprenden a gestionar sus vidas de una manera más eficaz (Lee et al., 2021). Sin embargo, esta experiencia no ha estado disponible para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (DI de ahora en adelante). Tradicionalmente las universidades han sido un espacio donde la personas con discapacidad no han tenido acceso ya sea porque los entornos no están diseñados para que sean utilizables por todas las personas de manera segura y cómoda o ya sea porque los procesos de acceso son estandarizados no aptas para todas las personas (O'Donovan, 2021) y exige ciertos requisitos de entrada como contar con un diploma de escuela secundaria que a su vez exige calificaciones específicas (Vinoski Thomas, Schram, & Crimmins, 2020) y capacidades físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales que las personas con DI no siempre alcanzan.

En Chile con la Ley 20422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación. Chile, 2010) se ha exigido a las Universidades la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad. Esto ha implicado la adaptación de espacios físicos, capacitación docente y la creación de departamentos de inclusión que apoyan los procesos inclusivos en contextos universitarios de jóvenes con discapacidad física, sensorial, de aprendizaje, emocionales y sociales. Sin embargo, para jóvenes y adultos con DI, aún no es una alternativa viable ya que su “desarrollo cognitivo, lingüístico y su capacidad de pensamiento reflexivo no siempre se encuentran acorde a los parámetros de ingreso a este sistema educacional, que se basa fundamentalmente en el pensamiento reflexivo y abstracto” (Lucía & Von Furstenberg Letelier, 2011, p.74). Sin embargo, aun cuando no es una alternativa generalizada, las experiencias de educación universitaria para personas con DI está en aumento en todo el mundo (Lee et al., 2021; Whirley, Gilson, & Gushanas, 2020) existen pocos estudios acerca de cómo los programas impactan directamente a los estudiantes con DI; la mayoría de las investigaciones al respecto se centran en el impacto en el empleo (Lee et al., 2021; Prohn, Kelley, & Westling, 2018) donde se ha descubierto que la educación superior para jóvenes o adultos con DI está fuertemente relacionada con

resultados laborales positivos (Kaya, 2018). Otros estudios, han estado orientados a conocer los beneficios que perciben los estudiantes, padres y personal que trabaja en dichos programas, durante el tiempo que se está en la universidad (Miller, Schleien, White, & Harrington, 2018), sin utilizar medidas estandarizadas o datos objetivos que permitan capturar las formas en que los estudiantes participantes en programas universitarios inclusivos se ven afectados.

El presente estudio aborda este tema de investigación, explorando cómo un programa universitario chileno, destinado a jóvenes con DI afecta a su CDV en cada una de sus dimensiones. a nivel internacional, se ha investigado sobre la inclusión de personas con discapacidad en general y es muy importante añadir ahora el análisis y los resultados de los programas que incluyen a personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en la Universidad y determinar en qué medida mejora su calidad de vida. Si se concibe la educación como uno de los pilares en la búsqueda de dicha calidad, se deben tener en cuenta las percepciones de los propios implicados de las familias e, incluso, de los profesionales que trabajan en la formación que reciben estos alumnos. En este sentido esta investigación quiere ser un aporte para mejorar la calidad de vida, la participación y acceso al mundo universitario de las personas con discapacidad

El énfasis está puesto en conocer la opinión directa de los propios estudiantes y poder alzar su voz ya que el análisis de las investigaciones respecto a la DI pone de manifiesto la falta de representación de las propias personas con DI (Maria Pallisera & Puyalto, 2017). Es cuestionable si las investigaciones en campo de la DI se vinculan con los intereses y necesidades de las personas con DI y más aún si los resultados de ellas inciden en la mejora de las condiciones de vida (Maria Pallisera & Puyalto, 2017). Pues esta investigación tiene como principio conocer directamente de los estudiantes si la formación que reciben contribuye a su CDV, cómo lo hace y qué debe cambiar.

Poner en la justificación algo que lo relacione con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU.

## **1.2. Preguntas de investigación**

Por cuanto a lo anterior y al contexto de interés de la investigadora es que tras este estudio se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación.

- El Programa Diploma en Habilidades Laborales ¿contribuye a la calidad de vida de sus estudiantes?
- ¿Qué opinan los estudiantes con discapacidad intelectual que participan del Programa Diploma en Habilidades Laborales, de lo que éste les entrega?
- ¿Qué opinan los padres de los estudiantes que participan del Programa Diploma en Habilidades Laborales, de lo que éste les entrega a sus hijos?
- ¿Qué opinan los docentes del programa y la contribución o no que este hace a la CDV de los estudiantes?
- ¿Qué debe cambiar, el Programa Diploma en Habilidades Laborales, para contribuir a la mejora de la CDV de los estudiantes según la percepción de todos los actores (estudiantes, padres y docentes)?

### **1.3. Objetivos de investigación.**

En relación con la justificación anterior y las preguntas de investigación, nos proponemos el siguiente objetivo general:

*Analizar cómo un programa universitario para personas con discapacidad intelectual contribuye a la calidad de vida de sus estudiantes, según su percepción, la de sus familias y lo docentes que participan de él.*

Los objetivos específicos que guían esta investigación y permiten alcanzar el objetivo general, son los siguientes:

1. Identificar el nivel de calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones y la de sus padres.
2. Relacionar el nivel de calidad de vida con la contribución que hace el programa universitario a la vida de los estudiantes y padres según sus propias percepciones.
3. Identificar el aporte a la calidad de vida de los estudiantes según el cuerpo docente el programa universitario.
4. Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes.

# **Parte II**

## Fundamentación Teórica



## **Capítulo II: Discapacidad Intelectual**

El concepto de discapacidad ha sido ampliamente discutido en distintos campos del conocimiento, ya sea en el terreno académico, políticos u organizaciones de personas con discapacidad, repercutiendo en la existencia de múltiples definiciones y modelos teóricos que lo explican. Estas definiciones han transitado desde un modelo asistencial, donde la persona debe adaptarse a las condiciones de la sociedad y lo que esta le ofrece, a otro modelo, el bio-psico-social, que está centrado en la persona, basado en los apoyos necesarios para que las personas con discapacidad puedan participar activamente y protagonizar su desarrollo integral como persona.

En este capítulo se pretende abordar las diversas definiciones de discapacidad en general y discapacidad intelectual en particular, que se corresponde con la actitud social que predomina en ciertas épocas. Así este encontramos que la percepción de las personas con DI va desde la marginación e invisibilización a la búsqueda de la inclusión y del desarrollo integral de las personas con discapacidad.

## **2.1. Comprender la discapacidad de manera general.**

La dificultad de ofrecer una definición estándar y oficial de discapacidad y en particular, de discapacidad intelectual, radica en las distintas acepciones que han caracterizado a estos conceptos a lo largo de la historia (Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 2008)

Los movimientos internacionales de personas con discapacidad han influenciado a organizaciones como las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Salud para que se reconozca la importancia de proveer una definición universal del concepto de discapacidad (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

Es así como en el año 1975 la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció la primera Declaración de los Derechos de los Impedidos, donde la discapacidad se posiciona en el centro de los debates, dejando de ser un concepto secundario o marginal. Más tarde en el año 1985, las personas con discapacidad fueron incluidas por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

Estas acciones iniciaron el debate sobre las barreras y pusieron de manifiesto el problema de discriminación que sufren las personas con discapacidad (Grue, 2010). Tras ello, las Naciones Unidas desarrollaron una estrategia internacional llamada “*Hacia una sociedad para todos*”, cuyo objetivo era fomentar la inclusión social de las personas con discapacidad (Priestley, 2009). Así también la Organización Internacional del Trabajo adopta la defensa de un tratamiento igualitario para los trabajadores con discapacidad y solicita la integración social en el mercado laboral (International Labour Organization, 1983, en Pérez y Chhabra, 2019, p.8). Todas acciones han facilitado y fomentado el discurso sobre discapacidad y la mejora de políticas que integren a las personas con discapacidad en todos los niveles de la vida social. Sin embargo, la discapacidad aún es un fenómeno complejo e impreciso de difícil conceptualización (Waldschmidt, 2017) y trasciende “clase, edad, género, nacionalidad, riqueza o fronteras” (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

A lo largo de la historia destacan dos organismos internacionales que han abordado la dificultad de definir el concepto de discapacidad: Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2011), considera que discapacidad implica aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como la parálisis cerebral, el síndrome de Down o la depresión) y sus factores ambientales y personales (como actitudes negativas, edificios públicos inaccesibles y falta de apoyo social). Siguiendo la misma línea previamente establecida por la Convención, la OMS (2011) define el término discapacidad de manera muy similar, aunque añade los conceptos de deficiencia, limitación de la actividad y las restricciones de la participación. En este sentido, la OMS, se refiere a la discapacidad como:

Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones para poder realizar cualquier actividad cotidiana que, en principio, no requeriría mayor esfuerzo, y las restricciones de la participación, principalmente, en el ámbito social. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS, 2011).

Por otra parte, la ONU, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad artículo 1 (Organización de las Naciones Unidas, 2019, p.4) engloba dentro del término de discapacidad intelectual a aquellas personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales que dificultan, a corto o largo plazo, una interacción plena y efectiva con la sociedad.

En estas definiciones, la discapacidad existe o se evidencia en la interacción de las personas con su entorno y aunque la discapacidad se correlaciona con desventaja, no todas las personas con discapacidad tienen los mismos inconvenientes, por ejemplo:

las mujeres con discapacidad sufren discriminación de género. Las tasas de matriculación escolar difieren según el tipo de deficiencia; así, los niños con deficiencias físicas suelen correr mejor suerte que los que padecen deficiencias intelectuales o sensoriales. Los más excluidos del mercado laboral son a menudo los que presentan problemas de salud mental o deficiencia intelectual. Las

personas con deficiencias más acusadas experimentan con frecuencia mayor desventaja (OMS, 2011, p.8).

La discapacidad entonces puede ser abordada por la desde múltiples factores de discriminación de carácter social, cultural, político, económico e ideológico. ya sea por género, edad, país de origen, las ideologías políticas o creencias religiosas, o la situación socioeconómica (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019), ya que como afirma la OMS la discapacidad la es mayor en los países de ingresos bajos que en los países de ingresos más elevados (OMS, 2011). Sin embargo, estas definiciones subyacen a distintos marcos o modelos teóricos que explican el concepto según el momento histórico o cronológico de mirar la discapacidad. A continuación, se hace un breve recorrido por los distintos paradigmas que han explicado la discapacidad a lo largo de los años y que engloban distintos modelos teóricos.

### **2.1.1. El concepto de discapacidad a lo largo de la historia**

Las personas con discapacidad han existido siempre y según distintos tiempos históricos y lugares diferentes, han afrontado esta realidad desde las propias creencias, sus propios principios antropológicos, manifestaciones culturales, humanísticas, sociales y sus ideas pedagógicas (Hervás, 2019).

Así a lo largo de la historia se han conformado diferentes formas de entender la discapacidad. En este apartado se tratará explicar la evolución de este concepto haciendo un paralelo entre el contexto histórico y los paradigmas y modelos que lo explican.

Cabe mencionar que hemos tomado la explicación de Díaz, (2020) para entender a qué nos referimos cuando hablamos de paradigma y/o modelo. Según este autor, paradigma es el modo de conocimiento científico de la realidad y la forma de ver el mundo, universalmente reconocido, basado en un esquema de pensamiento e ideológico concreto. El modelo está dentro del paradigma, pero es más una abstracción teórica de una realidad concreta para comprenderla. El modelo sería una representación simplificada de la realidad en la que sólo destacan las relaciones más significativas y definitorias del fenómeno. Tanto paradigmas como modelos responden a un momento histórico o época en particular.

Según algunos autores podemos encontrar dos grandes modelos: Paradigma individualista o y Paradigma Social o de la autonomía personal (Bonilla, 2019; Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019), dentro de los cuales encontramos distintos modelos.

### ***Paradigmas Individualista***

Los modelos individualistas son los que consideran la discapacidad como una deficiencia de la persona. Bajo esta mirada es la persona con discapacidad quien debe adaptarse a su contexto y aceptar rehabilitación. De ella surgen dos grandes modelos teóricos que lo sustentan y que se corresponde según el tiempo histórico en que se sitúa.

#### *- Modelo tradicional, moral o religioso*

Este es modelo explicativo más antiguo y por lo tanto podríamos ubicarlo en la Edad Antigua. Bajo esta concepción la discapacidad es producto de fuerzas espirituales vista como un castigo de comportamiento pecaminoso (Goodley, 2018) y, por tanto, estaba ligada a sentimientos de vergüenza que implicaba ocultar a la persona con discapacidad, excluyéndola de la escuela y de cualquier rol activo en la sociedad. Para las personas con discapacidad es un modelo opresivo que generaba ostracismo y autodesprecio. Este comportamiento conlleva dependencia y vulnerabilidad lo que desemboca en caridad y cura (Lid, 2012).

Este modelo es también llamado *modelo de la prescindencia* (Mayorga, 2018; Díaz, 2020; López Bastías, 2019) ya que se puede prescindir de este colectivo en la sociedad. Sin embargo, también se daban a excepciones en algunas partes del mundo. En China y también en Egipto, por ejemplo, las malformaciones gozaban de prestigio y valoración social (Hervás, 2019).

#### *- Modelo médico, rehabilitador o individual.*

Con el avance en la tecnología y los diagnósticos, ya en el siglo XX, la discapacidad ya no es explicada como un castigo divino, sino que la teoría genética y factores externos son la causa de enfermedades, debilitando así la creencia de la responsabilidad individual y la virtud moral (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019). Este modelo se basa en la idea de que los problemas y dificultades que sufren las personas con discapacidad se relacionan con su impedimento físico, sensorial o intelectual. La discapacidad impide el funcionamiento de la persona con discapacidad por lo que son enfermos

automáticamente, relegados de cualquier expectativa y responsabilidad social, lo que conlleva su institucionalización (Palacios, 2008). Se basa en el diagnóstico clínico y la categorización, donde los médicos y profesionales de la salud, tiene un papel fundamental en la cura o rehabilitación de la persona con discapacidad. Comienza a fomentarse así, a lo largo del siglo XIX y hasta principios del siglo XX, la creación de instituciones de carácter asistencial. Romero Ureña, (2014) explica que surge un modelo médico-pedagógico en el cual se plantea un tratamiento asistencial en instituciones terapéuticas, en donde se propicia el aprendizaje por parte de las personas con discapacidad intelectual.

Un ejemplo de esta creciente tendencia fue María Montessori quien siendo ayudante de la clínica psiquiatra de la Facultad de Medicina de la Universidad de Roma, trabajó con niños “anormales” se percató que el tratamiento pedagógico era más eficaz que el médico y entonces encaminó sus esfuerzos hacia el campo de la educación defendiendo que los niños con discapacidad podían beneficiarse de esta (Hervás, 2019).

En esta misma época, bajo este modelo médico-pedagógico, se comienzan a desarrollar métodos de evaluación de la inteligencia, lo que permite su cuantificación, clasificación y la comparación con los estándares de normalidad. Se comenzó a usar masivamente instrumentos estandarizados que medían la inteligencia que pretendían diferenciar los alumnos “normales” de los “no normales” (Aguado-Díaz, 1995)(Aguado-Díaz, 1995). Fue precisamente bajo este modelo que se promovió la tendencia a la clasificación y que dio existencia a la educación especial, subsistema educativo paralelo distintito del modelo educativo general.

A mediados del siglo XX se cuestiona este sistema porque se evidencian efectos secundarios negativos como la inadaptación social producto de la exclusión. Y por ella se comienza a promover un modelo integrador en el que se defiende que el estudiante con discapacidad puede educarse en el sistema educativo general. Bajo este contexto surge el principio de normalización, acuñado por Bank-Mikkelsen que todo tipo de tratamiento o rehabilitación (anteriormente puestos en práctica en el modelo clínico), pueden realizarse dentro del propio proceso educativo, de acuerdo con el currículo establecido de forma general para todos los alumnos. Y en 1978 se crea el Informe Warnock y con el término Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En este informe se plantea que debe proporcionar soluciones educativas a las necesidades de todos los estudiantes. La normalización dio lugar al desarrollo de lo que se conoció como integración educativa y con ello el inicio de la educación especial. (Velarde Lizama, 2012).

Si bien este modelo podría considerarse, en la actualidad coexiste con las nuevas concepciones de la discapacidad, ya que es necesario en términos de políticas y servicios para este colectivo. En palabras de Pérez & Chhabra, (2019), el modelo médico, es un modelo normativo y por lo tanto los profesionales de la salud y los administradores de beneficios sociales siguen empleándolo como herramienta para clasificar, organizar ofrecer cuidados médicos y servicios sociales, que sin duda han mejorado la calidad de vida de muchas personas con discapacidad (Barbosa, Villegas, & Beltrán, 2019). Por otro lado, ha sido difícil desprenderse de este modelo, ya que las políticas públicas se ven influenciadas por él, principales, para la entrega de beneficios sociales y subvenciones especiales en diversas áreas de la vida cotidiana (salud, educación, culturales, entre otras) (Villalobos-Parada et al., 2015).

Es importante mencionar que ambos modelos (moral y médico) promueven un enfoque individualista y que reduce la discapacidad a un hándicap individual. Esto causa el ostracismo de la persona con discapacidad y que solo será atendida a través de intervenciones médicas o de caridad, perpetuando la concepción de que es un problema personal en vez de tratar de cambiar las políticas sociales que limitan la vida de las personas con discapacidad (Barbosa et al., 2019).

Como resultado de este enfoque centrado en el impacto desfavorable de la discapacidad, en la década de los 70` comienza a concebirse la discapacidad como parte de la diversidad humana, y por lo tanto la persona con discapacidad ya no está relegada a la institucionalización, sino que puede ser una persona activa en la sociedad. Desde ahí que ampliamos la visión de este concepto y nace el paradigma social.

### ***Paradigma Social***

Bajo este paradigma se encuentran modelos que consideran que la discapacidad es un hecho social. Es decir, la sociedad determina exigencias según patrones de normalidad, el cual considera que las personas con discapacidad, según sus características, necesidades, aportes o decisiones de las personas con discapacidad (Ferreira, 2010) están fuera de estos patrones de normalidad y por lo tanto son encasilladas bajo el concepto de discapacidad. Bajo este paradigma una persona es más o menos discapacitada, según el contexto en el que se encuentre y por ello éste tendría la responsabilidad de disminuir las barreras para el mejor desenvolvimiento de la persona con discapacidad en su contexto.

- *Modelo social británico.*

El modelo social británico emergió en Gran Bretaña de la Unión de los Discapacitados Físicos contra la Segregación (Union of Physically Impaired Against Segregation, UPIAS). Este modelo busca diferenciar conceptos entre impedimento y discapacidad (Pérez & Chhabra, 2019). Según Shakespeare & Watson, (2002) el impedimento es individual y privado y la discapacidad es estructural y pública. Este modelo busca que se acepte el impedimento y se elimine la discapacidad. De este modo se define la discapacidad como una construcción social, como la relación entre la persona con discapacidad y la sociedad incapacitada (Pérez & Chhabra, 2019). Este modelo tiene tres principales características que lo definen:

1. Los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad provienen de las actitudes sociales y no de las limitaciones funcionales; 2. El entorno está conformado y moldeado por las políticas sociales, y 3. En una sociedad democrática, las políticas sociales representan las actitudes y valores prevalentes en dicha sociedad (Steint, 2017). Es decir que la concepción que se tenga de discapacidad será producto moldeado por las actitudes y políticas sociales que predominen.

- *Modelo minoritario norteamericano.*

En forma paralela al movimiento de británico, en Estados Unidos, activistas y estudiosos desarrollaron su propio modelo, modelo minoritario. Este modelo estaba influenciado por movimientos de derechos humanos de activistas negros y de homosexuales durante los años 60 y 70, así como por los soldados que volvían de la Guerra de Vietnam, junto con asociaciones tales como los Centros de Vida Independiente de Berkley (Goodley, 2018). Estos últimos se basan en la filosofía de la autodeterminación y están liderados por personas con discapacidad quienes demandan y exigen que se les escuche, pues son ellas las que más saben de sus necesidades y quienes deben tomar la iniciativa, individual y comunitariamente, a la hora de decidir y desarrollar la mejor solución para su situación (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019).

- *Modelo biopsicosocial o CIF*

En 1980, influenciada por el modelo médico, la Organización Mundial de la Salud, crea una herramienta clasificatoria, *Clasificación Internacional de deficiencia, discapacidad y minusvalía*, definiendo cada uno de estos términos, siempre ligado al concepto de enfermedad de la persona (Pérez & Chhabra, 2019). Antes las críticas recibidas, en el año 2001, crea la Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud, CIF (OMS, 2001); en ella propone nueva terminología para



intentar desplazar el problema de la discapacidad del individuo a la sociedad, reemplazándolos por: déficit en el funcionamiento, restricción en la participación y barreras ambientales (CIF, 2001). Desde aquí aparece el modelo biopsicosocial para comprender la discapacidad, considerándola multifactorial (asociada a factores biológicos, psicológicos y sociales).

Si bien el Informe Mundial de Discapacidad sigue este modelo y define discapacidad como el producto de una interacción negativa entre un individuo y los factores contextuales de él (factores ambientales y personales) (OMS, 2011), aún se considera que esta definición engloba connotaciones negativas asociadas a déficit, limitación, restricción o barrera (Palacios & Romañach, 2006) por lo que nuevos modelos teóricos han surgido al oponerse a esta definición. Cabe mencionar que autores como Bonilla, (2019) sitúa este modelo teórico bajo los llamados modelo médicos, aun cuando considera que tiene aspecto más humanista, es decir que para definirla, toma elementos del entorno social sin dejar de lado la condición orgánica y fisiológica del individuo (Bonilla, 2019).

- *Modelo de derechos humanos*

El derecho internacional de los derechos humanos no ha estado ajeno a la conformación del concepto de discapacidad. Así, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, publicada el año 2006, se reconoce la discapacidad como construcción social producida por la interacción del impedimento con las barreras sociales, fortaleciendo así el cambio de paradigma del modelo médico al modelo social. Este instrumento es el primer Tratado de Derechos Humanos del Siglo XXI que logra instalar el tema de discapacidad en la agenda internacional de derechos humanos. Este hecho a supuesto considerar los problemas que enfrentan las personas con discapacidad como problemas de derechos humanos, cuyas respuestas deben ser pensadas y creadas desde el respeto de los valores que sustentan dichos derechos (Palacios, 2017)

- *Modelo cultural*

Si bien este es un modelo que se mueve o permanece más en la esfera de académicos y estudiosos del tema, es relevante presentarlo como parte de comprender la discapacidad.

Este modelo concibe la discapacidad como una identidad social minoritaria, y asume que impedimento y discapacidad son categorías que construyen la cultura y se nutren de la misma (Waldschmidt, 2017). Es decir, este modelo explica que la discapacidad existe

porque la cultura ha definido eso que llamamos “normalidad”. Cuestiona la normalidad, comúnmente incuestionable, e investiga cómo las prácticas de (des)normalización dan como resultado la categoría social que hemos llegado a llamar discapacidad. Waldschmidt, (2017) explica la deficiencia, la discapacidad y la normalidad como efectos generados por el conocimiento académico, los medios de comunicación y los discursos cotidianos; términos que son significantes vacíos que se refieren a una mezcla de diferentes características físicas, psicológicas y cognitivas que no tienen nada en común más que atribuciones negativas o, como en el caso de la capacidad y la normalidad, positivas de la sociedad. En cualquier cultura en un momento dado estas clasificaciones dependen de las estructuras de poder y la situación histórica; son contingentes y están determinados por los discursos hegemónicos.

Así la discapacidad es una categoría propia, dado que existe un marco dicotómico de las diferencias corporales: sano, completo y normal versus enfermo, deficiente y desviado (Pérez & Chhabra, 2019).

- *Modelo de la diversidad funcional*

Este modelo expone que la discapacidad surge y permanece fuera de la persona, al igual que los anteriores modelos sociales, pero su foco teórico es la *dignidad de la persona* en lugar de la de su capacidad (Palacios & Romañach, 2006). Este modelo surge, principalmente, de las “Asociaciones europeas de personas con discapacidad (European Network of Independent Living o European Disability Forum) que han centrado su atención en la salud y en el concepto de servicios personalizados promovidos por el movimiento de Vida Independiente de Estados Unidos” (Pérez y Chhabra, 2019, p.20). El Movimiento de la vida Independiente cuenta con un fuerte activismo en el campo de los derechos humanos, por lo que una implica un cambio en las relaciones sociales que Implica igualdad de oportunidades para todas las personas, así como autodeterminación para ellas mismas (Bonilla, 2019).

Este modelo busca eliminar la visión negativa de la discapacidad y promover la visión de la diversidad funcional como parte de la diversidad humana, y por lo tanto como fuente de riqueza para la humanidad (Palacios y Romañach, 2006). El foco ya no está en la carencia de capacidades, sino que es la aceptación de diversos modos de desenvolvimiento (Pérez & Chhabra, 2019). Sin embargo, este modelo ha tenido fuertes críticas desde los distintos movimientos de personas con discapacidad ya que consideran que es confuso y tiene nulo valor práctico, ya que nos hace pensar que no hay ninguna

dificultad, que simplemente se trata de otra forma de actuar, distinta, pero igualmente válida. En esta línea, Flórez Beledo, (2018) manifiesta que “La discapacidad forma parte de la diversidad, nunca se puede sustituir la parte por el todo” (p.484).

Está claro que el definir discapacidad no ha sido fácil a lo largo de la historia y que en el afán de reducir el “supuesto” efecto peyorativo de la palabra discapacidad, se han propuesto diversos términos que no acaban de ajustarse a las necesidades propias de las personas que tiene alguna discapacidad; y por ello diversas instituciones vinculadas con esta perspectiva sugieren que el mejor término que debe emplearse siempre y en todo momento es *persona con discapacidad*, para referirse a este sector de la ciudadanía y "discapacidad" para referirse a su realidad personal y social.

En resumen, la nueva definición de discapacidad pone de manifiesto que se trata de una condición multifactorial producto de la interacción de una persona con un ambiente físico y social (Organización Mundial de la Salud, 2001), es decir que su estudio y comprensión implica un abordaje inter y multidisciplinario con la participación de todas las ciencias, la sociedad y sobre todo de las personas con discapacidad.

El modelo social de atención a las personas con discapacidad está dentro del actual paradigma de derechos humanos, el cual está dirigido a la capacidad de la sociedad para entregar oportunidades de participación (González-Aguilar, 2019; Córdoba-Warner, 2020). Es decir, las limitaciones dejan de estar en las personas y se trasladan a la sociedad, que se encuentra limitada para ofrecer servicios y asegurar que las necesidades de la persona con discapacidad sean tomadas en cuenta, una sociedad, capaz para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Palacios, 2008).

Bonilla (2019) indica que una sola perspectiva no ha sido capaz de revertir las injusticias a las que históricamente han sido sometidas las personas con características funcionales diferentes, siendo excluidas de manera constante y sistemática, llegando inclusive a privarles de los derechos humanos más elementales (Díaz-Velázquez, 2009; Padilla, 2010; Palacios y Romañach, 2008).

Así es como datos de la Organización de la Salud (2011) evidencian esta realidad, declarando que cerca de 15% de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, es decir aproximadamente mil millones de personas. Por otro lado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la cultura, (2020) , expone que en promedio los adolescentes de entre 12 y 17 años con discapacidad tienen un 10% menos

de probabilidades de asistir a la escuela que los que no presentan ninguna discapacidad, por lo tanto tienen menos años de escolaridad, pocas probabilidades de concluir los procesos de aprendizaje y un mayor riesgo de ser analfabetos.

Asimismo, el riesgo de privación educativa y discriminación es mayor sí, además de ser una persona con discapacidad, pertenece a las familias de los quintiles más pobres, es mujer o habita un país empobrecido (Bonilla, 2019) lo que llamaríamos interseccionalidad.

A esto debe agregarse que, sin importar la edad o el estatus socioeconómico, el colectivo de las personas con discapacidad tiene hasta 60% menos acceso a la educación que el resto de la población sin discapacidad (OMS, 2011, p. 11).

Esta situación es más evidente en las instituciones de educación superior, donde los estudiantes con discapacidad representan menos de 1% de la población universitaria (Bonilla, 2019) y probamente en ese 1% de estudiantes universitarios, no hay estudiantes con discapacidad intelectual.

## **2.2. Definición y características del concepto de discapacidad intelectual**

Al igual que ocurre en el caso de la discapacidad en general, el término discapacidad intelectual, en particular, también se caracteriza por su carácter heterogéneo y falta de univocidad. Aún no existe un consenso entre las diferentes disciplinas a la hora de entender y definir el concepto de discapacidad intelectual (Hervás, 2019). Sin embargo, existe mayor consenso a la hora de caracterizar y limitar quienes entran o no bajo este concepto de DI.

### **2.2.1. Concepto de Discapacidad intelectual.**

Cómo se ha presentado anteriormente, el concepto de discapacidad ha ido cambiando y evolucionando según distintas perspectivas. Así también lo ha hecho el concepto de discapacidad intelectual (DI), que forma parte del constructo general de discapacidad, evolucionando a una comprensión ecológica centrada en la interacción de la persona con su entorno (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del

Desarrollo AAIDD, 2016). Sin embargo, aún es un concepto difícil de precisar. Al respecto, Flores (2018) indica que:

Nada está resultando más difícil que dar nombre a una realidad humana caracterizada por la existencia de personas cuya capacidad cognitiva y sus habilidades adaptativas se encuentran disminuidas, cuando se las compara con la inmensa mayoría de la población, en intensidad y grados muy diversos y desde las primeras etapas de su vida (p.480).

El concepto y definición oficial actual ha sido acuñada por la Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), reemplazando el concepto de Retraso Mental utilizado en el año 1992 (AARM, 2002), en ese entonces, por la Asociación Americana de Retraso Mental. La actual definición es reconocida ampliamente a nivel internacional y es descrita así:

La Discapacidad Intelectual (DI) se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina en el periodo de desarrollo, el cual es definido operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021, p.21).

Cada uno de los elementos que componen esta definición será abordado más adelante, sin embargo, es importante destacar, que el concepto de DI se corresponde con el enfoque general de la discapacidad y se sitúa en una concepción social. El término de discapacidad intelectual tuvo el mismo curso explicativo, ya que evolucionó desde el modelo médico, donde se consideraba un rasgo o característica centrada en la persona (a menudo llamada déficit) hacia un fenómeno originado por factores orgánicos y sociales, que desencadenan limitaciones funcionales que se reflejan en incapacidad en el funcionamiento de roles y tareas en el contexto social (Schalock et al., 2007).

En esta evolución tampoco se habló siempre de Discapacidad Intelectual, el término también ha ido cambiando en virtud de la forma de explicarlo. Previo al término de Discapacidad Intelectual se utilizaba el nombre de Retraso Mental (RM) y se hacía mayor énfasis en el déficit intelectual (ver Tabla 2.1.).

**Tabla 2.1.***Recorrido histórico del concepto de Discapacidad Intelectual propuesta por AAID.*

<b>Año/Referencia</b>	<b>Definición</b>
1959 (Heber)	Retraso Mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media que comienza durante el periodo de desarrollo y que se asocia con deficiencias en una o más de las siguientes áreas: (1) maduración, (2) aprendizaje, o (3) adaptación social.
1961 (Heber)	Retraso Mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general por debajo de la media que comienza durante el periodo de desarrollo y que se asocia con deficiencias en conducta adaptativa
1973 (Grossman)	Retraso Mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficit en la conducta adaptativa y se manifiesta comienza durante el periodo de desarrollo.
1983 (Grossman)	La misma que la de 1973
1992 (Luckasonn et al.)	Retraso Mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que coexiste con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años.
2002 (Luckasonn et al.)	Retraso Mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años
2010 (Schalock et al.)	Discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.
2021 (Schalock et al.)	La Discapacidad Intelectual (DI) se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina en el periodo de desarrollo, el cual es definido operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años.

Fuente: Schalock et al., 2021, p.36

En la Tabla 2.1 podemos observar claramente como pasamos de un modelo centrado en el déficit intelectual de la persona a otro que considera el contexto. Otro elemento que llama la atención es la edad o momento en que se origina la DI. Todos estos elementos serán discutidos en el siguiente apartado.

Cabe mencionar que en la Tabla 2.1 se exponen definiciones, ya sea de RM o DI, pero no se produjo hasta el XVII, previo a ello las primeras aproximaciones de refieren al idiotismo y se solía confundir con la demencia. Desde ahí la mayoría de las definiciones derivaban de una aproximación a la DI centrada exclusivamente en el funcionamiento cognitivo (Mayorga, 2018). Esta forma de explicarla, se corresponden con los planteamientos del modelo médico o rehabilitador, que ve la discapacidad como una realidad estática, inmodificable y que no proporciona alternativas para el desarrollo pleno de las personas.

A lo largo de la historia se han cuatro aproximaciones históricas que han definido la discapacidad intelectual: social, clínico, intelectual y de doble criterio (Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD, 2016)

Bajo el *enfoque social* se explicaba la DI debido a su fracaso para adaptarse socialmente al ambiente; aún no se hacía referencia a la inteligencia, por lo que solo se centraba en el comportamiento social y natural. Este enfoque se relaciona con los Modelos Individualista de la discapacidad antes mencionado y más precisamente, con el de Modelo tradicional, moral o religioso.

Con el avance en materia médica, la DI pasa a ser definida desde un *enfoque médico*. Esta aproximación no niega el criterio social que se le había dado antes, pero enfatiza el rol de lo orgánico, la herencia y lo patológico, derivando en una llamada a la segregación.

Con el auge de la inteligencia como un constructo viable y con la aparición de las pruebas mentales, aparece el *enfoque clínico* para explicarla, cambiando el foco hacia el funcionamiento intelectual, midiéndose con un test intelectual, cuyo resultado queda traducido en una puntuación de CI (coeficiente intelectual). Con ello, aparecieron las normas estadísticas para definir al grupo o clasificar a las personas según el rango de CI.

Finalmente, el *enfoque de doble criterio* es el primer intento formal de utilización sistemática conjunta del funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, que aparece en el Manual de la Asociación Americana de Deficiencia Mental (AADM) de 1959 (AADI, 2016) en el que se define retraso mental como: “funcionamiento intelectual general por debajo de la media con origen en el periodo del desarrollo y asociado con deficiencias madurativas, de aprendizaje y de adaptación social” (AADI, 2016, p.33). Luego en el manual de AADM de 1961, a la maduración, el aprendizaje y la adaptación

social, se unieron en el término nuevo, conducta adaptativa, término que se ha utilizado en todos los manuales posteriores de la AAMR. El enfoque de doble criterio incluye la edad de aparición como elemento adjunto.

Esta nueva visión considera que la DI ya no es un rasgo absoluto, estático de la persona; por el contrario, es un constructo socio ecológico explicado por la interacción entre la persona y su ambiente, depende de sus habilidades adaptativas y de su interacción con el contexto en el que le toca desenvolverse. A partir de este momento, no se clasifica a los individuos en función de su Cociente Intelectual o grado de discapacidad, sino de los apoyos que necesitan para funcionar en la sociedad (Verdugo, 1994) y mejora del funcionamiento humano (AAIDD, 2016), pues si se ofrecen los apoyos pertinentes las personas con discapacidad podrán desenvolverse en diferentes contextos (Vega, 2011).

### **2.2.2. Entendiendo la definición de discapacidad intelectual**

Para este trabajo se ha considerado la definición de DI declarada por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) dado que es un organismo que lidera la comprensión del concepto de DI y se encuentra alineado con otros organismos internacionales como son la Asociación Americana de Psiquiatría y su Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos mentales (DSM), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y con la Declaración de los derechos de las personas con discapacidad (DDPD).

En este apartado se analizará el concepto actual de DI y sus premisas; y se expone su relación con otras definiciones de DI.

Como se ha mencionado anteriormente:

La Discapacidad Intelectual (DI) se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina en el periodo de desarrollo, el cual es definido operativamente como antes de que la persona cumpla 22 años (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021, p.21).

Esta definición se encuentra en la última edición realizada por AAIDD del año 2021, quienes declaran que dicha definición debe ir acompañada de cinco premisas que indican cómo debe ser aplicada (Schalock et al., 2021). Cabe mencionar que estas cinco premisas



ya habían sido mencionadas en la anterior edición del año 2013 y dada su importancia en la comprensión de término, se vuelven a exponer.

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente de deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios que son habitual los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de las limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará.

Ahora bien, si hacemos un acercamiento veremos que la definición de DI tiene tres elementos fundamentales que se destacan en negrita y serán explicada por separado:

La Discapacidad Intelectual (DI) se caracteriza por **limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual** y en la **conducta adaptativa** tal y como se ha manifestado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina en el periodo de desarrollo, el cual es definido operativamente como **antes de que la persona cumpla 22 años** (Schalock, Luckasson, & Tassé, 2021, p.21).

- *Limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual*: Como los mismos autores definen, el funcionamiento intelectual “es un término más amplio que el de inteligencia o habilidades intelectuales” (Schalock et al., 2021, p.47). Este incluye (1) las características que definen la inteligencia como lo son el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. (2) habilidades que se incluyen en las evaluaciones de inteligencia. (3) la visión de que el funcionamiento está influenciado por otras dimensiones del funcionamiento humano y los apoyos que pueda recibir la persona.

- *Conducta adaptativa*: es definida como el “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas y son desempeñadas por las personas en su vida diaria” (Schalock et al., 2021, p.52). Esta (1) es evolutiva e incrementa su complejidad con la edad, (2) se compone de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, (3) está relacionada con las expectativas de edad y la demanda de diferentes contextos, (4) se evalúa considerando el desempeño habitual de la persona en el hogar, escuela, trabajo y ocio y no el desempeño máximo y (5) se evalúa considerando los entornos comunitarios que son habituales para los iguales de la misma edad.
- *Edad de inicio*: Que operativamente en la definición se declara que debe ser antes de los 22 años, se establece los límites que determinan cuando la DI se determina por primera vez. Los autores explican que se debe originar durante el periodo de desarrollo, el cual podría variar de una sociedad según sus propias normas culturales.

Las dos primeras características de la definición, es decir, el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa deben ser evaluada con instrumentos estandarizados, válidos y fiables. Y que sean cultural y lingüísticamente apropiadas para la persona, así como para sus limitaciones comunicativas, sensoriales y motoras.

Es importante mencionar que la definición de la AAIDD está alineada tanto con la definición que la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) como con la que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS). La primera de ella define la DI:

La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) es un trastorno que comienza durante el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Se deben cumplir los tres criterios siguientes:

- a. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.
- b. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida

cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.

- c. C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el período de desarrollo.

(Asociación Americana de Psiquiatría, 2013, p.17)

Como se observa, ambas hacen mención de que se origina en un periodo del desarrollo, y que debe cumplir tres criterios: deficiencia en las funciones intelectuales y en el comportamiento adaptativo y se origina en el periodo del desarrollo.

La OMS, por su parte a través de la Clasificación internacional de enfermedades (CIE -11, 2018), no se refiere a Discapacidad Intelectual, sino a Trastornos del Desarrollo Intelectual y lo define como: afecciones etiológicamente diversas originadas durante el periodo del desarrollo y caracterizadas por un funcionamiento intelectual y comportamiento adaptativo significativamente inferiores al promedio, que se encuentran aproximadamente dos o más desviaciones típicas por debajo de la media de acuerdo con pruebas estandarizadas y normalizadas, el diagnóstico de los trastornos del desarrollo intelectual requiere una mayor confianza en el juicio clínico que ha de basarse en una evaluación apropiada de indicadores comparables del comportamiento (CIE-11, 2015).

Estas definiciones tienen común tres aspectos: existen déficit significativo en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa y la edad de inicio durante el periodo del desarrollo. En ella destacamos la importancia que se le da a la conducta adaptativa y que tiene la misma importancia que el funcionamiento intelectual. Esto refleja el paso de un modelo médico a otro ecológico, que se refleja de mejor manera en la comprensión del enfoque multidimensional del funcionamiento humano.

### **2.2.3. Enfoque Multidimensional del Funcionamiento Humano**

El modelo socio ecológico de la discapacidad intelectual se presenta como un nuevo paradigma que sostiene la premisa que la discapacidad intelectual es un estado multidimensional del funcionamiento humano, en relación con las demandas y exigencias socio culturales (Hernández, Jamba, & Sepúlveda, 2020).

Este modelo tiene su origen en el intento y arduo trabajo que se ha llevado por entregar una definición clara de DI. Es así que bajo un paradigma médico, lo que ahora denominamos discapacidad intelectual ha tenido como constructo subyacente la noción

de limitaciones en el funcionamiento humano (M. Wehmeyer et al., 2008). El origen de la interpretación actual del término discapacidad es una extensión del modelo médico que en un principio concebía los problemas de salud como una patología individual: un problema que estaba dentro de la persona. Sin embargo, se evidenció que la patología individual ofrecía una perspectiva demasiado limitada para describir, comprender y resolver los problemas de las personas afectadas por una condición de salud crónica o generalizada. Proponiendo entonces, una ampliación del modelo médico presentando un modelo multidimensional del funcionamiento humano (M. Wehmeyer et al., 2008).

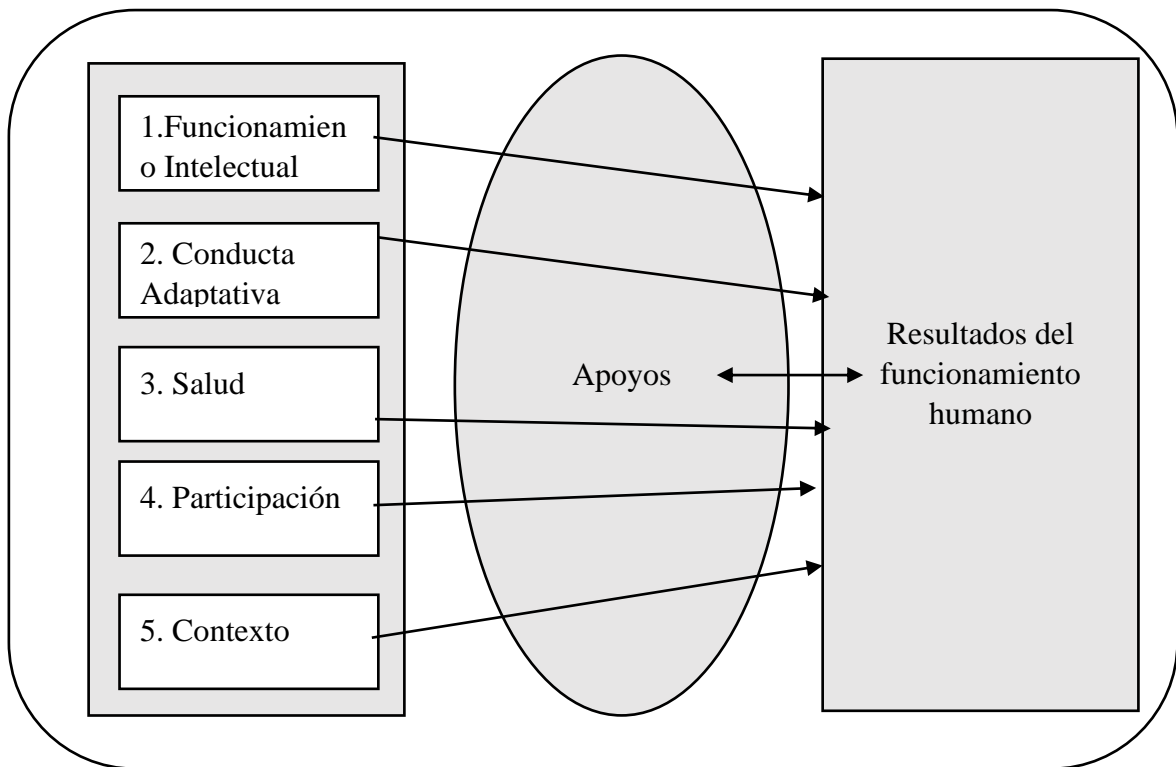
De esta forma el modelo propone que la discapacidad se manifiesta como un estado de funcionamiento que depende del ajuste entre las capacidades y limitaciones de la persona y el contexto en el que la persona se desenvuelve. En ese sentido, la discapacidad puede definirse como la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social que representan una desventaja sustancial para el individuo (Buntix y Schalock, 2010).

El modelo multidimensional del Funcionamiento humano se propuso en 1992 por primera vez, en el manual de AARM (AADI, 2016) y revisada luego en el año 2002 en la que el este modelo representaba un proceso en el que sus dimensiones conducen a los apoyos que influyen en su funcionamiento, que a su vez vuelve a afectar a los apoyos necesarios (CITA). Actualmente, el funcionamiento humano se concibe desde un enfoque funcional de la DI, el cual es definido como una perspectiva sistémica hacia la comprensión del funcionamiento humano que incluye las dimensiones de este funcionamiento (funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, salud, participación y contexto) los sistemas de apoyos que interactúan con estas y los resultados del funcionamiento humano (Schalock et al., 2021) . Este modelo se representa en la figura 1.

El modelo de funcionamiento humano consta de dos componentes principales: cinco dimensiones y una representación del rol que tienen los apoyos en funcionamiento humano, estableciéndose una relación recíproca y dinámica entre habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados (véase figura 1).

**Figura 1.**

*Modelo integrador de dimensiones del funcionamiento humano, sistemas de apoyo*



Fuente: Schalock et al., 2021, p.31

El funcionamiento humano abarca todas las actividades vitales e incluye estructuras y funciones corporales, actividades individuales, y participación, en lo cual influyen a su vez la propia salud y factores contextuales o ambientales (AAIDD, 2016). Las limitaciones en el funcionamiento se etiquetan como discapacidad, que pueden ser el resultado de problemas en las funciones y estructuras del cuerpo y las actividades personales. A continuación, se explica el modelo.

- Funcionamiento intelectual: Este término incorpora las características de la definición de inteligencia, las habilidades evaluadas habitualmente por test estandarizados de inteligencia y la visión de que está influenciado por otras dimensiones del funcionamiento humano y los sistemas de apoyo. Por lo tanto, es un término más amplio que las habilidades intelectuales, pero más reducido que el funcionamiento humano. Para su diagnóstico es dos desviaciones estándar por debajo de la media (Schalock et al., 2021). Cabe mencionar que, en el anterior marco conceptual del Enfoque multidimensional del funcionamiento humano (año 2010), este elemento

llevaba el nombre de habilidades intelectual, es decir, tenía un carácter más reducido que el actual.

- Conducta adaptativa: conjunto de habilidades conceptuales sociales y prácticas, que han aprendido por las personas para funcionar en su vidas diaria (Schalock et al., 2021, p.158).
- Salud: Estado de bienestar social, mental y físico pleno. Puede afectar al funcionamiento de las otras cuatro dimensiones. Se comprende desde una concepción holística de la salud (es decir bienestar físico, mental y conductual; bienestar ambiental y social, y bienestar espiritual de la persona) e incluye la evaluación de necesidades de apoyo, la prevención como forma de apoyo y la evaluación de resultados de salud.
- Participación: Es el rendimiento de las personas en actividades sociales; los roles e interacciones en las áreas de la vida domésticas, el trabajo, la educación, el ocio, la vida espiritual y las actividades culturales. (Schalock, 2009). Es el funcionamiento del individuo en la sociedad. La participación es importante para el aprendizaje y el crecimiento humano (AAIDD, 2016).
- Contexto: condiciones interrelacionadas en las que las personas viven sus vidas día a día. Se puede entender como una variable independiente que habitualmente no se pueden manipular como lo son las edad, lenguaje, cultura, etnia y familia; y como una variable interviniente que incluye organizaciones, sistemas, prácticas y políticas sociales que se pueden manipular para mejorar el funcionamiento humano y los resultados personales. Y como concepto integrador que proporciona un marco para describir y analizar los aspectos del funcionamiento humano, planificación de sistemas, desarrollo de políticas y la delimitación de los factores que afectan el funcionamiento humano.
- Apoyos: estrategias y recursos que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. El contexto o contextualización donde se dan los apoyos es un concepto crítico para la comprensión actual del uso de los apoyos, el paradigma de apoyos y la influencia de factores externos en el propio funcionamiento, tema que abordaremos más adelante

Existe evidencia clara de que la “congruencia entre los individuos y sus entornos facilita el funcionamiento humano” (AAIDD, 2016, p.48), es decir que las necesidades de apoyo de una persona, según este modelo socio ecológico, se relaciona directamente con una definición constitutiva de la DI, porque pone el énfasis en el ajuste entre el estado de funcionamiento de una persona y las demandas del contexto en el que vive.

Es así como se declara que el funcionamiento humano, generalmente mejora a través del uso de apoyos individualizados y es entonces como el modelo de apoyo es fundamental para comprender la DI. A continuación, se revisa el paradigma de apoyos de la DI.

#### **2.2.4. Paradigma de Apoyos**

Sabemos que las personas con DI requieren apoyos para participar en la vida comunitaria. Esto se debe principalmente a que el contexto no les facilita la participación en la sociedad. Es decir, las personas con DI se enfrentan a retos importantes en su aprendizaje y desarrollo, presentando dificultades para actuar en la vida cotidiana en sus comunidades y son vulnerables a la explotación de otros. Teniendo en cuentas estas consideraciones, es que los apoyos adquieren vital importancia en la comprensión de las personas con DI. Según Schalock et al., (2021) el paradigma de apoyos se basa en dos principios fundamentales:

- A. Las personas con DI requieren diferentes tipos de apoyo y de distinta intensidad para participar y contribuir plenamente en la sociedad.
- B. Los apoyos disminuyen el impacto de la discapacidad, pero no la eliminan.

Como ya se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la DI se entiende como un estado multidimensional del funcionamiento humano en relación con las demandas ambientales. Esta definición se corresponde con el enfoque socio ecológico actual y con la definición constitutiva de la DI, ya que el énfasis está en el ajuste entre el estado del funcionamiento de una persona y las demandas del contexto en que vive (AADI, 2016).

Es importante aclarar que, bajo el paradigma de apoyo, encontramos dos elementos importantes a considerar: lo que entendemos por apoyos y a qué nos referimos con necesidades de apoyo. El primero de ellos, los apoyos, son definidos como:

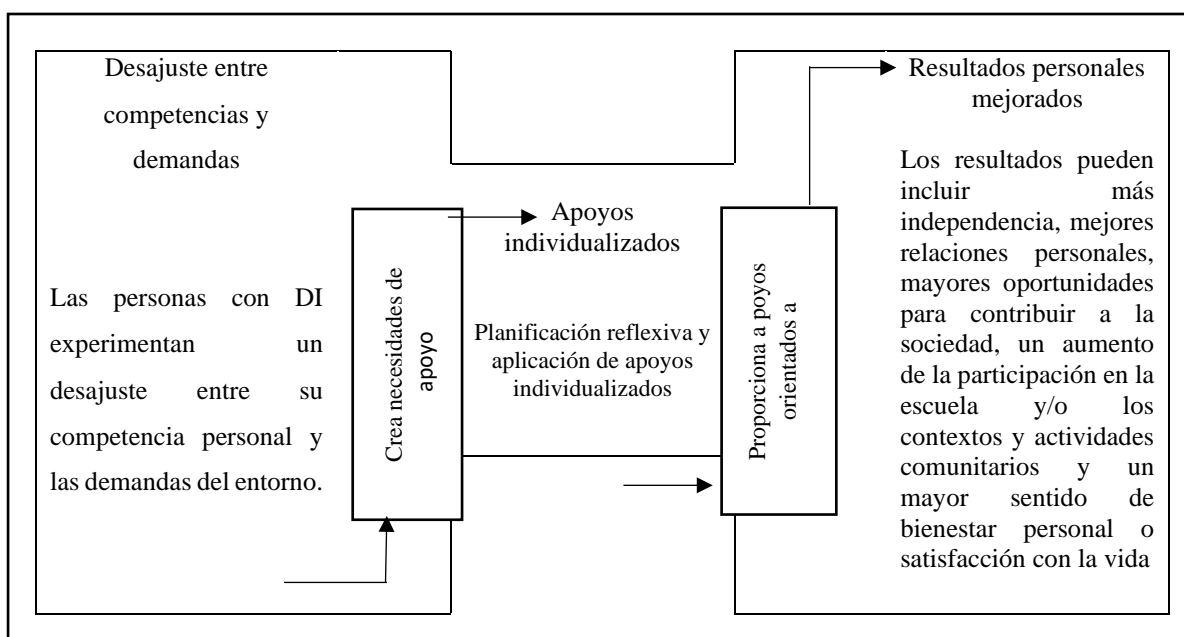
Una red interconectada de recursos y estrategias que fomenta el desarrollo e intereses de una persona y mejora su funcionamiento individual y bienestar personal. Los apoyos eficaces de apoyos están centrados en la persona, son holísticos, coordinados y orientados a resultados (Schalock et al., 2021, p.95).

La provisión de los apoyos debe basarse en una evaluación de las necesidades de apoyo de una persona (no en lo que un programa estima que es necesario) y teniendo la expectativa que la provisión de apoyos individualizados mejorará el funcionamiento humano y/o los resultados personales deseados. Las necesidades apoyo se refieren a “un constructo psicológico referido al modelo y la intensidad de los apoyos que una persona necesita para participar en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico” (Thompson et al., 2010, p.9). Se entiende entonces que, las necesidades de apoyo son el reflejo del desajuste entre las competencias de la persona y las demandas del contexto en el que hace su vida. Y los apoyos tienen la función de reducir ese desajuste y así mejorar su funcionamiento y bienestar personal.

El modelo de apoyo, que ilustra en la Figura 2, describe la relación entre el desajuste de las competencias personales y las demandas del entorno y la provisión de apoyos individualizados que conducen a mejores resultados personales.

**Figura 2.**

*Modelo de Apoyos*



Fuente: AAIDD, 2016, p.171



Cabe mencionar que una buena planificación de los apoyos debe alinear tanto los intereses de la persona que recibirá los apoyos y los desajustes entre la competencia de una persona y las demandas de su entorno. Para alcanzar este objetivo se debe evaluar las necesidades de apoyo aplicando una escala estandarizada, fiable, válida, de aplicación individual e integral y que esté baremada con personas con DI y que ofrezca puntuaciones de necesidades de apoyos en percentiles. Para ello, uno de los instrumentos estandarizados más utilizado es la Escala de Intensidad de Apoyos, SIS- C y SIS – A (niños y adultos) (Ibáñez, Verdugo, Arias, & Guillén, 2007).

Por otro lado, es importante que el sistema de apoyos tenga un carácter holístico, es decir deben participar profesionales de distintas disciplinas (Schalock, Luckasson, Tassé, & Verdugo, 2018). Un enfoque integrador de los apoyos de los apoyos debe incorporar cuatro perspectivas teóricas diferentes sobre la DI: biomédica, sociocultural, psicoeducativa, y de justicia;

- La *perspectiva biomédica* enfatiza los factores genéticos y fisiológicos que resultan en la DI.
- La *perspectiva psicoeducativa* enfatiza las limitaciones intelectuales, psicológicas/conductuales y de aprendizaje asociadas con la DI.
- La *perspectiva sociocultural* enfatiza la interacción entre las personas y sus entornos a través de la cual el significado social del DI se desarrolla a partir de las creencias, los comportamientos, el lenguaje y los eventos comunes de la sociedad en torno a las personas con DI y las respuestas de los individuos a la Interacción.
- La *perspectiva de la justicia* enfatiza que todas las personas, incluidas aquellas con diagnóstico de DI, tienen los mismos derechos humanos y legales.

Esto es porque la persona con DI no es un déficit biomédico solamente, o psicoeducativo; la DI es también una construcción social basada en la interacción de las personas y sus contextos, los derechos humanos y legales que operan dentro de esos contextos, y el papel que desempeñan en la sociedad las personas con DI y sus familias (Schalock et al., 2021, p.111).

En definitiva, el paradigma de apoyo proporciona un marco conceptual para la evaluación de las necesidades individuales apoyo y el desarrollo de sistemas individualizados (AADI, 2016). Este modelo establece que “siempre que se reduzca el

desajuste persona – ambiente y se enriquezca los resultados personales, el funcionamiento humano mejora” (AADI, 2016, p.175), y con ello, la calidad de vida (CDV) de las personas con DI, ya que según González-Aguilar, (2019), el conocer la CDV de las personas con discapacidad intelectual, nos permite ir identificando el alcance de la prestación de apoyos en relación con resultados personales, tema que se abordará en el siguiente capítulo.

### **Capítulo III. Calidad Vida**

El concepto de calidad de vida (CDV) junto al modelo de apoyo está fuertemente ligados al concepto de discapacidad intelectual actual. Sin embargo, se le ha dado un uso indiscriminado en diversas áreas del conocimiento. En este capítulo se hará un recorrido de cómo se ha construido el concepto, la dimensiones que lo componen, la importante relación que tiene este concepto en la definición de las personas con discapacidad intelectual y con la organización de los servicios.

### 3.1. Calidad de Vida

Las primeras definiciones de calidad de vida se remontan al siglo pasado relacionado con el estado de bienestar, que deriva de los desajustes socioeconómicos procedentes de la Gran Depresión de los años treinta y se difunde en la posguerra (Bolaños, 2015). En este momento el concepto de CDV aparece como una tentativa de los investigadores de la época de conocer la percepción de las personas acerca de si tenían una buena vida o si se sentían financieramente seguras (Campbell, 1981; Meeberg, 1993 en Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012; Ribot Reyes, Leyva Villafaña, Moncada Menéndez, Alfonso, & Sánchez, 2016). En este periodo existen dos polos: uno derivado lenguaje cotidiano, entendido como la satisfacción de las necesidades y otro derivado de la investigación científica de diversos campos de la investigación.

Sin embargo, el uso más extendido es a partir de los años 60, cuando se inician investigaciones de la CDV, recogiendo solo datos objetivos como lo son los indicadores socioeconómicos, nivel educacional o tipo de vivienda; estos datos se consideraron insuficientes ya que solo explicaban el 15% de la varianza en la CDV individual (Ribot Reyes et al., 2016). En esta misma línea, Bognar (2005) menciona que en esa época se hace un esfuerzo de parte de los gobiernos por recopilar y organizar datos sistemáticamente a raíz de la insatisfacción con las limitaciones percibidas de los indicadores económicos del bienestar social. Bognar (2005) expone que son tres los motivos que explican el por qué los indicadores económicos no son suficientes para estimar el bienestar de las personas. El primero, es que los indicadores económicos son frecuentemente índices de nivel macro que, aunque pueden ser útiles para la planificación y el análisis a gran escala de las tendencias sociales, no explican aspectos más particulares de la sociedad. El segundo motivo es que el bienestar económico, es solo una parte esa parte del bienestar general de una persona, por lo que no es suficiente para describir y evaluar la totalidad de las condiciones de vida de una persona. Y el tercer motivo es que, debido al éxito de los indicadores económicos, éstos tomaron prioridad a expensas de otros objetivos sociales. Así aparecen los defensores del movimiento de indicadores sociales, que argumentaban que la recopilación sistemática de este tipo de información (indicadores sociales) sería útil para pronosticar, analizar y comprender las causas de las tendencias sociales, para la formulación y evaluación de políticas. Cabe mencionar que

este movimiento entendía por indicador social cualquier dato estadístico que pueda servir como representante del bienestar.

El movimiento comenzó a florecer en la década de 1970, pero hubo poco acuerdo sobre su metodología y objetivos, por lo que se convirtió en un campo amplio y diverso, con diferencias sustanciales en el enfoque conceptual, la metodología y el objetivo. A raíz de lo anterior este movimiento se fragmentó en áreas que generalmente tienen poco en común, ya que estudiaron indicadores sociales por separado asociados con problemas específicos de toma de decisiones sociales sin encontrar una aclaración sistemática de sus antecedentes conceptuales y metodológicos. Una de las nuevas áreas que surgieron de este campo fue la investigación de la calidad de vida.

A medida que el enfoque del movimiento de los indicadores sociales se amplió, la cuestión de qué indicadores sociales precisamente debían medir se hizo más apremiante. Así surgieron varios proyectos que, posiblemente, tenían poco que ver con la medición del bienestar. Algunos argumentaron que la investigación no debería limitarse a los indicadores que son relevantes para el bienestar, ya que esto restringiría indebidamente el rango de variables que pueden tenerse en cuenta.

Hoy en día los indicadores sociales tienen muchas aplicaciones. Aquella relacionada con medir el bienestar (*welfare* en inglés), se ha denominado investigación de calidad de vida (Bognar, 2005). Esta línea de investigación está enfocada en el diseño y la aplicación de índices de calidad de vida, que intentan representar el bienestar de las personas en general o con respecto a algún aspecto particular de su vida. Sin embargo, al comienzo la investigación se centró solo en indicadores sociales objetivos (estadísticas que registran frecuencias de fenómenos observables y verificables) como lo son la aparición de epidemias, el nivel de contaminación ambiental, la tasa de criminalidad, la cantidad de médicos per cápita, la disponibilidad de servicios de vivienda, entre otros. Ante esto, diversos investigadores argumentaron que, aunque la medición de estos indicadores proporciona información valiosa sobre las condiciones de vida de las personas, no pueden capturar las propias percepciones o evaluaciones de sus condiciones de vida. Y que para medir el bienestar adecuadamente uno también necesita indicadores subjetivos, que capte el significado o importancia de las condiciones objetivas para la vida de las personas.

Desde ahí que investigadores de las ciencias sociales propusieron mediciones más subjetivas, con indicadores más psicológicos como lo son la felicidad y la satisfacción. Y es así como la investigación científica de la asistencia social benéfica con los trabajos del grupo de Wolgan Zapf (Fernández, Fernández y Cieza, 2010) definen calidad de vida como “correlación existente entre un determinado nivel de vida objetivo, de un grupo de población determinado, y su correspondiente valoración subjetiva” (Bolaño, 2015, p.48).

Esta definición da las primeras señales de que se trata de un concepto que tiene dos dimensiones: una subjetiva y otra objetiva. La subjetiva dependerá de los significados que cada persona le otorgue y que responde a determinantes económicos, sociales y culturales. La otra dimensión, objetiva, se asocia a una CDV relacionada con la salud, la enfermedad y los tratamientos. Desde aquí comienza un periodo que busca tener una alcanzar una definición unificada de CDV.

Cummins (2005) plantea que actualmente el concepto de CDV es reconocido por tres campos principales de la ciencia: economía, medicina y ciencias sociales. Y por lo tanto lo convierte en un concepto multidisciplinario, donde cada disciplina tendrá una visión diferente de cómo debe conceptualizarse y medirse la CDV. En esta misma línea, autores como Ardila, (2003), Urzúa & Caqueo-Urizar, (2012) y Verdugo, Schalock, Keith, & Stancliffe, (2005) concuerdan en que es un concepto multidimensional.

Urzúa & Caqueo-Urizar (2012) recogen diversas definiciones de CDV de otros autores, donde se evidencia la multidisciplinariedad del concepto. En ellas se encuentran definiciones relacionadas con: el bienestar personal; entendida como evaluación; como la diferencia entre satisfacción de necesidades y evaluación; como objetiva y cuantificable; como condiciones de vida y como la brecha entre la esperanza y expectativas.

Dado la diversidad conceptual, estos mismos autores crean tres categorías principales para clasificar las definiciones de CDV según como se entiende:

- a. CDV: entendida como condiciones de vida.
- b. CDV: entendida como satisfacción con la vida.
- c. CDV: entendida como condiciones de vida + satisfacción de la vida.

***a. CDV entendida como condiciones de vida***

Bajo esta perspectiva la CDV tiene un carácter netamente objetivo; se relaciona con puntajes de las condiciones de vida, objetivamente medibles de una persona como lo son

la salud física, condiciones de vida, relaciones sociales y actividades laborales o de ocupación (Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012). Se corresponde con esta definición, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), establecido por las Naciones Unidas para medir el grado de desarrollo de los países a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), cuyo cálculo se realiza a partir de las siguientes variables: esperanza de vida, nivel educacional (en todos los niveles) y PIB per cápita. En relación a este último Stiglitz, Sen, & Fitoussi (2008) mencionan que “los indicadores estadísticos son importantes para concebir y evaluar las políticas destinadas a garantizar el progreso de las sociedades, así como para evaluar el funcionamiento de los mercados e influir en los mismos” (p.4) pero que “Es posible que las estadísticas empleadas habitualmente no reflejen determinados fenómenos que influyen cada vez más en el bienestar de los ciudadanos” (Stiglitz et al., 2008, p.5)

Este tipo de definición conlleva algunas dificultades; entre ellas: no existen parámetro universal de una buena CDV, ya que los estándares dependerán de una sociedad y sus individuos; existiría independencia entre condiciones de vida y los hechos subjetivos de bienestar; y el bienestar global no sólo dependería de recursos propios sino también de un ambiente social, cultural, económico y político del cual el bienestar personal es nutrido (Shen & Lai, 1998 en Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012).

#### ***b. CDV entendida como satisfacción con la vida***

La CDV bajo este enfoque, se considera como sinónimo de satisfacción personal (que en inglés se abrevia SWB, (subjective well-being) y tiene un carácter netamente subjetivo; es decir es una evaluación personal, y que por tanto implicaría dejar de lado las condiciones externas como el contexto social, económico, cultural, político y de salud, que sin duda son aspectos que se suman a la experiencia y al juicio de cada persona; por lo tanto también quedaría incompleta si solo tratamos de explicar la CDV en función solo de apreciaciones internas.

Bajo esta mirada de la CDV aparece un dilema relevante para esta investigación; ya que al ser de carácter subjetiva se asume un nivel de conciencia, insight o grado de introspección que afectaría a los resultados de las que las personas con trastornos psiquiátricos o discapacidad intelectual (Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012).

Esta discusión se origina porque se asume que no todas las personas tienen la capacidad de “darse cuenta” o hacer una introspección de su propia existencia, y desde

ahí surgen, por ejemplo, los educadores populares, que trabajan para que la gente sea consciente de su realidad y que sea capaz de conducir, autogestionar responsablemente su vida.

Algunos autores de esta línea sugieren que la CDV subjetiva sea definida como el grado individual de satisfacción con la vida, de acuerdo a estándares internos o referentes, pero que debe diferenciarse de evaluaciones cognitivas, como la satisfacción con la vida y las evaluaciones afectivas, como lo es la felicidad (Shen & Lai, 1998), ya que si se mide la CDV general en términos de la satisfacción o felicidad reportada, se está asumiendo que la gente hace el mejor juicio de lo que es mejor para su vida y que tiene conciencia de lo que hace incrementar o decaer su CV (Michalos, 2004).

**c. CDV entendida como condiciones de vida + satisfacción con la vida.**

Esta perspectiva considera las dos anteriores definiciones de CDV, es decir las condiciones de vida son determinadas por indicadores objetivos como aspectos biológicos, sociales, materiales, conductuales y psicológicos, sumados a los sentimientos subjetivos sobre cada área y que reflejan el bienestar general (Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012).

Al respecto, Cummins (2000) declara que tanto las medidas objetivas como las subjetivas son indicadores útiles, y aun cuando son independientes, el grado de dependencia aumenta cuando las condiciones objetivas de vida son más pobres.

Bajo esta perspectiva encontramos las más actuales definiciones de CDV, entre ellas la de Urzúa & Caqueo-Urizar (2012): “estado de bienestar general que comprende descriptores objetivos y evaluaciones subjetivas de bienestar físico, material, social y emocional, junto con el desarrollo personal y de actividades, todas estas mediadas por los valores personales” (p. 64). En esta dimensión se incluye el concepto de valores personales, declarando que un cambio en los valores, en las condiciones de vida o en la percepción, provocarían provocar cambios en otros. Una definición similar es la de los autores Quintana, Figueroa Ibarra, García Puga, Vílchez Barboza, & Sáez Carrillo (2016) que declaran:

La Calidad de Vida (CV) es un concepto polisemántico de distintas disciplinas sociales y humanas. Se trata de como el individuo percibe su propio bienestar o malestar, influido por la cultura, los valores y expectativas, en donde la formación evolutiva social, es determinada por sus condiciones de vida y su relación con el contexto social,



económico y político. Así también, implica una evaluación de las esferas físicas, psíquica, social, espiritual, entre otras (p.42).

Bajo este marco también se encuentra la definición que hace la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que pertenece a las clasificaciones que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) y constituye un marco conceptual para la comprensión del funcionamiento, la discapacidad y la salud. Su objetivo es generar un lenguaje estandarizado y unificado, que posibilita la comunicación sobre la salud y la atención sanitaria entre diferentes disciplinas y ciencias en todo el mundo (CIF, 2001). Aunque no lo exponen expresamente, el modelo planteado diferencia las evaluaciones de la persona de su funcionamiento objetivo, capacidades y conductas y los autoreportes subjetivos, en términos de satisfacción / insatisfacción, con estas conductas, estado o capacidades evaluadas en las seis dimensiones propuestas.

Eurostat, oficina estadística de la UE, si bien no entrega una definición explícita del concepto de CDV, sí considera una perspectiva objetiva y subjetiva para la evaluación de la CDV. Consideran que el producto interno bruto (PIB) por sí solo no es suficiente para saber sobre qué tan bien (o mal) están las personas y nuestro medio ambiente que. Y considera que la calidad de vida es un concepto más amplio que la producción económica y el nivel de vida, por lo tanto, debiese incluir toda la gama de factores que influyen en lo que las personas valoran en la vida, más allá de los aspectos puramente materiales (Founti, Spratt, Kotecha, & Viswanathan, 2015). Así en el año 2013 Eurostat introdujo un nuevo tipo de publicación para proporcionar un análisis estadístico relacionado con importantes aspectos sociales, económicos y/o medioambientales, considerando la CDV como un concepto multidimensional.

En esta misma línea la OECD en el marco de How's Life? Measuring Well-Being, (traducido al español sería ¿Como es la vida? Medición del Bienestar) y que forma parte de la Iniciativa Better Life de la OCDE, cuyo objetivo es promover "Mejores políticas para una vida mejor" (Well, 2020), tampoco establece una definición explícita de Calidad de Vida, pero establece una relación directa con el concepto de bienestar (well-being en inglés). Al contrario de definirla, asume que el concepto es multidimensional y que cubre once dimensiones del bienestar actual (la vivienda, los ingresos, el empleo, la comunidad, la educación, el medio ambiente, el compromiso cívico, la salud, la satisfacción ante la vida, la seguridad y el balance entre la vida y el trabajo) con 80 indicadores en total (OCDE, 2016).

El Instituto Nacional de Estadística (INE) de España al igual que Eurostat, no establece una definición de CDV, pero considera que la evaluación debe ser una medición multidimensional de la calidad de vida; así en su página declaran que “la medición del progreso de las sociedades y el bienestar de los individuos implica ampliar el marco de indicadores de desarrollo económico utilizados tradicionalmente como medidas de crecimiento y bienestar” y para ello crean tres grande núcleos en los que se encuentran las dimensiones que evalúan: Medición del progreso, el bienestar y el desarrollo sostenible (Instituto Nacional de Estadística, n.d.).

Tal como se ha revisado no existen criterios únicos para definir CDV, sin embargo, se aprecian patrones comunes relacionados a conceptos como bienestar, multidimensional y objetivo/subjetivo.

En relación con esta diversidad conceptual, Cummins (2005) demuestra mayor claridad al respecto y establece que la conceptualización de la CDV comprende cuatro principios: (1) es multidimensional y está influenciada por factores personales y ambientales y sus interacciones; (2) tiene los mismos componentes para todas las personas; (3) tiene componentes subjetivos y objetivos; y (4) se ve reforzada por la autodeterminación, los recursos, el propósito en la vida y un sentido de pertenencia.

En la actualidad, la calidad de vida constituye un concepto variado que sirve de herramienta para el cambio social (Schalock y Verdugo, 2016) y que refleja los cambios acaecidos en las últimas décadas en el ámbito de la discapacidad intelectual, como la introducción del modelo socioecológico de la discapacidad, el paradigma de apoyos, la psicología positiva y el movimiento en defensa de los derechos civiles de las personas con discapacidad (Brown, Schalock y Brown, 2009; Claes, Van Hove, van Loon, Vandeveld y Schalock, 2010; Mittler, 2015; Schalock y Keith, 2016; Schalock, Verdugo, Gómez y Reinders, 2016; Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012).

Autores que han hecho un estudio profundo de la CDV y que son experto en DI, han la han definido como:

Calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas -universales-y émicas -ligadas a la cultura; (c ) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales". (Verdugo, Gómez, Arias & Schalock, 2009, p.19).

Es así como en este trabajo de investigación se abordará la CDV según el modelo propuestos por Schalock & Verdugo, (2016) por varias razones: adopta una perspectiva global e integradora de la calidad de vida; es uno de los modelos más frecuentemente citados en la literatura científica y cuenta con una gran cantidad de evidencias acerca de su formulación, su validación y su aplicación (Giné, 2015; Gómez et al., 2020). Y tiene una importante influencia en el ámbito de la discapacidad intelectual (Hierro Zorrilla, Verdugo Alonso, Gómez Sánchez, Fernández Ezquerra, & Cisneros Fernández, 2015; Verdugo et al., 2018; Verdugo Alonso, Gómez Sánchez, & Arias Martínez, 2009).

### **3.2. Calidad de Vida y Discapacidad Intelectual**

En el ámbito de la discapacidad comienza a utilizarse el concepto de CDV en la década de los 80 debido principalmente a cuatro razones (Vega, 2011). En primer lugar, las personas con discapacidad comienzan una lucha por la autodeterminación, la inclusión y el empoderamiento y el concepto, entonces, de CDV se convierte en un vehículo para alcanzarlo. En segundo lugar, existe una necesidad de que los programas rindan cuenta de lo que hacen y el concepto de CDV es un reflejo de ello además de que “aporte un lenguaje común que refleja objetivos como normalización, la desinstitutionalización y la integración” (Vega, 2011, p.83). Un tercer aspecto es que el concepto de CDV se alinea con la aparición de conceptos como la calidad del producto y los resultados. Y finalmente, porque el concepto es congruente con las expectativas de los destinatarios de servicios y apoyos, quienes esperan que éstos influyan de manera significativa en sus vidas.

Por otro lado, Schalock y Verdugo (2016) indican que el concepto de CDV se está empleando en todo el mundo como:

- Una noción sensibilizadora que nos ofrece referencia y guía desde una perspectiva individual, centrada en las dimensiones nucleares de una vida de calidad.
- Un constructo social que proporciona un modelo para evaluar dimensiones principales de CDV
- Un tema unificador que proporciona una estructura sistemática para aplicar políticas y prácticas orientadas a la CDV.

(Schalock y Verdugo 2016, p.25).

En todo el mundo este concepto está siendo manejado como una noción sensibilizadora que entrega una referencia y guía desde la perspectiva del individuo centrado en las dimensiones que tiene una vida de calidad; se emplea como un constructo social que ofrece un modelo para mejorar el bienestar de la persona y es un concepto unificador que provee una estructura y lenguaje común para aplicar en políticas y prácticas orientadas a la CDV (Schalock y Verdugo 2016)

Hablar de calidad de vida supone tener consideración dos conceptos: el de calidad y el de la vida. Respecto al primero, el de calidad, generalmente se asocia con conceptos de calidad y excelencia. Si se busca su significado en la RAE, se encuentran dos significados: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”; y otra: “Buena calidad, superioridad o excelencia”. Es decir que, si asociamos estas definiciones a características humanas, podríamos inferir que se refiere a valores positivos, como la felicidad, el éxito, la riqueza, la salud y la satisfacción (Schalock & Verdugo, 2003). Ahora cuando agregamos al concepto de calidad el de vida indica que se corresponde con aspectos fundamentales de la existencia humana. Desde aquí podríamos visualizar una primera explicación de la importancia de este concepto y uso en campos como la educación, la salud, servicios sociales y cómo las políticas y las prácticas cambian las vidas de las personas.

Al respecto Schalock & Verdugo (2003) consideran que el concepto de CDV se está usando en todo el mundo como una referencia de la perspectiva individual de una vida de calidad; como un constructo social para la evaluación de las dimensiones que compone una vida de calidad y una estructura sistemática para aplicar políticas en virtud de la CDV de las personas.

Estos mismos autores consideran que el concepto de CDV está:

(a) impactando en el desarrollo de programas y en la prestación de servicios; (b) el concepto está siendo utilizado como criterio para evaluar la efectividad de los servicios; y (c) la búsqueda de calidad de los programas educativos y de los servicios sociales (p.25).

Teniendo en cuenta estas premisas es que se considera que un modelo de CDV es útil para poder evaluar un programa que ofrece atención a personas con DI, como es el caso de este trabajo.

Además, para Schalock y Verdugo (2013) el concepto de CDV proporciona una estructura aglutinadora centrada en la persona (o en la familia) y un conjunto de principios para incrementar el bienestar subjetivo y psicológico de las personas; además declaran cinco acciones que debiese permitir la evaluación de la calidad de vida:

1. Aumentar el bienestar personal.
2. Aplicarse a la luz de la herencia cultural y étnica del individuo.
3. Colaborar para promover un cambio a nivel de la persona, el programa, la comunidad y a nivel nacional.
4. Aumentar el grado de control personal y de oportunidades individuales ejercido por el individuo en relación con sus actividades, intervenciones y contextos.
5. Ocupar un papel prominente en la recogida de evidencias, especialmente para identificar predictores significativos de una vida de calidad, y para valorar el grado en que los recursos seleccionados mejoran los efectos positivos. (p.40)

Estos mismos autores han declarado los principios del concepto de CDV que deben considerarse cada vez que nos refiramos a él.

La calidad de vida:

1. Se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas en educación o educación especial, salud física, salud mental y comportamental, retraso mental y discapacidades intelectuales, envejecimiento y familias.
2. Se experimenta cuando las necesidades de una persona se ven satisfechas y cuando se tiene la oportunidad de mejorar en las áreas vitales más importantes.
3. Tiene componentes tanto subjetivos como objetivos, pero es fundamentalmente la percepción del individuo lo que refleja la calidad de vida que experimenta.
4. Se basa en las necesidades, elecciones y control individual.
5. Es un constructo multidimensional influenciado por factores personales y ambientales, tales como son las relaciones de intimidad, la vida familiar, la amistad, el trabajo, el vecindario., la ciudad o lugar de residencia, la vivienda, la educación, la salud, el nivel de vida y el estado de la propia nación. (p. 41)

Por lo tanto, la importancia del concepto de calidad de vida radica en conocer cómo se sienten las personas y cómo los servicios, políticas y organizaciones pueden mejorarla.

### **3.3. Modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo.**

Como se ha mencionado anteriormente se ha considerado el modelo de CDV de Schalock y Verdugo el más pertinente para esta investigación por encontrar se alineado con el actual concepto de DI y porque han enfocado el concepto de CDV desde una perspectiva transcultural, integrando aspectos étnicos y éticos del concepto.

Estos autores definen la CDV como:

Calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas -universales-y étnicas -ligadas a la cultura; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales". (Verdugo, Gómez, Arias & Schalock, 2009, p.19).

Al igual que concepto de la DI, el modelo tiene una perspectiva ecológica y por tanto se centra en la persona y en la relación con su entorno, lo que implica pasar de una orientación basada en el déficit a una estrategia de mejora que considera el concepto como agente de cambio para mejorar la vida de las personas. Este modelo incluye la relación con el contexto en diferentes niveles:

- El microsistema: o contexto social inmediato, como es la familia, el hogar, el grupo de iguales y el lugar de trabajo, que afecta directamente a la vida de la persona.
- El mesosistema: el vecindario, la comunidad, las agencias de servicios y las organizaciones, que afectan directamente al funcionamiento del microsistema.
- El macrosistema: los patrones culturales más amplios de la cultura, las tendencias sociopolíticas, y los sistemas económicos, así como factores relativos a la sociedad, que afectan directamente a los valores creencias, así como al significado de palabras y conceptos.

(Schalock y Verdugo, 2016, p.28).

Sin embargo, para llegar a comprender el concepto de calidad de vida es necesario atender también a sus dimensiones, indicadores centrales y sus principios de medida, conceptualización y aplicación (Schalock y Verdugo, 2016). Las dimensiones de calidad de vida son entendidas como un conjunto de ocho factores que componen el bienestar personal y se concretan en bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (ver Tabla 3.1). Los cambios en una dimensión influyen en otras y la importancia relativa que se concede a cada una puede variar dependiendo de la persona, del momento del ciclo vital y de la cultura (Schalock, Bonham, & Verdugo, 2008).

El modelo Schalock y Verdugo considera también los sistemas en los que viven las personas y que a su vez influyen sus valores, creencias, comportamientos y actitudes y que además coincide con el enfoque ecológico de la DI. Por lo tanto, el modelo de calidad de vida de estos autores se aborda desde una perspectiva de sistemas en su planteamiento conceptual. Dicha perspectiva asume que las dimensiones e indicadores se estructuran de acuerdo con un triple sistema: microsistema, mesosistema y macrosistema.

A continuación, se describe cada una de las dimensiones

**La autodeterminación** es definida por Wehmeyer como: “las acciones volitivas que capacitan a la persona para actuar como el principal agente causal de su propia vida y mantener o mejorar su calidad de vida” (Wehmeyer, 2005, p. 117, en Verdugo, Miguel Ángel Vicente et al., 2014, p.12). Wehmeyer, (2020) explica que existe un vínculo tanto intuitivo como teórico entre calidad de vida y autodeterminación de las personas con DI, ya que ambos por definición llevan implícito su mutua relación. Es decir que el constructo de autodeterminación se basa en la contribución de este a la CDV. Y los marcos teóricos de calidad de vida determinan que la autodeterminación es una dimensión determinante de ella.

**La inclusión social** hace referencia a la posibilidad de participar activamente e interrelacionar con el entorno y la comunidad (ciudad, barrio, vecindario) y los indicadores de medición son integración, participación, accesibilidad, reconocimiento y apoyos (Gil Llario, Morell Mengual, Díaz Rodríguez, Giménez García, & Ruiz Palomino, 2016). Lamentablemente, las personas con DI suelen tener pocos amigos y experimentan exclusión social (Wilson, Jaques, Johnson, & Brotherton, 2017)

**Bienestar material** se relaciona con la disponibilidad de suficientes recursos económicos para adquirir lo que el individuo quiere y necesita y tener una vivienda y lugar de trabajo adecuados. Se aproxima a través de los indicadores: vivienda, lugar de trabajo, ingresos y disponibilidad de estos, posesiones (bienes materiales), ahorros, acceso a interés y nuevas tecnologías y servicios disponibles (Gil Llario et al., 2016, p. 267).

**El Bienestar físico** hace referencia a la existencia de buena salud, buena forma física, hábitos de vida saludables (deporte, alimentación, etc.). Se aproxima a través de los indicadores: descanso, higiene, deporte, alimentación, salud y atención sanitaria (Gil Llario et al., 2016).

**Relaciones interpersonales** se refiere a las relaciones con distintas personas, amistad, cordialidad con otra gente (vecindario, compañeros/as, etc.). Se mide a través de los siguientes indicadores: relaciones sociales, tener amistades, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, capacidad de expresar emociones y relaciones sexuales - afectivas. (Gil Llario et al., 2016, p.267).

El **Desarrollo personal** se refiere a la posibilidad de aprendizaje, adquirir y tener conocimientos diversos y realizarse personalmente (Gil Llario et al., 2016, p.267). La literatura científica lo describe a partir de indicadores como:

(a) tener posibilidades de recibir una educación adecuada, de aprender cosas interesantes y útiles; (b) disponer de conocimientos y habilidades sobre aspectos que permitan un manejo autónomo en la vida diaria; y (c) tener éxito en las actividades llevadas a cabo (Navas, Verdugo, Martínez, Sainz, & Aza, 2017, p.36).

**El Bienestar Emocional** se refiere al sentimiento de tranquilidad, seguridad, ausencia de nerviosidad, etc. Se evalúa mediante los indicadores: Satisfacción, autoconcepto, comportamiento, perspectivas de futuro y ausencia de estrés o sentimientos negativos (Gil Llario et al., 2016). Navas et al., (2017) declaran que el bienestar emocional no debe entenderse de forma aislada sino en interacción con los resultados personales que se obtengan en el resto de las dimensiones que integran el constructo de CDV.



***La dimensión Derechos*** hace referencia a la diferencia, a las opiniones, trato igualitario, intimidad, confidencialidad. Se mide a través de los siguientes indicadores: Intimidad, privacidad, confidencialidad, capacidad de elección, conocimiento y ejercicio activo de derechos (Gil Llario et al., 2016)

**Tabla 3.1. Dimensiones centrales de la Calidad de Vida**

	<b>Bienestar emocional</b>	<b>Relaciones Interpersonales</b>	<b>Bienestar material</b>	<b>Desarrollo Personal</b>	<b>Bienestar físico</b>	<b>Autodeterminación</b>	<b>Inclusión social</b>	<b>Derechos</b>
<b>Macrosistema (indicadores sociales)</b>	Libertad religiosa Vida familiar Legislación	Seguridad pública	Ayuda económica (seguridad social) Legislación sobre rehabilitación profesional. Nivel socioeconómico	Legislación sobre igualdad de oportunidades. Legislación/ financiación sobre rehabilitación educativa. Estadísticas educativas.	Estadísticas sobre vivienda Seguro de salud.	Leyes sobre tutores legales. Capacitación del consumidor.	Leyes sobre espacios reservados para personas con minusvalía (alternativas)	Leyes públicas (e.g. Ley sobre educación de personas con discapacidad - IDEA- Ley sobre americanos con discapacidad – ADA- ley sobre derechos civiles. Legislación sobre derechos humanos.
<b>Mesosistema (evaluación funcional)</b>	Seguridad Ausencia de estrés. Libertad de culto. Apoyos	Interacciones Vida familiar Afectos Pertenencia a un grupo. Apoyos sociales Estado civil	Propiedades Oportunidades de empleo. Empleo con apoyo protegido	Planificación centrada en la persona. Oportunidades de mejora. Oportunidades de desarrollo. Programas educativos y rehabilitadores. Tecnología aumentativa.	Atención sanitaria. Rehabilitación física. Alimentación y nutrición. Ocio y tiempo libre.	Oportunidades para la elección/toma de decisiones. Posibilidad de elección/control personal. Planificación centrada en la persona.	Acceso a la comunidad. Entornos libres de barreras. Entornos normalizados e integrados. Oportunidades para la participación en la comunidad. Aceptación social. Transporte Roles. Apoyos en la comunidad.	Autocontrol y responsabilidad. Políticas de protección y defensa. Procesos legales Acceso Defensa Entrenamiento y desarrollo de la autodefensa.
<b>Microsistema (valoración personal)</b>	Autoconcepto Felicidad, espiritualidad, alegría, satisfacción Salud mental.	Amistad Intimidad	Pertenencias, ingresos, salarios, ahorro, inversiones, nivel de vida	Nivel educativo Habilidades conductuales adaptativas, de la vida diaria	Estado de salud, estado nutricional, movilidad.	Autonomía, autodirección, control personal, preferencias, elecciones	Participación en actividades de la comunidad. Círculo de amigos. Acceso /participación.	Voto, privacidad, autodeterminación Sentido de dignidad, libertad personal.

Fuente: Schalock y Verdugo (2016, p.38). Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid, España. Alianza Editorial.

### **3.4. Medición de la Calidad de Vida de las personas con discapacidad intelectual.**

Cómo se ha dicho, el concepto de calidad de vida es importante para cualquier persona y se debe entender de la misma manera para todos. Evaluar la calidad de vida es necesario para comprender el grado en que las personas, experimentan una buena vida e implica que valoramos la calidad de vida de las personas y se quiere mantener e incrementar lo que tiene o lo que podría incrementar o mejorar su calidad.

Para evaluar la calidad de vida, el principal criterio que se debe tener a la base es que todas las personas tienen derecho a vivir una buena vida dentro de su sociedad (Schalock y Verdugo, 2016).

Es así como el interés por conocer la CDV de las personas ha llevado al desarrollo de diversas estrategias de medición. Según Dennis, Giangreco y Cloninger (1993 en Vega, 2011) estas estrategias se pueden agrupar en dos grandes grupos: cuantitativos y cualitativos.

Los cuantitativos buscan operativizar la CDV estudiando tres tipos de indicadores: indicadores sociales (factores externos), indicadores psicológicos (reacciones subjetivas de las personas) e indicadores ecológicos (ajuste entre recursos de la persona y demandas del ambiente) (Gomez – Vela y Sabeh, 2002). El cualitativo, adopta una postura de escucha de las experiencias, desafíos y problemas de las personas, sin medirla, dada su complejidad y carácter subjetivos.

Por su parte, Schalock y Verdugo (2016) mencionan que se han utilizado seis enfoques de medición de la CDV a la largo de la historia:

- a. *Escalas multidimensionales.* Las escalas multidimensionales se basan en reacciones subjetivas de la persona antes las experiencias vividas. Se pueden utilizar dos perspectivas: el bienestar psicológico y la satisfacción personal. Ambas evalúan diversas dimensiones en la que la persona participa. Desde una perspectiva de bienestar psicológico, se evalúa el bienestar físico y material; relaciones con otras personas; actividades sociales, comunitarias y cívicas; desarrollo y logro personal; y ocio. Las medidas de satisfacción personal o felicidad indica “el grado en que las personas tiene sentimientos positivos y actitudes acerca de diferentes aspectos de sus vidas, como el matrimonio, la vida

familiar, la salud, el barrio, las amistades, el trabajo y el nivel de vida” (Schallock y Verdugo, 2016, p.212).

- b. *Enfoques etnográficos*: quienes siguen este enfoque indican que la mejor manera de evaluar la CDV de las personas, es a través de una investigación longitudinal, utilizando la observación no intrusiva, naturalista para comprender de primera mano las vidas de las personas. De acuerdo con los enfoques propuestos por Dennis, Giangreco y Cloninger, coincide una medición netamente cualitativa.
- c. *Análisis de discrepancia*: Este enfoque pone su atención en la bondad de ajuste entre las necesidades del individuo y la satisfacción personal de esas necesidades. Es decir, bajo este enfoque una buena CDV depende del ajuste persona-ambiente, de la capacidad del ambiente para apoyar las habilidades y control personal requerido para minimizar las discrepancias entre necesidades y aspiraciones.
- d. *Medidas conductuales directas*. Este enfoque evalúa la CDV utilizando medidas conductuales, es decir a través de la observación directa de un número de conductas, se correlacionan de forma significativa con la CDV evaluada. Toma importancia los apoyos, como contribuyente a los estilos de vida apoyando a las persona que lo reciben en actividades con sentido.
- e. *Indicadores sociales*: Los indicadores sociales generalmente se refieren a condiciones externas (como se ha dicho anteriormente y a lo largo de este capítulo) basadas en el ambiente (salud, bienestar social, el barrio y el ocio). Son un estadístico normativo directo, que facilita información acerca de las condiciones generales de la sociedad, de manera colectiva, pero insuficientes para medir la percepción de CDV de una persona.
- f. *Evaluación personal de la CDV o Autoevaluación*: Este tipo de medición responde al creciente interés de los consumidores por incrementar los apoyos individuales y la inclusión de en la toma de decisiones y la planificación centrada en la persona. Así este enfoque, confía en que se involucren los interesados en identificar los elementos subjetivos de sus propias vidas contribuyendo a la comprensión colectiva de cómo se puede conceptualizar la CDV, cómo puede ser una

vida de calidad y como se pueden mejorar los resultados. La investigación a acción participativa toma especial interés entre los investigadores de la CDV, que están bajo este enfoque.

### *Enfoque Actual*

Según el modelo de CDV de Schalock y Verdugo (2016) que ya hemos venido describiendo, el enfoque actual para la medición de la CDV se caracteriza por:

- a. Naturaleza multidimensional, abarcando dimensiones en indicadores centrales.
- b. El uso del pluralismo metodológico, que combina el uso de enfoques personales, evaluación funcional e indicadores sociales.
- c. El uso de diseños de investigación multivariada para evaluar las maneras en que las características personales y las variables ambientales se relacionan con la CDV.
- d. La incorporación de las perspectivas de sistemas que captura los múltiples mundos que impactan a la persona a nivel micro, meso y macrosistema.
- e. La creciente participación de los consumidores en el diseño y desarrollo de la investigación y evaluación orientadas a la CDV.

(p.216)

La medición de la calidad de vida refleja una mezcla única de dos significados de calidad: la concepción entendida generalmente por las personas en todo el mundo y la relativa a juicios de valor emitidos por los individuos. Tradicionalmente el primero se ha medido utilizando indicadores que se pueden observar con fiabilidad y parecen estar aceptados universalmente. El segundo significado identifica qué cosas específicas son valorada por las personas contrastando éstas con las percepciones de satisfacción personal o felicidad. Esto generalmente se corresponde con los dos aspectos de la CDV referida a la medición objetiva y subjetiva, respectivamente (Schalock y Verdugo, 2016) y los métodos cuantitativos y cualitativos, ambos necesarios para una comprensión completa de la una vida de calidad.

Al respecto tanto Schalock y Verdugo (2016) como la Asociación Internacional para el estudio Científico de Discapacidad Intelectual es (Schalock y Verdugo, 2016, p.253-254) propinen cinco principios de la medición de la CDV:

1. La CDV evalúa el grado en que las personas tienen experiencias vitales importantes y valoradas por ellas.
2. La medición de CDV permite a los individuos avanzar en el logro de una vida significativa apreciada y valorada por ellos.
3. La medición de la CDV valora el grado en que las dimensiones vitales contribuyen a una vida plena e interconectada.
4. La medición de la CDV se realiza en los ambientes importantes para la persona: donde vive, trabaja y se divierte.
5. La medición de la CDV de las personas se basa tanto en experiencias de vida únicas, individuales.

El modelo de estos autores combina la perspectiva de sistemas (micro, meso y macro) con las dimensiones e indicadores de la CDV y las tres diferentes estrategias de medición (enfoques personales, funcional e indicadores sociales).

#### **3.4.1. Medición de la calidad de vida: La Escala INICO-FEAPS de calidad de vida**

Decíamos que hoy en día el área del conocimiento que se ha dedicado a la evaluación del bienestar es la investigación de la calidad, centrada en el diseño y aplicación de índices de calidad de vida, que intentan representar el bienestar de las personas en general o con respecto a algún aspecto o dominio particular de su vida.

Hemos comentado, también que la CDV tiene una dimensión objetiva y otra subjetiva, ya que muchos investigadores argumentan que los indicadores subjetivos deben captar el significado o la importancia de las condiciones objetivas de la vida de las personas.

Bognar (2005) propone que, aunque el debate a menudo se emite en términos de la distinción entre indicadores objetivos y subjetivos, es más preciso formularlo en términos de la distinción entre indicadores descriptivos de calidad de vida, por un lado, y evaluaciones propias de las personas, por el otro.

Al comienzo esto generó cierta controversia, ¿qué es más determinante para conocer el nivel de CDV de las personas, los indicadores descriptivos o las evaluaciones de las propias personas? Hoy la mayoría de quienes se dedican a la investigación de la CDV rechazan la idea de que los indicadores descriptivos son suficientes para medir la

CDV. Su razón es que no existe una correlación entre medidas indicadores descriptivos y medidas por evaluaciones, y prácticamente todos los estudios demuestran la falta de correspondencia sistemática entre las medidas de las condiciones de vida de las personas mediante indicadores descriptivos, por un lado, y las evaluaciones de estas condiciones de vida, por el otro.

Aun cuando se tiene bastante evidencia de que existen amplias variaciones entre las propias evaluaciones de las personas sobre sus condiciones de vida y los indicadores descriptivos, se ha aceptado que cualquier herramienta de medición de CDV debe incluir las propias evaluaciones de las personas. Nadie se opone a que en ciertos casos las evaluaciones pueden ser más informativas o metodológicamente más ventajosas que los indicadores objetivos; pero el consenso emergente es que las evaluaciones son siempre deseables para usar en la medición de la calidad de vida, y son deseables para usar en todos los dominios de calidad de vida.

Según Bognar (2005), existen dos formas en que se puede situar la importancia de las evaluaciones de la CDV: la primera (y más potente) es que las evaluaciones son indispensables para la medición de la calidad de vida porque los indicadores descriptivos no se correlacionan con el bienestar, mientras que los indicadores basados en evaluaciones sí. Esta es la razón de la falta de correlación entre los dos. El bienestar se medirá mediante las propias evaluaciones de las personas, aunque otros indicadores podrían tener un papel subsidiario o heurístico en su medición. La segunda (más débil), es que ni los indicadores descriptivos ni las evaluaciones se correlacionan con el bienestar; en cambio, se correlacionan, en conjunto, con él. Por lo tanto, la medición por indicadores descriptivos y la medición por evaluaciones propias son indispensables.

En el campo de la DI, en los últimos 30 años se han generado múltiples instrumentos para medir la calidad de vida. En España, el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca y la Confederación en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS, actualmente Plena Inclusión) han elaborado una escala de evaluación integral de CDV cuyo propósito es evaluar integralmente la CDV de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con habilidades suficientes de expresión y comprensión para completar la entrevista.

La Escala INICO-FEAPS de calidad de vida es un instrumento que permite:

subrayar la importancia de las opiniones y experiencias del propio individuo así como justificar los programas y actividades en función de los avances medibles en logros personales de los usuarios de los servicios; en otras palabras, cuando los principios de calidad de vida se convierten en la base de las intervenciones y los apoyos, y ocupan un lugar importante en la educación y formación de los profesionales, la aplicación del concepto sirve para lograr la mejora del bienestar de las personas en sus contextos culturales. (Verdugo, Gómez, Arias, Santamaría, Clavero y Tamarit, 2013, p.14).

Las dimensiones de CDV de esta son: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. A su vez, las dimensiones se operativizan mediante indicadores centrales, que se definen como “percepciones, conductas o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que reflejan el bienestar de una persona” (Schalock y Verdugo, 2003, p. 34). Éstos cumplen, al menos, cinco funciones útiles: (a) permiten la medición de las dimensiones; (b) facilitan la rendición de cuentas mediante la medición de los resultados personales; (c) permiten hacer seguimientos, mejorar los programas y promover cambios en los ámbitos individuales, organizacionales, comunitarios y de sistemas; (d) aportan un marco para las buenas prácticas con respecto a la exploración, resolución y mejora de la calidad; y (d) muestran estabilidad intergrupar y sensibilidad a las percepciones de las personas (Verdugo, Gómez, Arias, Santamaría, Clavero y Tamarit, 2013, p.17). En la Tabla 3.2, presentamos la definición operativa de las dimensiones de calidad de vida que utilizan en la escala.

**Tabla 3.2.**

*Definición operativa de las Escala INICO FEAPS*

DIEMNSIONES	INDICADORES
Autodeterminación (AU)	Autonomía; metas, opiniones y preferencias personales; decisiones y elecciones
Derechos (DE)	Ejercicio de derechos; conocimiento de derechos; intimidad; privacidad; confidencialidad
Bienestar Emocional (BE)	Satisfacción con la vida; autoconcepto; ausencia de estrés o sentimientos negativos
Inclusión Social (IS)	Integración; participación; apoyos
Desarrollo Personal (DP)	Formación y aprendizajes; competencia en el trabajo; resolución de problemas;



	habilidades de la vida diaria; ayudas técnicas
Relaciones Interpersonales (RI)	Relaciones familiares; relaciones sociales; relaciones sexuales-afectivas
Bienestar Material (BM)	Ingresos; condiciones de la vivienda; condiciones del lugar de trabajo; acceso a la información; posesiones; servicios
Bienestar Físico (BF)	Descanso; higiene; actividades físicas; ocio; medicación, atención sanitaria

Fuente: Verdugo, Gómez, Arias, Santamaría, Clavero y Tamarit, 2013, p.18).

La Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo es el que ofrece más evidencias empíricas en su aplicación (Gómez, Verdugo, & Arias, 2010; (M. Verdugo, Gomez, Arias, & Navas, 2012; Wang, Schalock, Verdugo, & Jenaro, 2010). Esta escala está compuesta por dos subescalas: el informe de otras personas y el autoinforme, con 72 ítems equivalentes que evalúan aspectos observables de la vida de la persona con discapacidad. El primero lo diligencian un informante clave (en este caso fueron los padres de los estudiantes) y el segundo las personas con DI. El formato de respuesta de la escala es tipo Likert con cuatro opciones: nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre. En lo que respecta a sus propiedades psicométricas, esta escala evidencia una consistencia interna de 0,915 y 0,931 para el autoinforme e informe de terceros, respectivamente.

### **3.5. Aplicación del Concepto de CDV en los servicios para personas con DI.**

Tal como se ha descrito a lo largo de este trabajo, la importancia del enfoque socio ecológico tanto en el concepto de la discapacidad intelectual como en el de calidad de vida, es que llevar a la práctica estos dos conceptos en relación con servicios de apoyo de las personas con DI continuamos en la misma línea, es decir la aplicación del concepto de CDV se abordará desde las tres perspectiva sociales: individuo (microsistema); la educación, la atención sanitaria y los programas de servicios sociales (mesosistema) y la sociedad más amplia (macrosistema).

El modelo que se ha considerado para esta investigación, propuesto por los autores Schalock y verdugo (2016) considera tres aspectos claves para su adecuada puesta en marcha y la aplicación viable del concepto de CDV tanto en contextos para las propias personas con DI como a sus familias (ver figura 3)

En primer lugar, las técnicas y los procesos están centrados en las ocho dimensiones básicas de CDV y los tres niveles sociales proporcionan información sobre qué hacer para incrementar la CDV de la persona. En segundo lugar, para garantizar las técnicas y procesos, el modelo considera los conceptos centrales de CDV empleados como criterio de valor, de esta forma se guían la provisión de servicios y la toma de decisiones, fomentando el cambio social. Y, en tercer lugar, a nivel de población en general, el modelo puede ser usado para comparar los indicadores objetivos de un grupo de interés concreto con las normas para la población total, de modo que se determine la equidad social de las circunstancias de un grupo.

**Figura 3.**

*Enfoque general sobre la medición de la CDV*

		Dimensiones centrales de la CDV								
			Bienestar emocional	Relaciones Interpersonales	Bienestar material	Desarrollo Personal	Bienestar Físico	Autodeterminación	Inclusión social	Derechos
Nivel de análisis	Macrosistema (indicadores sociales)	Indicadores Específicos								
	Mesosistema (evaluación funcional)	Indicadores Específicos								
	Microsistema (valoración personal)	Indicadores Específicos								

Fuente: Schalock y Verdugo, 2016, p.283.

Se abordará la aplicación del concepto de CDV en los tres niveles brevemente, haciendo mayor énfasis a nivel micro (centrado en la persona) y a nivel organizacional, considerando que éste es el nivel donde se centra esta investigación, sin olvidar que todo ellos están interconectados y que sin duda uno tiene repercusión en el otro.

***A nivel micro o relativo a la persona.***

El concepto de CDV es relevante tanto para la política pública como para la evaluación de servicios y el desarrollo de programas; sin embargo, es una noción arraigada a las

percepciones desde donde se contribuye a identificar los apoyos y servicios necesarios, siendo un aspecto clave a la hora de conocer la CDV.

El modelo destaca las dimensiones que entregan una estructura para la aplicación del concepto de CDV. A continuación, se describe brevemente cada una de ellas:

- *Bienestar*: Se reconoce que toda estructura de CDV debe considerar que la personas saben lo que es importante para ellas y que todo grupo de dimensiones es que en conjunto representan el constructo completo de CDV.
- *Variabilidad inter e intrapersonal*: Esto significa que las dimensiones de bienestar se aplicarán de diversas maneras por diferentes individuos y grupos culturales. Es decir, un buena CDV puede tener significado distintos entre las personas.
- *Contexto personal*: Se debe considerar los ambientes importantes para las personas (donde vive, trabaja, se divierten, estudian, etc.), dispuestos para adaptarse a las necesidades de la persona.
- *Perspectiva de ciclo vital*: Implica un enfoque de ciclo vital de la persona, por lo tanto se debe tener una visión anticipatoria, de modo que haya una respuesta clara entre la educación primaria, secundaria y el posterior empleo.
- *Holismo*: El enfoque holístico de CDV implica que en cualquier momento, diferentes aspectos o dimensiones de la vida de una persona pueden afectar a otras a otras dimensiones.
- *Valores, elecciones y control personal*: La CDV se relaciona directamente con las elecciones que realizan los individuos (Wehemeyer, 1996) y siempre que sea posible se debe promover al control personal de sus intereses en las actividades. Desde ahí la CDV es emancipatoria y la aceptación psicológica de las elecciones del consumidor tiene importantes repercusiones para la autoimagen, la motivación, la expresión personal y el control.
- *Percepción*: Se debe considerar en todo momento, lo que el individuo percibe y tener en cuenta las percepciones de padres, cónyuges y proveedores de servicios

y apoyos (multipercepción) sobre todo con las personas que tienen necesidades especiales, que no tienen lenguaje o es muy limitado.

- *Autoimagen:* Los objetivos de la aplicación de la CDV debe ser mejorar la autoimagen y autoconcepto.
- *Capacitación:* La capacitación personal permitirá a las personas tener control de su vida y de las decisiones sobre los servicios y poder analizar la fuerza de control del entorno.

Es importante mencionar que existe una estrecha relación reentre el concepto de CDV y la autodeterminación, concepto que hace alusión a: “actuar como el principal agente causal de la propia vida y elegir y tomar decisiones sobre la calidad de vida de uno mismo, libre de influencias o interferencias externas innecesarias” ( Wehmeyer, 2006) . Así es como estrategias que promuevan la autodeterminación de las personas, contribuirán a una mejora en la CDV de éstas. Sin embargo, es importante mencionar, que no basta con una persona decida o haga algo por si misma, sino que hace que las cosas sucedan para lograr una meta específica.

#### ***A nivel meso u organizacional (educación, salud y programas de servicios sociales).***

Bajo este título encontramos lo que nos compete para este trabajo, relacionado con la educación, específicamente la Universidad para personas con DI. Revisaremos cómo las organizaciones pueden o no contribuir a la CDV, pero también como emplear los resultados esperados, para guiar y generar cambios a los programas.

Shaclock y Verdugo (2016) mencionan que para incrementa los resultados de CDV se debe tener en cuenta dos grandes elementos: “valores centrados en la persona y servicios reestructurados basado en la economía” (p. 332). Cabe mencionar, que los resultados de calidad de una organización ya no se basan en el cumplimiento de una normativa, como lo es desde una perspectiva industrial. Sino que en el conocimiento. Así es como el servicio al cliente ha tomado importancia, debiendo adaptarse a lo que quiere el cliente. Por lo tanto, a continuación, explicaremos las actividades de una organización y en la valoración de resultados de la persona.

*Contexto organizacional:* El contexto organizacional considera dos fenómenos el empleo de medidas de resultados para guiar el cambio organizacional y un panorama cambiante.

- Empleo de medidas de resultados: Esta es fundamental para evaluar la calidad y efectividad de los programas educativos, sanitarios y servicios sociales.
- El panorama cambiante: Los programas deben ser conscientes de los cambios que se están produciendo en la prestación de servicios. Esto incluye la asociación entre distintas organizaciones, originando nuevas posibilidades y restos.

*Un modelo de evaluación basado en resultados.* Un modelo basado en resultados proporciona un marco para determinar en qué medida se logran los resultados deseados por la persona y relativos a la organización.

*Pasos en el empleo de resultados deseados para guiar el cambio organizacional:* Los autores proponen cuatro pasos para lograr el cambio organizacional:

1. Establecimiento de línea base: resultados que actualmente se tienen en cuenta.
2. Establecimiento de resultados deseados: dónde se quiere ir, basando en resultados valorados por la organización y por el individuo.
3. Selección de medidas de resultados: Implica seleccionar algunas medidas de resultados específicos y que pueden ser empleados para dirigir, controlar y reforzar el cambio.
4. Medición de resultados deseados: Con una perspectiva pluri metodológica y con en foque constructivista social, es decir, asume que hay construcciones subjetivas distintas; que busca la solución práctica de problemas de valoración de programas; pone énfasis en la evaluación de la persona y en la investigación acción participativa; conocimiento centrado en la toma de decisiones centrado en el ser humano; empleo de métodos cuantitativos y cualitativos; foco en el conocimiento específico y no en leyes generales; facilitación del diálogo constructivo entre distintos responsables de programas y preguntas hechas a medida para dar respuesta a las necesidades de los responsables.

*Estrategias para su aplicación:* Los autores proponen cinco estrategias prácticas, viables y aplicables: a) fomentar una cultura de cambio, b) emplear una planificación centrada en la persona, c) construir apoyos en torno a las dimensiones clave de CDV, d) centrarse en la técnica de mejora de la CDV relativas al programa, y en e) poner en marcha un sistema de seguimiento y control orientado a los resultados (p. 343).

*Empleo de la información sobre resultados:* Esto implica unificar la información con la acción. Al respecto Schalock (2016) ha creado el concepto de feedback formativo cuyos propósitos son:

- Compartir los resultados con todo el personal para incrementar el uso de resultados.
- Asegurar a los implicados una voz potente en el diseño y control de los programas.
- Aunar la evaluación de la organización y la mejora del programa con resultados relativos a la persona y a la organización.
- Permitir una evaluación sistemática y una mejora de los servicios.
- Identificar áreas posibles para el cambio organizacional y cambio del programa.

*A nivel macro o social.* La aplicación de la CDV a personas con DI requiere políticas y acciones sociales en concordancia con el concepto de CDV. Por lo tanto, lo que se describe a continuación es qué acciones sociales incrementan el bienestar subjetivo y la CDV de la persona. Existen dos aspectos contextuales que suponen un reto: la supuesta causa de la discapacidad y el paradigma científico que se utiliza para explicar la discapacidad.

*Causa de la discapacidad.* La causa de la discapacidad se ha reflejado en tres grandes modelos de patología: biológico, cultural y el emergente modelo ecológico de la discapacidad. El *modelo de patología biológica* regido por el antiguo movimiento eugenésico desarrolló prácticas y políticas para controlar las poblaciones marginadas, ya que estas tenían genes defectuosos (incluso la pobreza); es así como aparecieron prácticas como la institucionalización y esterilización de las personas con discapacidad. El modelo de *patología cultural* al igual que al anterior modelo, se explicó la causa, ya no como una deficiencia congénita, sino como una causa social, difícil de romper, con una concepción de que el gobierno no podía hacer nada, ya que era una cultura patológica. Finalmente, el *modelo ecológico* de la discapacidad considera que la pobreza de grupos marginados y de personas con discapacidad se deriva de los prejuicios, el racismo, la discriminación social y económica y otros factores ambientales y por lo tanto considera que acciones sociales dirigidas a eliminar dichas barreras, incrementaría la CDV de las personas. Es decir, aparta las deficiencias del mito y estigma que determinan las interacciones sociales y en política social a los grupos marginados.

*Paradigma científico de la discapacidad.* Existen diversos paradigmas científicos que la explican la discapacidad: modelo biomédico, modelo funcional, modelo ambiental

y modelo de derechos y resultados. Desde el modelo biomédico y el funcional consideran que la discapacidad es una patología individual existente en la persona y que por tanto su inclusión en la sociedad es una responsabilidad individual; desde el modelo médico la responsabilidad de la sociedad es eliminar o curar la condición que está a la base biológica. Y desde el modelo funcional, la responsabilidad de la sociedad está en reducir la condición discapacitante, entregando las comodidades posibles. El modelo ambiental cambia el foco de la discapacidad hacia la sociedad, es decir, la estructura patológica social, determina la discapacidad. La responsabilidad de la sociedad es eliminar las barreras del sistema social para disminuir la discapacidad. Finalmente, el modelo de derechos considera que la discapacidad depende de cómo se organice la sociedad y las relaciones entre la persona marginada y el resto de la sociedad, que podría impedir a las personas participar en la sociedad en igualdad de derechos civiles y sociales. En los últimos dos modelos, la discapacidad ya no está en la persona, sino que es resultado de la estructura patológica de la sociedad.

Es así como la idea que se tenga de la causa o bajo el paradigma que se mire la discapacidad es que se puede tomar una posición social para aportar a la CDV de las personas con discapacidad, que sin duda giran hacia un modelo ecológico de la discapacidad.

## **Capítulo IV: Universidad y Discapacidad Intelectual**

El desarrollo y construcción de las sociedades han creado parámetros y estándares que forman prototipos, que dejan excluidos a ciertos colectivos ya sea por deficiencias cognoscitivas, físicas, religiosas, económicas, de pensamiento, entre otras (Ramírez, 2017), lo que ha significado que hoy, hablemos de inclusión. Como se ha mencionado en el capítulo anterior uno de los grandes factores influyentes en la percepción que se tenga respecto de la discapacidad, la calidad de vida y en particular, en este capítulo, de quiénes son los que ingresan a la universidad, es la cultura, basada en creencias culturales específicas, creencias que muchas veces que obstaculizan la inclusión en educación superior de las personas con DI (Lizama, Gil y Rahmen, 2019).

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer antecedentes de cómo se ha ido desarrollando la educación inclusiva en la universidad y como se ha ido incorporando jóvenes con discapacidad intelectual en contextos universitarios. Se comenzará comentando sobre el tránsito de la educación inclusiva de personas con DI, desde la edad escolar hasta la universidad, se entregarán características generales de programas universitarios inclusivos y abordaremos algunos resultados basados en la experiencia de este tipo de programas.



#### **4.1. De la exclusión a la inclusión.**

La población con discapacidad, históricamente, ha sido uno de los colectivos que más ha sufrido discriminación en el sistema social, educacional y laboral (Godoy, Meza y Salazar, 2004) y la escuela especial es quien tradicionalmente los ha atendido como una actividad independiente y separadas del sistema educativo general.

La Educación Especial se entiende desde sus inicios como el tratamiento y rehabilitación de las personas con discapacidad (García, 2009), por lo que ha estado estrechamente ligada a la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se estudió los déficits, estableciendo categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito de “curar o corregir” dichos déficits (modelo médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del hándicap diagnosticado y definido (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Este enfoque se basa en una concepción determinista del desarrollo y crean una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

Cabe mencionar que las primeras escuelas especiales atendían a niñas y niños con alguna discapacidad sensorial: visual o auditiva (Romero Ureña, 2014) y a las personas con DI se les mantenían apartados de la sociedad y, además, ésta se protegía de ellos. Era común que se les internara en hospitales o instituciones donde no se les consideraba educables.

Así es como en Chile, se crea la primera escuela especial para niñas y niños sordos de en 1852 (primera escuela especial de Latinoamérica), y con ella se inicia la Educación Especial en el país. Casi ochenta años después, con la reforma educativa del año 1928, se crea la primera escuela especial para niños y niñas con discapacidad intelectual, fecha en la que estos establecimientos comienzan a ser parte del sistema educacional en chileno (Godoy, Meza y Salazar, 2004). Este hecho supone, entonces, que, hasta esa fecha, este colectivo no recibía ningún tipo de educación, quedando excluidos del sistema educativo y probablemente relegados a estar en el hogar.

La educación inclusiva está impulsado, principalmente, por los movimientos de defensa de las familias, la legislación y las declaraciones internacionales que avanzan hacia un marco basado en los derechos humanos (O'Brien & Bonati, 2019).

En Inglaterra, a mediados de los años 1970 con el principio de normalización como bandera de lucha, se hace un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad y pone énfasis en los procesos de integración y participación de este colectivo. En la educación significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de los niños con discapacidad, caracterizado por el abandono progresivo, donde el enfoque rehabilitador primaba y por tanto no considera la posibilidad de que los estudiantes con y sin discapacidad se eduquen juntos (González García, 2009).

Bajo este contexto se crea el Informe Warnock en 1978 que marca el punto de inflexión de concebir la educación especial y las personas con discapacidad que tradicionalmente han sido destinatarias de ésta (García-Barrera, 2017).

El Informe indicó por vez primera el término “necesidades educativas especiales”, haciendo referencia a aquellos alumnos (uno de cada cinco según datos de la UNESCO, 2005) que precisan una o varias de las siguientes ayudas o apoyos a lo largo de su escolaridad (Warnock, 1978):

- Dotación de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de un currículum especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Ya a fines de los años ochenta, en el mundo anglosajón, aparecen los postulados de la educación inclusiva (Manghi, Conejeros, Bustos, Aranda, Vega, Diaz, 2020), como una protesta para un cambio radical de la producción homogénea de la escuela que excluye del sistema escolar a niños con condiciones físicas y cognitivas diferentes. Esta discusión se institucionaliza en las políticas educativas a partir de conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtiem (Rojas, 2016), denominada Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

El lenguaje de la declaración incorpora la idea de que la educación es para todos y todas como un derecho fundamental y se instó a las naciones del mundo a intensificar los esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje haciendo referencia principalmente a universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década. En ella se destaca la preocupación de que más de 100 millones de niños y niñas (de las cuales 60 por lo menos eran niñas) no tenían acceso a la educación primaria; más de 960 millones de adultos (de los cuales dos tercios eran mujeres) eran analfabetos (Tiana, 2000). Por ello el foco estaba puesto principalmente en extensión de la educación infantil, en la educación de las mujeres y la calidad de la educación incorporando mecanismos de evaluación que dieran cuenta de ello.

En relación con la atención de las personas con discapacidad, en el artículo 3.5 de la Declaración que allí se consensuó estipulaba lo siguiente:

Especial atención requieren las necesidades de aprendizaje básico de las personas impedidas. Es preciso tomar medidas para garantizar a esas personas en sus diversas categorías la igualdad en el acceso a la educación, como parte integral del sistema educativo (UNESCO, 1990, pag.7).

Esta breve mención en la declaración de Jomtien fue sólo posible gracias a la fuerte determinación de las dos ONGs presentes en esa Conferencia en representación de las personas con discapacidad (Saleh, 1994). Y aunque, si bien no hace referencia a personas con discapacidad, dado el contexto en que se hace la declaración, si se menciona personas impedidas, concepto obsoleto actualmente.

De esta conferencia surge el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje celebrado en Dakar años más tarde, (Foro Mundial sobre educación, 2000). Este foro se convoca para evaluar los avances realizados en materia de educación para todos desde Jomtien 1990. En él se indicó que, si bien había habido avances significativos, sobre todo en la disminución de adultos analfabetos y en la incorporación de innovaciones tecnológicas para el aprendizaje de niños y niñas, aún quedaba mucho por avanzar. Un aspecto importante de destacar de este foro es que se hace hincapié a la necesidad de centrar la atención en la educación de niñas y mujeres, donde aún la brecha

era considerable con los niños y hombres. Finalmente, los países participantes de este foro se comprometen a cumplir objetivos educacionales específicos en el año 2015.

De manera paralela en el año 1994 se realiza la Declaración de Salamanca. Este fue un hecho fundamental, ya que en ella se firmó los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en relación con la educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE), diseñándose además un Marco de acción específico. Tuvo una perspectiva inclusiva e integradora y de rechazo de las organizaciones escolares basadas en la segregación y la separación de los alumnos en función de supuestos coeficientes intelectuales o determinadas potencialidades (Cruz, 2019). Y aunque ya han pasado más de 20 años de esta importante declaración, que permitió, fundamentalmente, la visibilización de este colectivo y su inclusión en el sistema educativo, aún observamos muchas prácticas educativas que no han hecho posible los principios de éste o bien no han alcanzado todos los niveles de educación esperados.

Luego, ya en el año 2000, en Reino Unido Tony Booth y Mel Ainscow editan por primera vez el Index for inclusion, cuya segunda edición publicada el 2015. Este libro se ha convertido en una guía para los centros inclusivos (Ainscow 2011). Estos mis autores han establecido cuatro dimensiones de la educación inclusiva (Echeita & Ainscow, 2011).

- Acceso: Acceso físico y al contenido
- Participación: de la información a la gestión de recursos
- Progreso: cumplir los objetivos educativos que se proponen
- Egreso: cumplir los requisitos educativos de cada etapa

El 2006 se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) y su protocolo facultativo, lo que supone un cambio en la concepción de la discapacidad, pasando de un modelo médico a uno social. En el artículo 24 de esta convención se establece la obligatoriedad de realizar ajustes para que las personas con discapacidad accedan a la educación superior, sin discriminación y en igualdad de condiciones (ONU, 2006).

Más tarde, en el 2015, la Organización de las Naciones Unidas aprobó la agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible; uno de sus objetivos de desarrollo sostenible (ODS) el número 4, se relaciona con la educación:

“Objetivo 4: Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (ONU, 2019, p.30)

En la misma línea, en el Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4 (ONU, 2016) se desarrollan un enfoque estratégico, metas e indicadores de este objetivo, abordando la educación universitaria: “De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ONU, 2016, p.40).

Y concreta:

La EFTP y la educación terciaria, incluidas tanto las universidades como el aprendizaje, la educación y la formación de adultos, son elementos importantes del aprendizaje a lo largo de la vida. Para promover este último es necesario un enfoque sectorial que englobe el aprendizaje formal, no formal e informal de personas de todas las edades, en especial oportunidades de aprendizaje, educación y formación de adultos. Es preciso crear oportunidades equitativas de acceso a las universidades para los adultos mayores, prestando una atención particular a los grupos vulnerables (p. 41).

Y más actualmente en III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (2018), uno de sus principios establece que: “Es inclusiva al considerar en los sistemas e Instituciones de educación superior género, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad, religión, y situaciones de desplazamiento forzado” (p.9)

Así es como la educación inclusiva es entendida como:

proceso que busca responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; dando especial atención a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, para lo cual es necesario la definición de políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos” (UNESCO, 2005).

En resumen, la inclusión educativa es un enfoque que celebra la diversidad. En este sentido, “la inclusión es un paradigma que reconoce la diversidad humana y se plantea

como el modo más adecuado de concebir la educación de los seres humanos, pues éstos son diversos por naturaleza en múltiples sentidos” (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas y Vásquez, 2013, p.11).

#### **4.2.La discapacidad intelectual en el contexto universitario**

La experiencia universitaria es una preparación valiosa para una futura carrera profesional que ofrece mucho más que un camino hacia el mundo laboral (Lee et al., 2021).

Grigal, Hart, & Weir, (2012) citan una frase realizada por Leonharde en un artículo del New York Times escrito el año 2011 que decía así: “*Sending more Young Americans to college is not a panacea; not sending them to college would be a disaster.*” que traducido sería: enviar más jóvenes estadounidenses a la universidad no es la panacea; no enviarlos sería un desastre”. Con ello quiere destacar la importancia de que todos puedan ir a la universidad. Incluso el artículo se titulaba: “*Even for cashiers, college pays off*” en español sería: Incluso para los cajeros, la universidad vale la pena.

Durante la última década los programas de educación universitaria para jóvenes con DI han proliferado en todo el mundo (Grigal et al., 2012; Moriña & Morgado, 2018; Whirley, Gilson, & Gushanas, 2020). Esto se debe a que las políticas de la educación superior están haciendo un esfuerzo por incluir grupos no tradicionales o directamente excluidos luego de que muchos países se adhirieron a la CDPD, cuyo artículo 24 establece que:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (CDPD, 2019, p.20).

Junto con el incremento de la educación universitaria inclusiva, existe también una enorme diversidad de programas orientados a las personas con DI. Brady (2021) explica que esta diversidad se debe a que aún es un fenómeno reciente, con escaso consenso de cómo debe ser un programa universitario inclusivo. Agrega, además, que la

mayoría de los programas existentes, se han formado sin una base fundamentada en la investigación, reclamando la importancia de ella para comprobar el éxito de los programas universitarios. Brady compara la creación de estos programas con la metáfora: “building an air craft as one is flying it” (Brady, 2021, p.206) que en español sería: “construir un avión mientras uno lo está volando”.

Investigadores como Grigal, Hart, & Weir, (2012) y Neubert & Moon (2006) han identificados tres modelos de programas universitarios para jóvenes con DI según el nivel de inclusión: sustancialmente separado, mixto o híbrido e inclusivo.

El *modelo sustancialmente separado* hace referencia a aquellos programas que ofrecen cursos y actividades exclusivas para los estudiantes con DI y con escasa relación con estudiantes universitarios convencionales. Este modelo ofrece, generalmente, actividades relacionadas con habilidades para la vida independiente, preparación para el trabajo, y habilidades de socialización (Grigal et al., 2012) entre otras actividades específicas de cada programa. Las actividades de interacción con estudiantes sin DI suelen ser en los espacios de recreación. Generalmente este tipo de programas no entrega un título, sino un certificado de finalización del programa realizado.

El *modelo mixto o híbrido* ofrece cursos específicos para estudiantes con DI combinando con la posibilidad de participar en cursos con estudiantes sin DI, generalmente en modalidad de oyente, sin que cuenten sus calificaciones.

Y el *modelo inclusivo o de apoyo individual inclusivo* involucra a los estudiantes con DI en todos los aspectos de la comunidad universitaria, de manera similar a los estudiantes universitarios tradicionales, con asesoramiento y apoyo educativo.

Sin embargo, independiente del modelo, la investigación de los efectos de un programa universitario en los estudiantes con DI, en su mayoría tienden a ser positivos. Prohn et al., (2018), examinaron los cambios en la independencia en seis estudiantes con DI que participan en un programa inclusivo de educación postsecundaria y encontraron que, tras un año, demostraban más habilidades de adaptación y que requerían menos apoyo en sus vidas diarias. Otros estudios demuestran que los estudiantes con DI que participan en la universidad experimentan una mayor satisfacción en la autoestima, el respeto propio, las relaciones interpersonales, en la autodeterminación y la inclusión social (Kleinert, Jones, Sheppard-Jones, Harp, & Harrison, 2012; Lee et al., 2021); estas son dimensiones que componen la Calidad de Vida descrita por Schalock & Verdugo,

(2016). Sumado a ello, los estudiantes mejoran las posibilidades de empleo y sus trabajos son mejor remunerados (Grigal, Hart, & Migliore, 2011; O'Brien & Bonati, 2019).

#### **4.2.1. Camino a una Universidad Inclusiva**

Para las personas con DI entrar a la universidad es un fenómeno relativamente nuevo y está marcado por facilitadores y barreras impuestas principalmente, por la cultura de las sociedades (creencias, percepciones y expectativas de las personas con DI). Al respecto O'Donovan, (2021) hace una comparación de la teoría de la reproducción de Bourdieu y el acceso a la universidad de las personas con DI, interesante de discutir. Cabe mencionar que, Bourdieu expone sobre la educación para estudiantes de clase trabajadora, sin embargo, esta autora hace el paralelo con las personas con DI.

Esta autora destaca que a la universidades históricamente ha asistido la gente perteneciente al grupo dominante, es decir a aquellos de alto rendimiento académico, con acceso a recursos financieros, familiares y otros recursos de apoyo (O'Donovan, 2021). Y aunque la política exija igualdad de acceso, el campo de la educación superior no está preparado para apoyar a las personas con DI. De esta manera las anomalías de políticas y sistemas reproducen circunstancias que crean barreras y mantienen el status quo de la universidad que no beneficia las necesidades de las personas con DI; por lo tanto no hay un real preocupación y responsabilidad para ofrecer accesos alternativos a la educación superior (O'Donovan, 2021).

Otro elemento que ha dejado fuera de la universidad a las personas con DI son las percepciones de las sociedades (el habitus según Bourdieu). Al respecto Doyle, McGuckin, & Shevlin, (2017) explican que las bajas expectativas que ya se tienen en la educación secundaria respecto a las personas con DI y la falta de apoyos que reciben, tienen como resultado la no progresión hacia la educación superior. Ser estudiante universitario es un rol valorado dentro de las sociedad (O'Donovan, 2021) y las personas con DI debería tener la oportunidad de poder acceder si así lo desean. Sin embargo suelen existir actitudes de subestimación y bajas expectativas de que los DI puedan contribuir a al entorno universitario (Kleinert, Jones, Sheppard-Jones, Harp, & Harrison, 2012). Por lo tanto apoyar a las personas con DI para accedan a la universidad es importante en términos de participación, oportunidades de vida e identidad (O'Donovan, 2021). Al respecto cabe preguntarse cómo se sienten los estudiantes con DI que participan en



programas universitarios de tipo híbrido o sustancialmente separados; o si estos modelos entonces siguen estando bajo un modelo médico de la DI; o si estos estudiantes con DI se sienten realmente parte de la comunidad universitaria o tiene sentimientos de “especiales”; o al revés, cuál es la percepción dominante que tiene el entorno universitario respecto a la presencia de estudiantes con DI en la universidad.

Otro elemento que impide el acceso a la universidad de las personas con DI, es el capital, entendido como los recursos disponibles y acumulados por el individuo a lo largo del tiempo (O’Donovan, 2021). O’Donovan, (2021) declara que hay cuatro tipos de capital: económico, social, cultural y simbólico.

En relación al primero (capital económico) Emerson, Honey, & Llewellyn, (2013) indica que las personas con DI y sus familias tienen más probabilidades de vivir en la pobreza debido a la continua exclusión a lo largo de la vida con especial exclusión del empleo. En Chile por ejemplo la discapacidad es mucho más frecuente entre las personas que viven en la pobreza y se puede constatar que 1 de cada 5 personas de condición socioeconómica baja presenta discapacidad (Zondek, Zepeda S., González M., & Recabarren H., 2006).

En relación al capital social, las personas con DI suelen tener redes sociales más pequeñas y menos diversas que la población general; suelen estar conformadas, principalmente, por padres, hermanos, familiares y personal remunerado (McCausland, McCallion, Brennan, & McCarron, 2018). Esto se debe principalmente a la vida segregada que han llevado a la cual la universidad podría convertirse un espacio para ampliar y diversificar sus redes.

El capital cultural hace referencia a los recursos lingüísticos, educativos y culturales a los cuales no han estado disponibles para la población con DI. El acceso a la información, por ejemplo, ya que el modo dominante en la sociedad es lingüístico. La exclusión escolar o el abandono que suele ser común entre las personas con DI (McCausland et al., 2018). Situaciones que como todo, en virtud de la inclusión han cambiado; entre ellas importante de mencionar es la Lectura Fácil, que es una forma de crear documentos que son más fáciles de entender y por lo tanto más accesibles para todos y sobre todo a aquellos que tiene algunas dificultades de comprensión.

El capital simbólico se refiere a indicadores del lugar ocupado en la sociedad, por ejemplo, apellidos o títulos que infieren alguna posición, estatus económico o social, que

pueden transformarse en otros tipos de capital al ser reconocidos y evaluados. Sin embargo, para esta investigación no interesan los anteriores tres por ser más concretos y menos dependiente del lugar.

Estas barreras podrían suponer que la mayoría de los programas universitarios para personas con DI tienen una modalidad híbrida o sustancialmente separada; así lo han confirmado de estudios de Hart, Mele-McCarthy, Pasternack, Zimbrich, & Parker, (2004) y Papay & Bambara, (2011) quienes han encontrado que lo programas universitarios para personas con DI, suele tener un carácter híbrido o separado. En relación con ello y sin que haya evidencia para llegar a la siguiente conclusión, Plotner & Marshall, (2015) intuye que la mayor concentración de programas se encuentra en esta modalidad debido a las barreras antes descritas, ya que para poder existir en contextos universitarios los programas comprometen sus objetivos inclusivos para así reducir los efectos de dichas barreras en el entorno, sin “interferir” las prácticas tradicionales al interior de la universidad.

Hughson & Uditsky, (2019) declaran que superar el impacto histórico de la segregación social exige una "ingeniería social" más innovadora si queremos aumentar el número de personas que acceden al aprendizaje inclusivo.

### **4.3.Elementos de una educación universitaria inclusiva**

La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad debe estar alienado con lo que plantea la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD). Para poder hacer una realidad la retórica inclusiva, O'Brien & Bonati, (2019) han planteado ocho elementos que debe tener un programa universitario inclusivo que acoge estudiantes con DI.

*El primer elemento es que la universidad debe escoger un modelo.* Anteriormente se mencionaron los tres modelos de programas universitarios para jóvenes con DI (Grigal, Hart, & Weir, 2012; Neubert & Moon, 2006) según el nivel de inclusión: sustancialmente separado, mixto o híbrido e inclusivo. Cabe mencionar que los dos primeros modelos aún están en la esfera de la exclusión ya que proveen un aprendizaje total o parcial junto a

otros estudiantes con DI únicamente; por lo que se debe apostar por una inclusión completa.

*El segundo elemento es la financiación.* Ser un estudiante universitario, generalmente, supone el pago de una matrícula que, en ocasiones, está parcialmente subvencionada por financiación gubernamental, lo que, a su vez, supone cumplir requisitos de entrada que muchas veces los estudiantes con DI no suelen cumplir. Por lo que la financiación de programas como estos en universidades inclusivas depende, generalmente, de la filantropía, compromiso corporativo y la obtención de subvenciones recurrentes, sumado a que los propios estudiantes consigan préstamos, los cuales también están condicionados a la aprobación de cursos aprobados y acreditados. En palabras de Standing (2014) los derechos son estratificados y precarios (definiendo precario como inseguro) y afirma que los estudiantes con DI se convierten en un ser suplicante, sin derechos, que depende de la caridad o la benevolencia burocrática. Este mismo autor plantea que la voluntad de otro para la financiación de un derecho coincide con el pensamiento neoliberal que privilegia a aquellos que pueden competir en una economía de mercado y entonces surge la siguiente pregunta: ¿por qué financiar cursos que no benefician la economía en general? Sin una financiación segura, las iniciativas inclusivas para estudiantes con DI corren el riesgo de desaparecer.

*El tercero y cuarto elemento de un programa son las políticas de acreditación y de admisión.* Las universidades deben apoyar el desarrollo de cursos que incluyan a estudiantes con DI a través de estándares alternativos de admisión y evaluación accesibles. De lo contrario y siguiendo con Standing, (2014) reproducimos los derechos estratificados, indica que existe una alta posibilidad de que los estudiantes con DI sean orientados a tomar cursos de formación profesional en entornos de educación técnica y/o comunitaria excluidos de un entorno inclusivo.

*El quinto elemento, hace referencia a los apoyos de la universidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes con DI.* Las universidades deben encontrar la forma de apoyar a sus estudiantes para que gocen del estatus universitario completo (asesoramiento, bibliotecarios y tutorías para quienes están en situación de discapacidad). Los estudiantes deben recibir los ajustes necesarios que les permita participar de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad.

*El sexto elemento se centra en la pedagogía inclusiva.* El objetivo de la pedagogía inclusiva es aumentar la accesibilidad del entorno del aprendizaje a todos los estudiantes. Las universidades deben alentar a su cuerpo docente a desarrollar su repertorio de estrategias de enseñanza diversa que aborde todas las necesidades de sus estudiantes. El marco y los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, que se centra en la eliminación de barreras al aprendizaje, puede orientar la implementación de la pedagogía inclusiva.

*El séptimo elemento se relaciona con garantizar el ingreso a programas de pregrado y postgrado a personas con DI,* de esta manera se le valora y se reconoce su participación junto a todos los estudiantes, con y sin DI.

*El octavo elemento agrupa los anteriores elementos.* Establece que todos los elementos mencionados, deben estar declarados en las políticas y regulaciones de la universidad para que los estudiantes con DI puedan ocupar el lugar que les corresponde en la educación superior.

Cuando los ocho elementos se hagan realidad estaremos hablando de una plena inclusión. Donde los cursos especializados para estudiantes con DI sean reemplazados por cursos a elección y puedan compartir con estudiantes sin discapacidad. Donde los cursos que escojan hayan adoptado el diseño universal del aprendizaje como principio y al final de este reciban créditos y no un certificado de asistencia. Se requiere que el enfoque de derechos de las personas con DI supere cualquier barrera para la participación plena en educación superior. Sin estas acciones, se perpetúa la realidad de “discapacitado”, lugar de menor valor, frente a un lugar que se reconoce como lugar de derechos humanos inclusivos.

#### **4.4.Resultados basados en la experiencia: beneficios de la Universitarias Inclusiva**

A continuación, se exponen programas universitarios inclusivos a nivel internacional. Se entrega una visión de seis programas, donde los estudiantes con discapacidad intelectual son incluidos en el ámbito universitario.

##### ***Canadá***

Hughson & Uditsky, (2019) describen cómo se crea la primera universidad totalmente inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual hace 30 años, y que ahora se ha extendido en toda la provincia de Alberta gracias al apoyo del gobierno Inclusión Alberta, es una organización de defensa gobernada por las familias. estableció 12 asociaciones con universidades postsecundarias, colegios e institutos técnicos de Alberta para incluir, en cualquier año, 60 estudiantes con discapacidades intelectuales y continúa asesorando el desarrollo de más de 20 iniciativas postsecundarias inclusivas en Alberta, Canadá, Estados Unidos, Europa y Australia. Los estudiantes, independientemente de su historial con inclusión o la naturaleza de su discapacidad intelectual, son aceptados individualmente de acuerdo con sus intereses de asistir a la universidad. Como estudiantes postsecundarios nunca se les agrupa para ningún propósito sobre la base de su discapacidad, cada uno está matriculado en cursos regulares dentro de un programa o facultad y enseñado por profesores e instructores regulares. No hay cursos de "habilidades para la vida" suplementarias, no hay preparación para el empleo u otros cursos grupales especiales ofrecidos o requeridos para estudiantes con discapacidades intelectuales. Los estudiantes matriculados con discapacidades intelectuales reciben el apoyo de sus compañeros sin discapacidades y, para un estudiante con discapacidades tanto intelectuales como físicas, los asistentes de cuidado personal ayudan según sea necesario de la misma manera que un estudiante con discapacidades físicas sin una discapacidad intelectual.

Estos autores plantean que la educación inclusiva dentro de los entornos universitarios está impulsada por valores y debe ser considerada como un imperativo moral para el bien, en el que las relaciones valiosas tienen el potencial de reducir la injusticia y la desigualdad para todas las personas (Hughson & Uditsky, 2018). En este contexto, la afirmación moral es que es lo correcto y que es un "bien social" preocuparse por buscar la inclusión de aquellos que históricamente han sido socialmente oprimidos, perjudicados y rechazados.

Dentro de los resultados de esta iniciativa ellos exponen lo siguiente:

- Oportunidades para formar relaciones múltiples, de amistades tanto dentro como fuera de la experiencia postsecundaria.

- Experiencias enriquecedoras de vida para experimentar momentos formadores de vida; ricos recuerdos que colorean toda la identidad humana y se suman a las historias únicas de la propia vida.
- Aprendizaje, conocimiento y habilidades adquiridos a través de la participación máxima en el contenido del curso regular, prácticas, estudios de campo y tareas de laboratorio, con compañeros sin discapacidades; Inmersión en la vida estudiantil que fomenta el aprendizaje a lo largo de toda la vida para una vida inclusiva bien vivida a través de relaciones, no a partir de la formación en habilidades para la vida que no se suma a una vida.
- El empleo aumentó las oportunidades de empleo significativo y avance profesional, aplicando la misma métrica que utilizan las instituciones postsecundarias para anunciar el éxito y atraer a futuros estudiantes.
- Crecimiento personal para madurar con un fuerte sentido de sí mismo, sentido de pertenencia y confianza.

Sin duda que conocer esta experiencia genera esperanza de que se puede caminar hacia la plena inclusión; inclusión que es un derecho, pero también es un acto moral (como lo plantean estos autores) el que no debiese permitir que las historias de las personas con DI corran por un camino paralelo, con entornos especializados, como lo es en muchos casos todavía.

### ***Estados Unidos***

Los programas de educación superior para estudiantes con DI en los Estados Unidos comenzaron hace 40 años a fines de la década de 1970 (Grigal, Hart, & Papay, 2019). Estos programas, a diferencia de la experiencia de Canadá descrita antes, generalmente tenían un plan de estudios especializado que fue diseñado solo para estudiantes con DI y se centró en la vida independiente y el empleo.

Estos programas han ido en aumento gracias a la Ley de Oportunidades de Educación Superior de 2008 que creó los Programas postsecundarios de transición para estudiantes con discapacidades intelectuales (TPSID) y que actualmente ayudan a financiar programas universitarios inclusivos. Inicialmente los programas eran, principalmente segregados en campus universitarios para estudiantes con discapacidades del desarrollo, pero actualmente ha evolucionado hacia experiencias más auténticas para estudiantes con DI. Actualmente, los programas de educación superior emergentes

también variaban en el enfoque, la edad de las personas a las que servían y su diseño general, A continuación, se describe el programa CarolinaLife de la Universidad de Carolina del Sur.

Este programa, al igual que el descrito anteriormente, es impulsado por un grupo de padres que abogaron ante la Comisión Estatal de Educación Superior y la Legislatura Estatal en la filosofía de igualdad de oportunidades e inclusión para crear este programa (Plotner, Marchall, VanHorn, & Teasley, 2019).

Este programa, según sus autores, Plotner et al., (2019) adquirió un enfoque holístico del empleo ya que argumentaban que el hecho de ir a la universidad inclusiva, no era suficiente, y que depende de cuatro componentes principales (1) planificación centrada en la persona; (2) cursos universitarios alineados con los intereses profesionales; (3) instrucción sistemática y orientada a resultados en clases de carreras especializadas y (4) experiencias laborales competitivas basadas en la comunidad que incluyen un continuo de apoyos apropiados.

Los tres principios fundamentales que impulsan la filosofía del programa CarolinalLIFE son:

- Maximizar la inclusión
- Asegurar la individualización
- Comprometerse con la colaboración profesional

Para lograr el primer principio, el programa cuenta con mentores, instructores y voluntarios para que los estudiantes con DI aprendan habilidades en entornos reales. Argumenta que el uso de pares mentores desarrolla y extiende el concepto de aprendizaje recíproco entre todos los participantes y redes sociales (A. Plotner et al., 2019).

Para asegurar la individualización, utilizan la planificación centrada en la persona PCP para identificar las metas individualizadas de los estudiantes y promover la planificación en todo el programa.

Y respecto al compromiso entre colaboradores profesionales, en el programa se intenta que el coordinador del programa y los entrenadores académicos colaboren con los miembros de la facultad para ayudarlos a proporcionar adaptaciones para los estudiantes, modificar asignaciones y navegar por la comunicación

Islandia es un país rico que se enorgullece de tener un sistema de bienestar de estilo nórdico que enfatiza la seguridad económica y social, lo que ha resultado en altas tasas de empleo y una distribución equitativa de la riqueza.

En la Universidad de Islandia, el año 2007 la Escuela de Educación estableció un programa de diploma vocacional inclusivo de dos años a tiempo parcial para estudiantes con discapacidad intelectual. Stefánsdóttir & Björnsdóttir (2019) han sido los profesores coordinadores del programa periódicamente desde su lanzamiento y responsables de su gestión administrativa y en quienes nos basamos para describir este programa.

Al igual que los dos anteriores, no hay una separación en base a la DI de los estudiantes que participan de éste, por lo que podría clasificar como un programa inclusivo, ya que nunca ha habido resultados de aprendizaje especiales o un catálogo de cursos especial para los estudiantes con DI. Cuentan con mentores que ayudan a los estudiantes con DI, individualmente o en pequeños grupos, con la participación en las tareas y el acceso al material del curso y a las conferencias. Los autores declaran que es parte de las obligaciones de la universidad es la erradicación de supuestos y prácticas capacitistas, que impiden que los estudiantes con discapacidad intelectual accedan a la educación general en todos los niveles.

Stefánsdóttir & Björnsdóttir, (2016) analizaron las percepciones de 39 egresados con DI y 14 docentes que han impartido cursos universitarios inclusivos. Entre los hallazgos se destaca que de manera general para los estudiantes graduados había sido una experiencia positiva y describen como la participación en el programa había aumentado su autoestima, alentado la participación social y tenido un impacto positivo en su resultado laboral. Afirmaron también que habían mejorado sus habilidades sociales y de comunicación y eran más capaces de reconocer los puntos de vista de los demás. Un aspecto interesante de considerar que atestiguaron que conocer la historia de la autodefensa en Islandia tuvo un impacto positivo en su autoestima, los hizo más conscientes de sus derechos y alentó su esperanza de un futuro mejor. Aspecto que tiene directa relación con la dimensión de derechos y que todo programa universitario inclusivo sería importante que lo abordara.

Respecto a los profesores declaran que un principio algunos se mostraron escépticos porque podía reducir el respeto por la educación superior; pero hoy estos profesores están orgullosos del programa. La gente considera que esta es una iniciativa



notable y está bastante sorprendida de que haya sido posible persuadir al Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura para que continúe apoyándola. Los profesores se enfrentaron a muchos desafíos con respecto a los métodos de enseñanza en los cursos inclusivos. Muchos mencionaron que se necesitaba mucha más preparación para el trabajo cuando participan diferentes grupos de estudiantes. Los profesores que participaron en la investigación destacaron la influencia positiva que tenían los estudiantes de diploma en el grupo de estudiantes.

### *Australia*

Al igual los países descritos anteriormente que se han acogido de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD, 2006) en Australia se crean dos grandes iniciativas que describimos a continuación.

En 1997 se puso a prueba el Proyecto Up the Hill (UTHP) en la Universidad de Flinders en Australia del Sur. El objetivo es garantizar una experiencia estudiantil auténtica donde los estudiantes de la UTHP con DI participan en las mismas clases universitarias que sus compañeros sin discapacidad intelectual. El nombre del programa UTHP representa metafóricamente un viaje por la colina del aprendizaje permanente a través de la educación superior para personas con discapacidad intelectual, así como los terrenos de la universidad que se encuentran en una colina (Rillotta, Lindsat, & Raghavendra, 2019). Los estudiantes auditan un tema de su elección cada semestre universitario para el programa de tres años (es decir, seis temas en total). La auditoría es cuando cualquier persona de la comunidad puede asistir a conferencias de un tema / asignatura / unidad / curso con fines de interés general. Normalmente, la auditoría no incluye la realización de evaluaciones, la asistencia a tutorías o el uso de instalaciones informáticas, pero durante los últimos ocho años, los estudiantes de UTHP han estado recibiendo un certificado de logros al término de cada semestre.

Así como otros programas que se han descrito, incluye mentores pares que brindan apoyo individualizado a los estudiantes con DI. Dentro de los resultados positivos del programa se destaca: mayor confianza en sí mismo, aumento de la autoestima, mayor autodeterminación y empoderamiento, desarrollo de habilidades sociales entre otras (Rillotta et al., 2019)

El año 2012 crea el programa universitario Uni 2 beyond, de la Universidad de Sídney que apoya a los estudiantes con DI para participar en conferencias y tutorías sin

inscripción ni evaluación formal, sino que los estudiantes crean un portafolio individual que documenta su aprendizaje académico con el apoyo de un tutor individual. Al concluir la experiencia universitaria, los estudiantes reciben un certificado y un expediente académico que reconoce su aprendizaje y desarrollo (Gadow & MacDonald, 2019). Cabe mencionar que este sistema de auditoría es una práctica común en la Universidad de Sydney, y fue lo que sentó un precedente para negociar el acceso a las unidades de estudio sobre esta base para Uni 2 más allá de los participantes.

### ***Irlanda***

Kubiak, Spassiani, Shevlin, & O’Keeffe, (2019) describen que en la República de Irlanda, el número de estudiantes con DI que acceden a cursos de educación terciaria / postsecundaria inclusivos ha aumentado gradualmente durante los últimos 10 años. Explican que este logro se debe, principalmente al trabajo del Instituto Nacional para la Discapacidad Intelectual (NIID), una iniciativa de Trinity Collen que desempeñó un papel clave en la República de Irlanda en el desarrollo de programas educativos de tercer nivel para personas con discapacidad intelectual (Kubiak et al., 2019) financiando la implementación del Certificado en Vida Contemporánea (CCL) en cinco institutos de tercer nivel en toda Irlanda, a saber: University College Cork, Mary Immaculate Instituto de Tecnología Limerick Dundalk, Instituto de Tecnología de Waterford y St Angela's College Sligo.

El primer programa se llevó a cabo en la universidad Trinity College y se llamó Certificado en Vida Contemporánea (CCIL). Tenía una duración de dos años y tenía un modelo mixto / híbrido (Meg Grigal et al., 2012), donde los estudiantes con discapacidad intelectual participaron en clases académicas, experimentaron oportunidades de empleo, participaron en actividades sociales con estudiantes sin discapacidad y participaron en clases con otros estudiantes con discapacidad. Tras la finalización exitosa de todos los módulos CCL, se ofreció a los estudiantes y sus padres / tutores un proceso de transición titulado Planificación de un mañana alternativo con esperanza (PATH por sus siglas en inglés) (Kubiak et al., 2019).

Con estas experiencias en EL 2014 se crea el Certificado en Artes, Ciencias y Práctica Aplicada Inclusiva (ASIAP) y se incluyó formalmente como parte de las actividades centrales de la Escuela de Educación. El programa tiene como objetivo transformar las posibilidades abiertas a las personas con discapacidad intelectual en su

transición hacia la vida adulta y la vida laboral. En última instancia, el objetivo es lograr la implementación de este modelo de prestación en otras instituciones de tercer nivel interesadas en Irlanda y en otros lugares.

Revisar estas experiencias sirven de referencias para que otras universidades que quieran ser inclusivas y abrir sus puertas personas con DI, y ver que se puede.

# **Parte III**

## **Metodología de la Investigación**

## **Capítulo 5: Metodología**

Este capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero de ellos se fundamenta y se describe el diseño metodológico de acuerdo con los pasos que se precisan para llevar a cabo esta investigación. Luego se aborda el diseño de investigación que da cuenta del proceso de instrumentalización, recogida y tratamiento de la información. En tercer lugar, se presentan los aspectos éticos y finalmente se expone el análisis de los datos de acuerdo con las técnicas de recogida de datos utilizadas para este estudio.

### **5.1. Aproximación Metodológica**

El trabajo de investigación se desarrollará bajo la mirada de un paradigma hermenéutico (llamado también interpretativo fenomenológico, naturalista o humanista) y que es definido como un diseño que permite comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, sus percepciones, intenciones, intereses y acciones (Jiménez y Tejada, 2004, p.23) siendo coherente con lo que se busca con esta investigación, ya que las preguntas bajo este tipo de diseño, suelen estar dirigidas a conocer sobre la esencia de las experiencias (Hernández Sampieri y Mendoza, 2014), es decir, lo que varias personas experimentan en común respecto a un fenómeno o proceso. En este caso, conocer como los participantes de un programa universitario inclusivo, creen que éste contribuye a su CDV. Bajo este tipo de diseño, el objeto de estudio son los individuos que hayan compartido una experiencia; suele utilizarse la observación, entrevistas y grupos de enfoque como instrumento de recolección de datos; respecto al producto de este tipo de investigación suele ser la descripción del fenómeno y la experiencia común de varios participantes respecto a éste (Hernández Sampieri y Mendoza, 2014). Pueden ser sentimientos, emociones, racionamientos, visiones, percepciones, etc. Existen dos enfoques de la fenomenología: fenomenología hermenéutica y fenomenología empírica. La primera se concentra en la interpretación de la experiencia humana y no sigue reglas. La segunda, se enfoca más en la descripción de las experiencias de los participantes que en su interpretación. La presente investigación se basa más en la primera, pues se interpretará la experiencia del participante para relacionarla con la calidad de vida.

Se utiliza la metodología mixta secuencial ya que se que lleva a cabo en dos fases distintas interrelacionadas. La metodología mixta se define como un conjunto de procesos

sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno que se estudia (Hernández Sampieri y Mendoza, 2014) y con un alcance descriptivo, ya que no se busca generalizar la información, sino aportar conocimiento al caso a estudiar. Los diseños mixtos varían dependiendo de donde se pone el foco de atención, la secuencia en que se recolecte la información, el propósito que se busca en la integración de datos cuantitativos y cualitativos y la etapa de la investigación en la que se integrarán los enfoques. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se ha optado por utilizar una Metodología Mixta con un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS); en su primera fase se recogerá y analizará los datos cuantitativos, posteriormente se recolectarán y analizarán los datos cualitativos para finalmente realizar la interpretación, análisis y triangulación de ambos. El motivo para utilizar la metodología propuesta se sustenta en que esta modalidad nos brinda la posibilidad de emplear los resultados cualitativos, para potenciar la interpretación y explicación de los resultados que nos arrojen los datos cuantitativos.

La investigación que se presenta, es de tendencia aplicada, entendida como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicar los resultados encontrados en provecho de los grupos que participan en esos procesos (en este caso los estudiantes del programa, principalmente) y en la sociedad en general; además busca que los nuevos conocimientos enriquezcan la disciplina estudiada (Vargas, 2009); así pues se desarrolla en un marco de estudio de campo o sobre terreno, es decir se acude al centro donde ocurren los hechos y se establece relación directa con los participantes.

Por su alcance temporal es un estudio transversal, es decir se analizan datos obtenidos en un periodo de tiempo definido sobre una población o muestra o subconjunto predefinido.

Respecto a la profundidad o naturaleza de los objetivos se distinguen cuatro grandes formas de estudio o métodos de investigación: los *métodos descriptivos*, *correlacionales*, *explicativo-causales* y *métodos orientados a solucionar problemas prácticos* (también llamado metodología cualitativa orientada a la toma de decisiones y el cambio) (Bisquerra, 2016). El presente estudio se presenta como una investigación descriptiva-explicativa ya que busca presentar la descripción de los fenómenos desde la visión de sus protagonistas, en este caso, estudiantes, padres y cuerpo docente del

programa Diploma en Habilidades Laborales, además de comprender algunas relaciones de causa-efecto en la realidad estudiada.

## 5.2. Diseño de la investigación

A continuación, en la Tabla 5.1. se presenta el diseño de investigación a través de un esquema general, que guía el proceso de “cómo” se lleva a cabo este estudio, según la metodología mixta antes expuesta y atendiendo a los objetivos de estudio. Es decir, se explica la estrategia o plan para obtener los datos necesarios para dar respuesta al problema de estudio y cubrir los objetivos propuestos (Bisquerra, 2016).

**Tabla 5.1.**

*Diseño de Investigación*

<b>Objetivo general:</b> <i>Analizar cómo un programa universitario para personas con discapacidad intelectual contribuye a la calidad de vida de sus estudiantes, según su percepción, la de sus familias y lo docentes que participan de él.</i>			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Técnica recogida de información</b>	<b>Análisis de datos</b>
Identificar el nivel de calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones y la de sus padres.	Cuantitativo	Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo.	Análisis estadísticos, descriptivos e inferenciales. A través del software SPSS.
Relacionar el nivel de calidad de vida con la contribución que hace el programa universitario a la vida de los estudiantes y padres según sus propias percepciones.	Cualitativo	Grupos focales con estudiantes participantes del programa y sus padres	Análisis de contenido a través de categorías que componen la CDV.
Identificar la contribución a la calidad de vida de los estudiantes según el cuerpo docente el programa universitario.	Cuantitativo	Cuestionario creado para esta investigación y respondido por el cuerpo docente del Diploma en	Análisis estadísticos, descriptivos e inferenciales. A través del software R

Como se ha dicho anteriormente un estudio mixto conjuga información cuantitativa y cualitativa para la obtención de conocimiento sustantivo y profundo (Fernández & Baptista, 2014). Sin embargo cada investigación con metodología mixta, tendrá un diseño único que dependerá, principalmente de la prioridad que el investigador le dé a los datos cuantitativo o cualitativos; también en cómo recolecta los datos, es decir, si es de manera simultánea tanto dato cuantitativos como cualitativos; del objetivo de tener conjugar ambos tipos de datos (triangulación, complementación, exploración o explicación) y en que parte del proceso es más conveniente que se inicie y desarrolle la estrategia mixta (Fernández & Baptista, 2014). Es así como podemos encontrar cuatro (cabe mencionar que existen otras clasificaciones respecto a los diseños mixtos) tipos de diseño: Concurrente, secuencial, de conversión y de integración.

La presente investigación se acordó que el mejor diseño es el concurrente; es decir que se aplican ambos métodos de manera simultánea. Se llevó a cabo en distintas fases: en la primera se recolectan datos cuantitativos, respecto a la CDV de los estudiantes con DI que participan del programa; en una 2º fase los datos y análisis de primera, son llevados a discusión entre los propios participantes a través de grupos focales. En una tercera fase se vuelve a recolectar datos cuantitativos, recogiendo la opinión del cuerpo docente respecto al aporte del Programa Diploma en Habilidades Laborales a la CDV de los estudiantes a través de un cuestionario cuyos resultados son discutidos en una entrevista con el director de cada sede del programa.

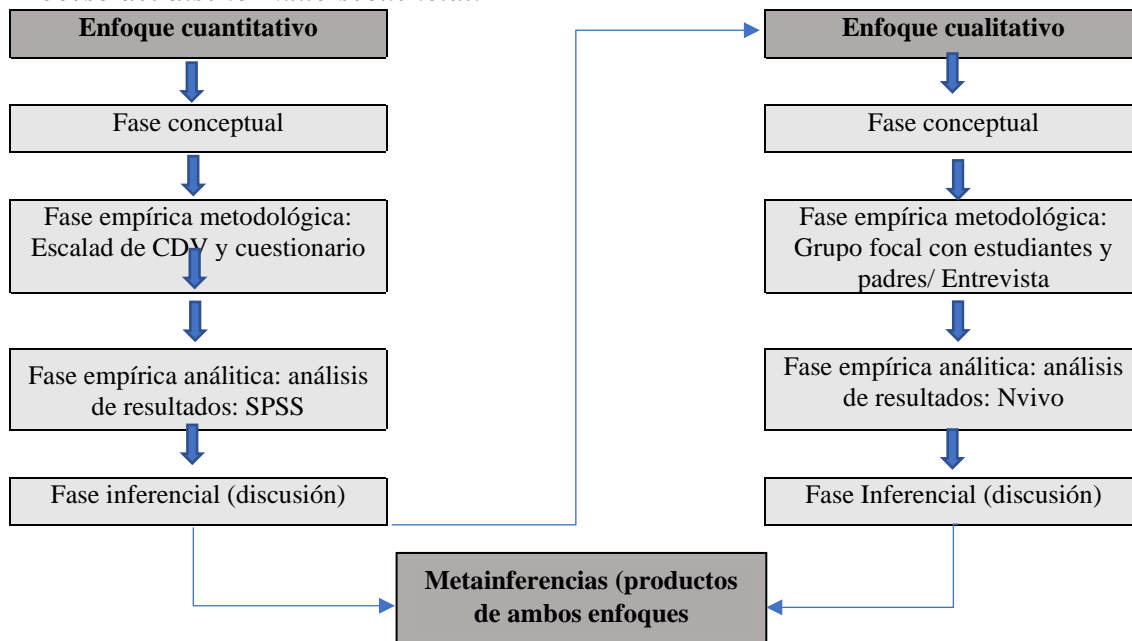
En la Figura 4 se presentan las fases del diseño metodológico para esta investigación mixta secuencial. La primera fase es conceptual; la segunda, la fase empírica metodológica, hace referencia al proceso de recogida de datos, que en este caso es cuantitativa y luego cualitativa. El proceso se inicia con la aplicación de la Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo. Posteriormente, tras el análisis de los datos de la Escala INICO – FEAPS, se construye un guion (ver anexo formato digital 2.2, p.44) para discutir en grupos focales, tanto con los estudiantes como con sus padres.



En paralelo, se construye un cuestionario para los docentes, que considera las mismas ocho dimensiones de la Escala INICO – FEAPS, cuyos resultados son discutidos con los directores de cada sede a través de una entrevista. En cada una de las fases inferencial, se analizan los resultados de cada instrumento (información presentada en el capítulo 6) para finalmente exponer el producto de ambos enfoques (metainferencia).

**Figura 4.**

*Proceso del diseño mixto secuencial.*



Fuente: Fernández & Baptista, 2014, p.548

### 5.3.Contextualización

La investigación se realiza en el Programa Diploma en Habilidades Laborales, perteneciente a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello de Chile.

Es un programa de formación socio laboral, orientado a jóvenes con discapacidad intelectual cuya misión es:

“Ser una instancia formativa integral que ofrece una experiencia universitaria inclusiva a personas en situación de discapacidad intelectual, a través de un currículum flexible y adaptado a sus necesidades, que les permita mejorar su calidad de vida y lograr una plena inclusión social”.

Programa Diploma en Habilidades Laborales (2018, p.2)

El programa se propone tres grandes objetivos:

- Potenciar el desarrollo cognitivo, emocional y social de jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a una discapacidad intelectual.
- Fortalecer la autoestima, autonomía y habilidades sociales, a través del desarrollo de conductas adaptativas en los contextos familiar, social y laboral.
- Desarrollar habilidades laborales específicas mediante una capacitación personalizada y acorde a sus capacidades e intereses.

(Diploma en Habilidades Laborales, 2018, p.3)

El programa está inserto en un contexto universitario y forma parte, tal como lo hacen los estudios universitarios. Es un programa que lleva 14 años de funcionamiento en las tres principales ciudades de Chile, (Santiago, Concepción y Viña del Mar) y hasta el momento no se ha realizado ninguna investigación que evalúe la contribución del programa a la CDV en los propios estudiantes y sus familias.

El programa tiene una duración de tres años, divididos en seis semestres académicos.

El primer año del programa es una exploración activa de habilidades e intereses mediante el acercamiento a diferentes áreas del conocimiento. El segundo año se inicia un período de profundización del desarrollo de habilidades laborales específicas y concretas, mediante una capacitación en una de las Especialidades que el Programa ofrece y que los estudiantes escogen libremente; entre ellas:

- Ayudante de Veterinaria.
- Ayudante de Jardines y Viveros.
- Ayudante de Administración.
- Ayudante de Gastronomía.
- Ayudante de Educación Parvularia.
- Ayudante de Educación Deportiva.

Finalmente, el Programa establece un proceso de práctica especializada en empresas o instituciones afines a las diferentes Especialidades antes mencionadas.

Esta práctica especializada se inicia en el cuarto semestre y continúa a lo largo del quinto y sexto, aumentando la frecuencia progresivamente, de manera de facilitar la adaptación al mundo laboral. Además, a lo largo del Programa, los alumnos tendrán la posibilidad de participar en talleres artísticos, culturales y deportivos que ofrece la

Universidad para todos sus estudiantes (Programa Diploma en Habilidades Laborales, 2018).

Cabe mencionar, que los estudiantes que egresan de este programa, no se les entrega un título universitario, sino, tal como dice su nombre, un Diploma, el cual no es reconocido en el ministerio de educación.

Es importante mencionar que el programa es pionero en Chile y desde entonces han surgido iniciativas similares en otras universidades, que, si bien tienen como principal objetivo la inserción social y laboral de los estudiantes, se desconoce, de manera objetiva, cómo estos programas han aportado en la realidad a la calidad de vida de este colectivo tras su paso por el programa. La investigación considera las experiencias de la ciudad de Viña del Mar, Santiago de Chile y Concepción, incluyendo en la investigación a los estudiantes y sus familias, cuerpo docente y equipo directivo en cada una de las sedes.

Para finalizar con el este apartado, en la Tabla 5.3, se presenta la malla curricular del programa Diploma en Habilidades Laborales. Cabe mencionar que si bien, el programa no expresa explícitamente la relación de la malla con las ocho dimensiones que componen la CDV, si lo hace en su misión: “currículum flexible y adaptado a sus necesidades, que les permita mejorar su calidad de vida y lograr una plena inclusión social” (Programa Diploma en Habilidades Laborales (2018, p.2).

En la Tabla de 5.3 se ha establecido un paralelo entre las ocho dimensiones que componen la CDV y las asignaturas del programa que le tributarían a cada una, de acuerdo con los objetivos de las asignaturas. Cabe mencionar que, al estudiar los objetivos de cada asignatura, se encontró que no solo tributan a una dimensión de la CDV, sino que a muchas de ellas; la conclusión al respecto que tanto las ocho dimensiones como las asignaturas del programa, están interrelacionadas y que en conjunto contribuyen al concepto de CDV desarrollado en esta investigación.

**Tabla 5.2. Malla Curricular del Programa Diploma en Habilidades Laborales**

Año 1		Año 2		Año 3	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
<b>Desarrollo Personal I</b> →	Desarrollo Personal II →	Desarrollo Personal III →	Desarrollo Personal IV →	Desarrollo Personal V →	Desarrollo Personal VI
<b>Autonomía I</b>		Autonomía II		Inserción Laboral I	Inserción Laboral II
<b>Competencias Comunicativas Escritas</b> →	Competencias Comunicativas Escritas →	Lenguaje y Literatura →		Lenguaje Aplicado	
<b>Matemática Instrumental</b> →	Manejo de Finanzas Básico →	Autogestión Comercial I →		Autogestión Comercial II	
<b>Informática y Computación I</b> →	Informática y Computación II →	Informática y Computación III			
	Introducción a la Especialidad	*Especialidad	*Especialidad		
			Práctica Especializada I →	Práctica especializada II →	Práctica especializada III
					Informe de práctica
<b>Ciencias Básicas</b>	**Electivo I		**Electivo IV	**Electivo VII	
<b>Taller de Arte I</b>	**Electivo II		**Electivo V	**Electivo VII	
<b>Expresión Musical I</b>	**Electivo III		**Electivo VI		
<b>Expresión Corporal I</b>					

\*Especialidad: Los estudiantes escogen al término del primer año, la especialidad que quieren cursar a partir del segundo año.

\*\*Electivos: Los estudiantes pueden escoger entre los siguientes electivos:

- |                      |                    |                          |                     |
|----------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|
| - Expresión Musical  | - Mundo Vegetal    | - Inglés                 | - Yo como Ciudadano |
| - Expresión Corporal | - Taller Deportivo | - Comunicación Gráfica   | - Actualidad        |
| - Biología Animal    | - Multimedia       | - Aprendiendo a Aprender | - Entre otros.      |

**Tabla 5.3. Relación de dimensiones de la CDV y las asignaturas del Programa Diploma en Habilidades Laborales.**

<b>Dimensiones de la calidad de vida</b>	<b>Descriptor de las dimensiones</b>	<b>Asignaturas del Programa Diploma en Habilidades Laborales</b>	<b>Objetivos de las asignaturas.</b>
<b>Autodeterminación</b>	Autonomía; metas, opiniones y preferencias personales; decisiones y elecciones	Autonomía	Mejorar y desarrollar el grado de independencia en las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.
		Introducción a la especialidad	Conocer y profundizar acerca de las características de las diferentes Especialidades ofrecidas y escoger una de ellas.
		Electivos	Cada electivo tiene un objetivo distinto. Pero el objetivo de la existencia de ellos, es la exploración de los propios estudiantes y promover la capacidad de elección según el propio interés.
<b>Derechos</b>	Ejercicio de derechos; conocimiento de derechos; intimidad; privacidad; confidencialidad	Desarrollo Personal II y IV	Profundizar el conocimiento del propio cuerpo, sus funciones y características en el área sexual. Promover el autocuidado.
			Desarrollar habilidades laborales y promover la inserción adecuada en el entorno laboral.
		Inserción Laboral	Conocer y comprender los derechos y deberes de los trabajadores.
			Adquirir habilidades laborales necesarias para un adecuado desempeño en el ámbito laboral.
<b>Bienestar emocional</b>	Satisfacción con la vida; autoconcepto; ausencia de estrés o sentimientos negativos	Desarrollo Personal I	Desarrollar las funciones del contacto, reconocimiento y expresión de emociones, fomentar el autoconocimiento, la cohesión grupal y la autoestima.
<b>Inclusión social</b>	Integración; participación; apoyos	Práctica especializada	Desarrollar habilidades laborales en contextos reales acordes a la especialidad.

		Inserción Laboral	Conocer y comprender los derechos y deberes de los trabajadores.
			Adquirir habilidades laborales necesarias para un adecuado desempeño en el ámbito laboral.
		Desarrollo Personal III y IV	Desarrollar habilidades sociales y promover la inserción adecuada en el entorno.
			Desarrollar habilidades laborales y promover la inserción adecuada en el entorno laboral.
<b>Desarrollo Personal</b>	Formación y aprendizajes; competencia en el trabajo; resolución de problemas; habilidades de la vida diaria; ayudas técnicas	Desarrollo Personal IV	Desarrollar habilidades laborales y promover la inserción adecuada en el entorno laboral.
		Competencias comunicativas orales y escritas	Producir textos orales y escritos contextualizados a diversas situaciones comunicativas sociales, relacionadas a la vida diaria y laboral.
		Lenguaje Aplicado	Valora y aplica el lenguaje como medio de expresión, conocimiento y comprensión de la realidad, aplicado a distintos ámbitos de comunicación e interacción según las especialidades de cada uno
		Expresión Corporal	Conocer y experimentar las distintas técnicas de Expresión Corporal para desarrollar la conciencia corporal, expresividad y creatividad, tanto en los aspectos motrices, como cognitivos, afectivos y sociales
<b>Relaciones interpersonales</b>	relaciones familiares; relaciones sociales; relaciones sexuales-afectivas	Desarrollo Personal II	Profundizar el conocimiento del propio cuerpo, sus funciones y características en el área sexual. Promover el autocuidado.
<b>Bienestar material</b>	Ingresos; condiciones de la vivienda; condiciones del lugar de trabajo; acceso a la información; posesiones; servicios	Matemática Instrumental	Conocer y manejar matemáticas financieras básicas. - Desenvolverse en el ámbito matemático en la vida cotidiana. - Razonar lógicamente ante situaciones matemáticas.
		Manejo de Finanzas Básico	

		Autogestión Comercial	Fortalecer la visión de las oportunidades de negocios y desarrollar la gestión de los mismos, con un enfoque práctico adecuado a su realidad, ampliando la perspectiva de la factibilidad de los mismos.
		Inserción Laboral	Conocer y comprender los derechos y deberes de los trabajadores.
		Informática	Profundizar el conocimiento de las herramientas básicas para poder trabajar en un computador y en internet.
<b>Bienestar físico</b>	Descanso; higiene; actividades físicas; ocio; medicación, atención sanitaria	Taller deportivo	Conocer los beneficios que nos otorga la actividad física en cada uno de los aspectos del ser humano
		Expresión corporal	Conocer y experimentar las distintas técnicas de Expresión Corporal para desarrollar la conciencia corporal, expresividad y creatividad, tanto en los aspectos motrices, como cognitivos, afectivos y sociales

Fuente: Elaboración propia

#### 5.4. Población y muestra.

Hernández, Fernández y Baptista, (2014), señalan que el universo o la población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (2014, p. 174). Para la presente investigación, se consideraron todos los alumnos que en el año 2019 cursaban el programa Diploma en Habilidades Laborales, con un total de 126 alumnos y todos los padres de éstos. Además de considera el cuerpo docente y a los directores de cada sede. En la Tabla 5.4 se presenta la población participante en esta investigación.

Se utiliza un muestreo no probabilístico e intencional: Los sujetos del estudio cumplen con el único criterio de selección: participar del programa Diploma en Habilidades Laborales; no se pretende generalizar los resultados en otras poblaciones, sino que estudiar el efecto en los estudiantes tras su paso por el programa;

Como se ha mencionado anteriormente el plan de recogida de datos tiene cuatro fases: en las dos primeras participaron los estudiantes y sus respectivos padres y las dos últimas, el cuerpo docentes y directores del programa.

En la primera fase de la investigación, de carácter cuantitativo participó la totalidad de la población estimada, es decir una muestra 126 estudiantes y 126 padres (o apoderados). En la segunda fase, de carácter cualitativo y conformada por la realización de los grupos focales, se convocó a la totalidad de la población de la primera fase para que fueran ellos mismos quienes explicaran sus resultados; la participación en esta fue inferior a la primera: 35 estudiantes y 14 padres o apoderados.

Respecto a los docentes que participaron en este estudio, y que se corresponde con la tercera fase, fueron 64 docentes de las tres ciudades, de una población de docente estimada de 85 docentes. Finalmente, en la cuarta fase, fueron discutidos los resultados del cuestionario con los tres directores pertenecientes a cada sede: Santiago, Viña del Mar y Concepción a través de una entrevista.

**Tabla 5.4.**

*Población y muestra*

	Grupo de Sujetos	Población		Muestra
		Curso	Nº	
<b>Población</b>	<b>Fase Cuantitativa</b>	1º	48	126
		2º	40	



	Estudiantes del			
	Diploma en	3°	38	
	Habilidades Laborales			
	Apoderados del	1°	48	
	Diploma en	2°	40	126
	Habilidades Laborales	3°	38	
	Cuerpo docente del			
	Diploma en		64	64
	Habilidades Laborales			
<b>Población</b>	Estudiantes del			
<b>Fase Cualitativa</b>	Diploma en		35	35
	Habilidades Laborales			
	Apoderados del			
	Diploma en		14	14
	Habilidades Laborales			
	Directores		3	3
	<b>TOTAL</b>			319

*Fuente: Elaboración propia*

Cabe mencionar que los estudiantes y apoderados que participaron en la fase cuantitativa, son los mismos que participaron en la fase cualitativa; es decir, aquellos que contestaron la Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo, en la primera fase, luego se les convocó a la participación de los grupos focales de la segunda fase, para que ellos mismos pudiesen explicar los resultados arrojados en la primera y pudieron relacionar con la contribución que hace el Programa a esos resultados.

La participación y hacer surgir la voz de los propios actores de este proceso educativo, estudiantes con DI y sus respectivos padres, es indispensable para este estudio. En oposición a las prácticas habituales en la investigación sobre discapacidad, el modelo de investigación inclusiva, defiende que las personas con experiencias personales relacionadas con el tema investigado deben ser incluidas en el estudio, y debe facilitarse su participación en todas las fases del mismo, desde el planteamiento de los objetivos de investigación a su difusión (Rojas, 2008). Desde aquí la importancia de su participación, en esta investigación.

Tradicionalmente en las investigaciones las personas con DI han sido el objeto de estudio y no parte de ella, es decir, no se ha considerado su opinión respecto a lo que se

investiga y que les compete, teniendo una escasa representación de lo que ellas mismas necesitan para la mejora de sus condiciones de vida (Pallisera & Puyalto, 2014). Este estudio busca conocer, levantar y considerar la opinión que tienen los estudiantes con DI respecto a cómo el programa les aporta a su CDV, cómo podría mejorar y que debe cambiar. Se incluye también en la muestra a la familia, pues en cualquier proceso de inclusión educativa lleva consigo una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo (Calvo, Verdugo & Amor, 2016), lo que implica planear en conjunto qué es lo mejor para el estudiante. Por otro lado, la familia ~~ya que~~ es el contexto que más influencia tiene en la vida de las personas y es parte de este entorno, más cercano donde sus miembros se desarrollan a nivel social, afectivo, físico e intelectual (Gallego, Gallegos & Duchi, 2020). Desde un enfoque social de la discapacidad, la familia es considerada parte del equipo educativo; del mismo modo las investigaciones recogen la necesidad de involucrar a las familias para garantizar el éxito educativo y para mejorar aspectos relevantes del funcionamiento de la persona como lo son la autodeterminación y la calidad vida (Verdugo y Rodríguez-Aguilera, 2011).

El cuerpo docente es incluido, porque el camino que conduce a una educación inclusiva implica que todos sus integrantes participen activamente para transformar la educación en base a los principios de normalización e igualdad de oportunidades y donde el respeto está como valor y principio de acción (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Familia y programa educativo, si bien tiene roles y misiones distintas, para lograr la plena inclusión y mejorar la CDV de los estudiantes, se requiere que todos “remen” hacia el mismo lado: estudiante, familia y universidad.

### **5.5. Selección y justificación de los instrumentos**

Como se ha mencionado en el apartado referente al diseño de investigación, para este estudio se utilizaron tres instrumentos. Al respecto, en la siguiente Tabla 5.5. se vincula cada instrumento con los objetivos específicos del estudio y los participantes informantes del estudio.

**Tabla 5.5.**

*Instrumento, objetivos de estudio e informantes*

<b>Técnicas de recogida de información</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Objetivos de estudio</b>	<b>Informantes</b>
--	---------------------	-----------------------------	--------------------

<b>Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo</b>	Escala tipo Likert	Identificar el nivel de calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones y la de sus padres.	Estudiantes con DI y sus respectivos padres.
<b>Grupo Focal</b>	Guion de grupo focal.	Relacionar el nivel de calidad de vida con la contribución que hace el programa universitario a la vida de los estudiantes según sus propias percepciones.	Estudiantes con DI y sus respectivos padres.
<b>Cuestionario</b>	Guion de entrevista	Identificar la contribución a la calidad de vida de los estudiantes según el cuerpo docente el programa universitario.	Cuerpo docente
<b>Entrevista</b>	Guion de Entrevista		Directora sede Concepción

Fuente: Elaboración propia

*A. Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.*

Existen diversos modelos que describen la calidad de vida en personas con DI (Verdugo, Gómez, Arias y Navas, 2012), sin embargo, el modelo presentado por Schalock y Verdugo (2003) es el que ofrece más evidencias empíricas en su aplicación (Gómez, Verdugo, Arias, 2011; Verdugo, Gómez, Schalock y Arias, 2011; Wang, Schalock, Verdugo y Jenaro, 2010). Según Vega, Jenaro, Flores, Cruz y Lerdo (2012), “este modelo permite comprender mejor cómo ofrecer los apoyos necesarios para mejorar la calidad de vida” (p.472). Además, existe evidencia de la utilización de este modelo en población latinoamericana (M. Verdugo et al., 2012) y en particular, personas con discapacidad intelectual chilenas (Castro et al., 2017) que confirma que la Escala Integral de evaluación de la CDV en personas con discapacidad supone el primer instrumento que los profesionales chilenos pueden utilizar para evaluar este constructo de manera fiable y con suficientes garantías en su aplicabilidad ya que los principales resultados demuestran que existe una adecuada fiabilidad del instrumento en población chilena y la estructura factorial es totalmente congruente con la versión española (Castro et. al 2017).

La escala, es una evaluación multidimensional de la CDV basada en el modelo de ocho dimensiones de Schalock y Verdugo (2003) cuya finalidad es “Identificar los perfiles de calidad de vida para la realización de planes individuales de apoyo, estudiar la relación o discrepancia entre ellos y proporcionar una medida fiable para la supervisión de los progresos y los resultados de los planes” (Verdugo et al., 2013, p.13). Esta confeccionada para personas con DI a partir de 18 años. Está compuesta por dos subescalas; la primera llamada *Informe de otras personas* (profesionales, familiares, tutores legales, amigos cercanos y personas allegadas que conozcan bien a la persona con DI) y la segunda llamada *Autoinforme* (persona con discapacidad intelectual o del desarrollo o dos personas que la conozcan desde hace al menos seis meses). Ambas subescalas cuentan con 72 ítems equivalentes que evalúan aspectos observables de la vida de la persona con discapacidad intelectual. El formato de respuesta de la escala es tipo Likert con cuatro opciones: nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre, enunciados en tercera persona en el caso del informe de otras personas y en primera persona cuando se trata del autoinforme. En lo que respecta a sus propiedades psicométricas, esta escala evidencia una consistencia interna de 0,915 y 0,931 para el autoinforme e informe de terceros, respectivamente.

La administración de esta escala puede ser individual o colectiva, aun cuando ambas escalas son autoadministrables.

#### *A.1. Estrategia de recogida de datos de la escala.*

Para el proceso de recogida de datos de la Escala INICO-FEAPS se contactó con directores de cada sede donde está el programa (Santiago, Viña del Mar y Concepción) a través de correo electrónico, explicando el objetivo de la investigación y solicitando la colaboración en el proceso. Tras la aceptación de la participación en el proceso investigativo, se le envió un correo a los estudiantes y padres del programa donde se explicaba también los objetivos de la investigación y se invitaba voluntariamente a su participación (ver en anexos el modelo de correo). Se acordó que con los estudiantes se pasaría la Escala en horario de clases, guiados por el profesor que forma parte del equipo directivo de cada sede. A los padres se le envió a casa en dos modalidades, vía correo electrónico (formato digital) e impreso a través de los alumnos, quienes lo llevaron a casa; una vez contestados por los padres, eran de vuelta según el formato en que lo habían recibido.

La estrategia de los que dirigieron su aplicación fue ir leyendo cada pregunta en conjunto y esperando que todos contestaran para pasar a la siguiente. El tiempo promedio de aplicación fue de una hora entre los estudiantes y 15 a 20 minutos los padres.

Las respuestas de los estudiantes fueron escaneadas y enviadas a través de correo electrónico al investigador, quien registró y ordenó los datos en una tabla para poder analizarlos.

### *B. Grupos Focales.*

El grupo focal, o grupo de discusión o *focus group* (en inglés) es una técnica de recogida de información que se caracteriza por poner en debate diferentes discursos de posturas individuales y también grupales (Fernández & Baptista, 2014). Esta técnica permite generar y construir significados entre los participantes. Consiste en una reunión de pequeños grupos (tres a diez personas).

El segundo objetivo de este estudio busca explicar los resultados de la primera etapa (datos de la Escala INICO-FEAPS) desde los propios participantes y conocer la relación que existe entre los resultados cuantitativos obtenidos en la Escala y lo que entrega el Programa Diploma en Habilidades Laborales a sus estudiantes. Por lo tanto, una vez analizados los datos cuantitativos de la primera etapa, donde se detectó la diferencia entre la opinión que tienen los estudiantes y la que tienen los padres respecto a la CDV, el índice general de CDV y aquellas dimensiones con puntajes inferiores, se construyó un guion para el grupo focal (ver anexo en formato digital 2.2, p.44) de cada grupo.

Se estimó que serían quince grupos focales, cinco en cada sede: tres de estudiantes en cada sede correspondiente a cada curso (1º, 2º y 3º año) y dos de padres por cada sede: padres de 1º y 3º año. En estos últimos grupos focales, no se consideró a los apoderados de segundo año, ya que se creyó que habría mayor contraste en la opinión de aquellos que recién comienzan a participar del programa y los que terminan su experiencia.

#### *B.1 Estrategia de recogida de datos de los grupos focales.*

Tal como se dijo antes, inicialmente se determinó un número provisional de grupos focales que habría que realizarse; ello incluía a todos los alumnos que estaban cursando el Programa Diploma en Habilidades Laborales el año 2019, es decir, los tres cursos por sede (nueve grupos focales de estudiantes). Respecto a los padres, solo se incluiría a aquellos cuyos hijos estaban en 1º o 3º año, por lo tanto, serían seis grupos

focales de padres (dos en cada sede). Sin embargo, solo se realizaron diez grupos focales entre estudiantes y padres, tal como se explica en la Tabla 5.6. El plan de organización de los grupos focales fue por sede, por curso y rol, es decir, de estudiante o padre (por separado).

**Tabla 5.6.**

*Participantes de grupos focales*

	<i>Santiago</i>	<i>Viña del Mar</i>	<i>Concepción</i>	<i>Totales</i>
<i>Estudiantes de 1º año</i>	0	9	9	
<i>Estudiantes de 2º año</i>	0	7	8	
<i>Estudiantes de 3º año</i>	4	6	7	
<i>Total</i>	4	22	24	50
<i>Padres de 1º año</i>	0	0	10	
<i>Padres de 3º año</i>	0	3	8	
<i>Total</i>	0	3	18	21

Se redactó un correo de invitación (ver anexo 1.1, p.30, formato digital) de parte de los directores de cada sede, tanto para los estudiantes como para los padres en los que se invitaba a participar de los grupos focales. Se consideró que a los estudiantes se les convocaría en un horario diurno por ser compatible con la rutina de su horario de clases y a los padres, por motivos laborales a partir de las 19h.

El principal motivo de la falta de participación a los grupos focales de padres y a baja de estudiantes en Santiago de Chile, fue que las fechas previstas para la recogida de dato fue entre los meses de diciembre 2019 y marzo 2020, periodo en el que en Chile existía paralización de actividades en la mayoría de los centros educaciones por las revueltas sociales impedían el libre tránsito por la ciudad. Coincidentemente marzo coincide con el inicio de la pandemia mundial, que sin duda acrecentó el miedo a la reunión.

Cada sesión fue moderada por la doctoranda de este estudio. Se dispuso de las salas de clases de la Universidad Andrés Bello, en las distintas sedes, ordenando las sillas en media luna, para una mayor visibilidad entre los participantes. Para crear el ambiente de confianza necesario para llevar a cabo un grupo focal, se ofreció refrescos y galletas disponibles en todo momento.

Para cada sesión se elaboró un guion orientativo (ver anexo 2.2, p.45, formato digital), que contenía los resultados obtenidos en la primera fase; además para cada una de las sesiones se confeccionó una presentación Power Point (ver anexo 2.2, p.49, formato digital) donde se expuso los resultados respectivos a cada curso. Esta presentación permitió tener dispuestas las ocho dimensiones que componen la CDV, para guiar la atención y acceso de los participantes en todo momento.

Al inicio de cada sesión se hizo una presentación del moderador y se explicó el objetivo de la reunión. Luego de que todos los asistentes estaban en conocimiento de lo que se buscaba, se les solicitó si se podía hacer una grabación de audio, cuyo contenido sería transcrito para poder hacer el análisis. Todos dieron su consentimiento oralmente (quien no aceptaba dicha condición podía abandonar la sesión libremente). Para ello se dispuso de dos grabadoras en distintas partes del aula y así tener mayor capacidad de escucha a la hora de la transcripción.

Cada sesión de estudiantes duró una hora aproximadamente. En el caso de los grupos focales de los padres, estos fueron de una hora y media.

### *C. Cuestionario para el cuerpo docente del programa Diploma en Habilidades Laborales.*

La columna central de esta investigación es el concepto de calidad de vida y en particular el modelo de Schalock y Verdugo (2003), como se ha mencionado en el diseño de la investigación. Según este modelo, la CDV está compuesta por ocho dimensiones: autodeterminación, desarrollo personal, derechos, inclusión social, relaciones interpersonales, bienestar emocional, bienestar físico y bienestar material. En base a estas ocho dimensiones se confecciona el cuestionario, cuyo objetivo es recoger la opinión del cuerpo docente, respecto a cómo el programa contribuye a la CDV de sus estudiantes.—. Se opta por realizar un cuestionario ya que según Albert (2007), “tiene como ventajas la rapidez, la facilidad de aplicación y la posibilidad de ser constatado por muchos sujetos” (p. 116). Estas ventajas permiten obtener de manera rápida y abundante la información de interés a través de una serie de preguntas, orales o escritas, según una o más variables a estudiar (Hernández et al, 2016). Para esta investigación, el cuestionario se llevó a cabo de manera online y escrita.

El cuestionario elaborado consta de 86 preguntas más tres preguntas abiertas al final de éste (en total 89). El modo de respuesta es de tipo escala Likert, con cuatro

opciones: nunca, rara vez, a veces, siempre. Fue de carácter anónimo, con el objetivo de procurar y valorar la fiabilidad de la respuesta.

Una vez elaborado el instrumento, se expuso a un proceso de validación por ocho jueces expertos, entre ellos: cuatro expertos en metodología, dos teóricos vinculados al tema de la discapacidad intelectual y dos de ellos personas que trabajan directamente con personas con DI.

El proceso de validación del cuestionario, entrevista y diario de campo se realizó a través de los criterios:

- **Univocidad:** Se refiere a que el ítem propuesto tiene un solo significado (sí o no).
- **Pertinencia:** Se refiere a que el ítem propuesto está relacionado con el tema que se está tratando (sí o no).
- **Importancia:** en una escala de 1 a 4, donde 1 es lo menos importante y 4 lo más importante.

Luego del análisis y validación por jueces expertos, se determinó un porcentaje de corte de 75% para los criterios de univocidad y pertinencia, y la media de 3,5 en importancia. De esta forma, se tomó en consideración las sugerencias de los expertos, lo que determinó realizar modificaciones en algunas preguntas en términos de redacción y separación de ideas, así como la eliminación de otras; finalmente el cuestionario quedó conformado 84 preguntas (inicialmente eran 89).

Cabe mencionar que, se diseñó un cuestionario online a través de la plataforma Google Forms con el propósito de facilitar el tratamiento y análisis de los datos, disminuir los costes y para mayor comodidad del encuestado.

El cuestionario fue enviado a través de correo electrónico por los directores en una primera instancia, solicitando su participación para este estudio. En una segunda instancia, al no tener respuesta de todos los docentes, la doctoranda solicita directamente al cuerpo de profesores a través de correo electrónico, su colaboración.

## **5.6. Delimitación de la estrategia para el análisis de datos.**

A continuación, se describe la estrategia de análisis utilizada con cada uno de los instrumentos. Cabe recordar que, por ser una investigación con metodología mixta, esta combina instrumentos de recogida de datos de carácter cuantitativo y cualitativo, por lo que la estrategia de analizarlos también será distinta.



A. *Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.*

Los datos cuantitativos, obtenidos a través de la Escala INICO FEAPS, se analizaron a través del programa estadístico SPSS. Los análisis estadísticos aplicados exploraron la distribución de las variables implicadas (estadísticos descriptivos, de tendencia central, dispersión y una prueba no paramétrica que corresponde a la prueba de Kruskal-Wallis). Se realizaron los siguientes análisis: opinión de los alumnos (por curso y en forma individual), opinión de los padres y se establecieron dos tipos comparaciones: diferencias entre los distintos cursos y diferencias entre la opinión de los alumnos y la de los padres.

Se llevó a cabo un análisis preliminar de estadísticas descriptivas y luego un análisis de la varianza, la normalidad, valores atípicos y datos faltantes de la Escala de Evaluación de la CDV. Se determinó que la consistencia interna de la escala INICO-FEAPS, en la muestra empleada es de 0.824, lo que indica una fiabilidad elevada. Luego se realizó un análisis factorial exploratorio efectuado con los ítems de la escala que muestra una solución unifactorial, con un único factor que explicaría un 45.1% de la variabilidad total, con un valor propio de 3.6. Las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (0.86) cercana a 1 y la prueba de Esfericidad de Barlett ( $p < 0.0001$ ) muestran que la solución factorial es satisfactoria; los pesos factoriales de los 7 ítems de la escala están en torno a 0.7, siempre superiores a 0.30. Evidencia de la validez de constructo de la escala, con un solo factor que llamaremos “Calidad de vida”. Luego se realizaron pruebas de hipótesis o estadística bivariada, cruzando todas las dimensiones de la escala con las respuestas de los estudiantes de las tres ciudades. Como no siguen ley normal las puntuaciones de las escalas se realizan pruebas no paramétricas, U de Mann Whitney. También se realizaron modelos de análisis de variancia, incluyendo los factores que podían incidir en la variabilidad de la puntuación de las escalas, rol, curso, sexo y ciudad; a través de modelos generales lineales univariantes o UNIANOVA, procedimiento que nos permitieron modelizar las escalas –de V6 a v16- en función de sexo, curso y rol como factores principales –ciudad se declinó al no ser determinante-, de sus interacciones de primer orden (dos a dos: sexo\*curso, sexo\*rol y curso\*rol) y de sus interacciones de segundo orden (modelo completo: sexo\*curso\*rol). La depuración de los modelos se realiza siguiendo los principios de parsimonia y de jerarquía. Es decir, buscando modelos con el mínimo de componentes, y respetando la jerarquía –manteniendo los componentes de menor orden cuando exista uno de mayor orden significativo.

### B. *Grupos focales.*

Para el análisis de grupos focales (datos cualitativos), se utiliza la técnica análisis del contenido (AC), definida como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff 1990, p.28, en Abela, 2002, p.2); se creó una matriz de datos, con categorías e indicadores de carácter deductivos, es decir que proceden de la teoría y en particular del instrumento cuantitativo utilizado para esta investigación. Se trianguló, por una parte, los tres grupos focales de los alumnos y por otra, la de los padres, considerando las dimensiones y resultados entregados por el cuestionario.

### C. *Cuestionario a los Docentes.*

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios nos proporcionan información valiosa para confirmar, complementar y contrastar la información entregada por los alumnos y sus respectivos padres, tanto en los datos entregados en la escala de CDV como en los grupos focales, en relación con las mismas dimensiones de los anteriores instrumentos.

Para el análisis de los datos entregados por este instrumento se utilizó el software estadístico R-studio, versión gratuita. Lo primero que se realizó es un análisis descriptivo con el fin de organizar y resumir la información de la muestra de datos.

Luego se realizó un análisis bivariado (correlaciones lineales de Spearman) con el objetivo de visualizar si es que existía correlación lineal entre cada uno de los pares de variables evaluadas. Estas correlaciones se aplicaron entre los ítems y entre los factores.

Se aplicó una prueba de esfericidad de Bartlett cuyo objetivo es poner a prueba la hipótesis nula de que las variables analizadas no están correlacionadas en la muestra (López & Gutiérrez, 2018). Dado que el valor  $p < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula, es decir la no correlación, determinando que si existe relación entre las variables del cuestionario y por tanto es pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio para explicar dichas correlaciones.

El primer análisis se hizo entre todos los ítems (83 ítems del cuestionario). Se evaluó la preponderancia de la explicación de cada ítem sobre su factor asociado (es de decir la categoría categorías que son las ocho dimensiones que componen la CDV).

Se interpreta es el peso factorial "Std.all", es decir el Índice de correlación entre una variable (el ítem del cuestionario) y un factor (categorías) si este es mayor 0.6 se considera que el factor es significativo.

## **5.7. Aspectos éticos.**

### **a. Criterios de rigor científico de la investigación**

Aun cuando la investigación mixta tienes mayores fortalezas en el proceso de recoger información, también se enfrenta a mayores problemas a la hora de la validez. Así lo plantean Fernández y Baptista (2014) identificando entre ellos, el problema de representación, de legitimidad y de integración, por lo que aún está en debate sin resolver es: criterios para evaluar los estudios mixtos, la conceptualización de la legitimidad de este tipo de estudios y la identificación de algunos tipos de legitimidad.

La principal complejidad de la validez de los estudios mixtos es que para los métodos cuantitativos la validez es común, y se refiere a que la teoría refleja la realidad. Sin embargo, para los estudios cualitativos, la verdad es arbitraria considerando que no existe solo una realidad, sino múltiples realidades. Así estos últimos utilizan el término de contextualización para referirse al “conjunto e estándares de una comunidad en un tiempo y lugar específicos” (Onwuegbuzie y Johnson, 2008 en Fernández y Baptista, 2014, p.29).

Incluso se considera que emplear el término “validez” en estudios mixtos es contraproducente y por tanto autores como Vallejo, (2015) propone utilizar el término de legitimidad, que no implica abandonar el uso del concepto de validez (para los cuantitativos) ni los de credibilidad, confirmación o dependencia (para los cualitativos).

La legitimidad tiene que ver con la calidad del diseño, la calidad de las inferencias, el rigor interpretativo y la transferencia de inferencias (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008).

Teniendo estas consideraciones, se manifiesta que esta investigación ha tenido como preocupación constante la legitimidad de sus procesos y ha recurrido a la triangulación como una forma de abordar la calidad de los hallazgos y de enriquecerlos. En cuanto al muestreo se han incluido los mismos casos en ambas muestras, cuantitativas y cualitativas y se han integrado los datos para que puedan ser comparados con los dos tipos de evidencia empírica, y se han revisado las técnicas de validación de los instrumentos utilizados.

A continuación, en la Tabla 5.7 se presenta cómo la investigación ha buscado la legitimidad en todo el proceso.

**Tabla 5.7.**

*Legitimidad de la investigación*

<b>Características de la legitimidad de una investigación mixta</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Consideraciones de la presente investigación</b>
<b>Calidad del Diseño</b>	Consistencia interna del diseño	El diseño metodológico ha sido construido entorno al concepto de Calidad de Vida y las ocho dimensiones que lo componen, de manera tal que el diseño sea congruente y cohesivo.
	Adecuación del diseño	El diseño ha incluido a todos los actores de la institución estudiada, recogiendo información en dos momentos, con instrumentos cuantitativos y cualitativos.
	Fidelidad del diseño	Tanto el muestreo como la recolección de datos están alineados con el diseño metodológico escogido y se ha mantenido el rigor en cada momento.
	Adecuación analítica	Siendo una investigación mixta, se ha considerado la realización de un análisis de datos, atendiendo a las particularidades de cada instrumento, para luego triangular información; proceso coherente con lo métodos mixtos.
<b>Calidad de las inferencias</b>	Consistencia interna del diseño	El diseño ha sido construido considerando una metodología mixta, por lo tanto, sus procedimientos también lo han sido. Estos incluyen desde la pregunta de investigación, alineada con los objetivos y cada uno de estos últimos, con un instrumento coherente para la recogida de datos. Las inferencias a su vez se han realizado según las características propias de cada instrumento, conservando la veracidad de los datos recogidos.
	Consistencia conceptual o interpretativa	Para dar consistencia a las inferencias, éstas han sido analizadas por separado según cada metodología (cuantitativa y cualitativa) y el instrumento que le

		pertenece. Luego integrar se han integrado los hallazgos, creando meta-inferencias y conclusiones de ambos métodos, atendiendo al diseño de esta investigación. .
	Consistencia teórica	Los hallazgos, tanto cuantitativos como cualitativos, se ha contrastado constantemente con la teoría relacionada, expuesta en el marco teórico de esta investigación, de manera tal que las interpretaciones que se establezcan tengan la mayor lógica posible
	Acuerdo interpretativo entre investigadores	En cada momento interpretativo, se ha discutido entre la doctoranda y los directores de esta investigación, las inferencias realizadas, de manera crítica.
	Interpretación distintiva	Al ser un método mixto, es singular, y atiende a una realidad específica, por lo que la interpretación también será distintiva, es decir, las conclusiones halladas corresponden a esta realidad estudiada y no es transferible a otra.
<b>Rigor interpretativo</b>	consistencia interpretativa	Se cree que tras el análisis de los resultados existe congruencia entre las distintas inferencias, y entre éstas y la triangulación los resultados cualitativo y cuantitativo.
	acuerdo interpretativo entre investigadores,	Las inferencias, tanto las cualitativas y cuantitativas como la unión de ellas, han sido puestas en duda por la doctoranda y los directores, para poder llegar a acuerdos.
	Interpretación distintiva	La interpretación a la que se llega en esta investigación, es propia de esta realidad y será distintiva de otras realidades estudiadas aún cuando se utilice el mismo diseño.
	consistencia interpretativa	Se ha buscado que las inferencias alcancen descubrimientos Relevantes en términos de tipo, intensidad y alcance, tanto para aportar al conocimiento del campo de la discapacidad intelectual como a las propias personas involucradas en este estudio.
	la consistencia teórica	Al hablar de consistencia, nos referimos a la lógica que tengamos las inferencias y conclusiones halladas.

		Para darle esta consistencia a dichas interpretaciones, se ha realizado un marco teórico relacionado con los datos recogidos, que sustenta las meta inferencias de este estudio.
	Integración eficaz.	Para alcanzar una calidad de las inferencias se ha alineado, las inferencias y el planteamiento. Las conclusiones, descubrimientos e inferencias se corresponden con los objetivo y preguntas de investigación. Y se valora el grado en que se respondieron las preguntas de investigación y se cumplieron los objetivos
<b>Transferencia de inferencias</b>	Transferencia de población	Tras la investigación, existe un sentimiento de satisfacción, pues se cree que es un aporte a la educación de las personas con DI. Indudablemente, siempre se puede mejorar, pero se cree que puede ser transferible a otros individuos, en otros contextos, y a otros diseños de investigación.
	Transferencia ecológica	
	Transferencia temporal	
	Transferencia operacional	

Fuente. Elaboración propia.

### **b. Rigor ético de la investigación**

El rigor ético busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intromisión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012). Así pues, esta investigación ha buscado, levantar una voz de un colectivo que generalmente ha sido objeto de estudio y por lo tanto, sus comentarios han sido presentados de manera explícita, intentando hacer de ellos las inferencias y conclusiones lo más cercano a lo que se ha expresado.

El rigor ético es un compromiso constante en todo el proceso investigativo, tanto con los participantes como con la información obtenida. Esta se traduce en la actitud que del proceso investigativo que implica: cómo se planifica y desarrolla la investigación, cómo se registran y difunden los resultados y cómo se diseminan, aplican y explotan los conocimientos derivados de la investigación (Universidad Autónoma de Barcelona)

Es así como la Universidad Autónoma de Barcelona forma parte y suscribe el European Code of Conduct for Research Integrity del ALLEA (All European Academies) y se rige también por el Código de buenas prácticas en la investigación (CBPR) aprobado

por el Consejo de Gobierno de 30 de septiembre de 2020, que establece los principios rectores de la buena práctica científica. Junto con ello ha conformado su propio Código de Buenas Prácticas en la Investigación, y como estudiante formado por dicha institución es que se acoge a lo que en él se indica.

Como se sabe, esta investigación es de carácter mixto, lo que implica la utilización de metodologías cuantitativas y cualitativas, y que por tanto cada una tiene sus propias implicancias éticas que se han considerado tanto en la planificación de la investigación como en su proceso y en el análisis de resultados, siguiendo las recomendaciones de

Con relación a la planificación, es necesario considerar que este estudio no tiene ningún conflicto de intereses, y que sólo busca el conocimiento con motivos de mejora de la calidad de vida de las personas con DI y un aporte en materia de servicios de formación para ellas. Considerando esto, se ha mantenido especial atención en que los métodos seleccionados respondan a dicho objetivo, y a ningún otro. A su vez, todos los participantes del estudio han sido informados de los objetivos de la investigación y sobre su desvinculación con cualquier institución que pudiese tener un interés alternativo o contrario al mejoramiento educativo.

Durante el proceso, se ha considerado que todos los participantes (estudiantes, padres y docentes) lo hagan de forma libre y voluntaria. En ese sentido, para la selección de la muestra de los participantes tanto para la fase cualitativa como cuantitativa, se ha procurado que estén informados sobre todas las implicaciones, costos y beneficios tanto personales como sociales que ha conllevado su apoyo en el desarrollo de esta investigación. Además, se ha asegurado la confidencialidad de la información, utilizando inicialmente sólo el primer nombre de los participantes y el anonimato en las transcripciones y análisis de resultados, manteniendo la confidencialidad de las respuestas, sin pedir nombres ni ningún tipo de información individualizante en las encuestas. Se asegura además que en ningún caso la información será utilizada fuera del contexto del presente estudio.

Sobre el tratamiento de resultados, tanto en la fase cuantitativa y cualitativa, se ha cuidado el tratamiento de resultados de acorde a la verdad, presentando con transparencia toda la información tanto de los resultados como el proceso para llegar a estos. Se ha procurado, también de realizar una interpretación coherente, evitando la exageración, la simplificación o la ocultación de datos que pudieran modificar las conclusiones.

## Capítulo 6: Resultados

En este apartado se presenta los resultados que se obtuvieron en el presente estudio. Está organizado en cinco subapartados, según los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos y presentados en el orden que fueron recogidos: Escala INICO - FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo. En el último de ellos se presenta la triangulación; Grupos focales de estudiantes y padres; cuestionario respondido por el cuerpo docente; y entrevista a la directora. El quinto apartado la triangulación de todos los datos.

### 6.1. Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo.

Como se ha comentado en el apartado de metodología, esta escala es una evaluación multidimensional de la calidad de vida y estudio de la relación entre la evaluación realizada por otras personas (e.g., profesionales, familiares, tutores legales, amigos cercanos) que en este caso fueron los padres o tutores o apoderados y realizada por la propia persona con discapacidad intelectual o del desarrollo, basada en el modelo de ocho dimensiones de la CDV del modelo de Schalock y Verdugo.

#### 6.1.1. Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por estudiantes y sus apoderados que participan del Programa Diploma en Habilidades Laborales de la Universidad Andrés Bello de Chile de las tres sedes del país: Santiago de Chile, Viña del Mar y Concepción . En la Tabla 6.1 se presenta la totalidad y en la Tabla 6.2 los participantes por ciudad.

**Tabla 6.1.**

*Tabla de frecuencia por rol<sup>1</sup>.*

Rol	n	%
Apoderado	126	50,0
Estudiante	126	50,0
Total	252	100,0

---

<sup>1</sup> Por rol entenderemos si es estudiante o es el apoderado.



**Tabla 6.2.***Tabla de frecuencia por ciudad.*

<b>Ciudad</b>	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Viña del Mar	70	27,8	27,8	27,8
Concepción	56	22,2	22,2	50,0
Santiago	126	50,0	50,0	100,0
Total	252	100,0	100,0	

En la Tabla 6.3. se presenta los participantes de la investigación según el sexo.

**Tabla 6.3.***Tabla de frecuencia por sexo.*

<b>Sexo</b>		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	148	58,7	60,2	60,2
	Mujer	98	38,9	39,8	100,0
	Total	246	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,4		
Total		252	100,0		

### 6.1.2. Evidencias de fiabilidad y validez de la escala

La consistencia interna de la escala INICO-FEAPS “Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo”, en la muestra empleada es de 0.824, lo que indica una fiabilidad elevada.

El análisis factorial exploratorio efectuado con los ítems de la escala muestran una solución unifactorial, con un único factor que explicaría un 45.1% de la variabilidad total, con un valor propio de 3.6. Las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (0.86) cercana a 1 y la prueba de Esfericidad de Barlett ( $p < 0.0001$ ) muestran que la solución factorial es satisfactoria; los pesos factoriales de los 7 ítems de la escala están en torno a 0.7, siempre superiores a 0.30. Evidencia de la validez de constructo de la escala, hay un solo factor que llamaremos “Calidad de vida”.

El primer análisis es por roles (padres y alumnos) en todas las dimensiones. Como no siguen ley normal se realiza la prueba de comparación de dos medias, no paramétrica, U de Mann Whitney. En la Tabla 6.4 se observa que en los grados de significación no hay diferencias entre los roles en las puntuaciones V6 (Autodeterminación), V8 (Bienestar Emocional) y V10 (Desarrollo Personal). En el resto de las variables, sí existen diferencias.

**Tabla 6.4.**

*Prueba de comparación U de Mann Whitney*

	U de Mann-Whitney	Significación
V6 Autodeterminacion	5980,000	,052
V7 Derechos	5041,500	<b>,000</b>
V8 Bienestar emocional	6446,500	,344
V9 Inclusion social	5727,500	<b>,020</b>
V10 Desarrollo personal	5948,500	,071
V11 Relaciones interpersonales	6551,000	,522
V12 Bienestar material	3854,000	<b>,000</b>
V13 Bienestar fisico	5240,500	<b>,001</b>
V14 Puntuacion estandar	4921,500	<b>,000</b>
V15 Indice Calidad de Vida	5204,500	<b>,001</b>
V16 Percentil de ICDV	5157,000	<b>,001</b>

**En negrita, las pruebas significativas ( $p < 0.05$ )**

El sentido de las diferencias se puede observar al comparar, en este caso, de los Rank o rango medios de puntuaciones, quienes puntúan más alto en casi todas las dimensiones son los Apoderados, menos en Relaciones Interpersonales que es mayor la puntuación en Estudiantes. Estas diferencias se observan claramente en la Tabla 6.5.

**Tabla 6.5.**

*Rangos medios por dimensión y por roles*

	Rol	N	Rango promedio
V6 Autodeterminación	0 Apoderado	111	128,13
	1 Estudiante	126	110,96
	Total	237	
V7 Derechos	0 Apoderado	111	136,58
	1 Estudiante	126	103,51
	Total	237	
V8 Bienestar emocional	0 Apoderado	111	122,92
	1 Estudiante	125	114,57
	Total	236	
V9 Inclusión social	0 Apoderado	111	129,40
	1 Estudiante	125	108,82
	Total	236	

V10 Desarrollo personal	0 Apoderado	111	126,41
	1 Estudiante	124	110,47
	Total	235	
V11 Relaciones interpersonales	0 Apoderado	111	115,02
	1 Estudiante	124	120,67
	Total	235	
V12 Bienestar material	0 Apoderado	111	146,28
	1 Estudiante	125	93,83
	Total	236	
V13 Bienestar físico	0 Apoderado	111	133,79
	1 Estudiante	125	104,92
	Total	236	
V14 Puntuación estándar	0 Apoderado	111	137,66
	1 Estudiante	126	102,56
	Total	237	
V15 Índice Calidad de Vida	0 Apoderado	111	134,11
	1 Estudiante	125	104,64
	Total	236	
V16 Percentil de ICDV	0 Apoderado	111	134,54
	1 Estudiante	125	104,26
	Total	236	

Un análisis solo del Rol Alumnos, se obtiene diferencias entre cursos. Como no siguen ley normal se realiza un ANOVA no paramétrico, el kruskal-wallis y que se presenta en la Tabla 6.6.

**Tabla 6.6.**

*ANOVA no paramétrico, el kruskal-wallis*

<b>Variables</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>Sig. asintótica</b>
V6 Autodeterminación	1,837	,399
V7 Derechos	6,086	<b>,048</b>
V8 Bienestar emocional	6,270	<b>,043</b>
V9 Inclusión social	3,852	,146
V10 Desarrollo personal	7,650	<b>,022</b>
V11 Relaciones interpersonales	1,229	,541
V12 Bienestar material	1,969	,374
V13 Bienestar físico	4,900	,086
V14 Puntuación estándar	6,696	<b>,035</b>
V15 Índice Calidad de Vida	7,720	<b>,021</b>
V16 Percentil de ICDV	7,641	<b>,022</b>

Se observa que las variables V6, V9, V11, V12 y V13 no existen diferencias significativas entre cursos. Pero si en todas las demás, donde dichas diferencias se observan en la Tabla 6.7, en los rangos medios, donde normalmente se observa que la puntuación en el tercer año es mayor en casi todas las dimensiones.

**Tabla 6.7.***Rangos Medios por curso*

	curso	N	Rango promedio
V6 Autodeterminacion	1 Primero	48	61,73
	2 Segundo	40	59,46
	3 Tercero	38	69,99
	Total	126	
V7 Derechos	1 Primero	48	55,64
	2 Segundo	40	62,14
	3 Tercero	38	74,87
	Total	126	
V8 Bienestar emocional	1 Primero	48	65,25
	2 Segundo	40	52,00
	3 Tercero	37	71,97
	Total	125	
V9 Inclusion social	1 Primero	48	59,30
	2 Segundo	40	58,44
	3 Tercero	37	72,73
	Total	125	
V10 Desarrollo personal	1 Primero	47	56,07
	2 Segundo	40	57,53
	3 Tercero	37	76,04
	Total	124	
V11 Relaciones interpersonales	1 Primero	47	65,12
	2 Segundo	40	57,36
	3 Tercero	37	64,73
	Total	124	
V12 Bienestar material	1 Primero	48	58,92
	2 Segundo	40	61,70
	3 Tercero	37	69,70
	Total	125	
V13 Bienestar fisico	1 Primero	48	58,80
	2 Segundo	40	57,86
	3 Tercero	37	74,00
	Total	125	
V14 Puntuacion estandar	1 Primero	48	58,43
	2 Segundo	40	57,44
	3 Tercero	38	76,29
	Total	126	
V15 Indice Calidad de Vida	1 Primero	48	58,16
	2 Segundo	40	56,04
	3 Tercero	37	76,81
	Total	125	
V16 Percentil de ICDV	1 Primero	48	58,44
	2 Segundo	40	55,80
	3 Tercero	37	76,70
	Total	125	

**6.1.3. Modelos de Análisis de Variancia**

El análisis se realiza planteando modelos generales lineales univariantes o UNIANOVA, procedimiento que nos permite modelizar las escalas o variables –de V6 a v16- en función de los factores sexo, curso y rol como factores principales, y de sus

interacciones de primer orden (dos a dos: sexo\*curso, sexo\*rol y curso\*rol) y de segundo orden (modelo completo: sexo\*curso\*rol). La depuración de los modelos se realiza siguiendo los principios de parsimonia y de jerarquía. Es decir, buscando modelos con el mínimo de componentes, y respetando la jerarquía –manteniendo los componentes de menor orden cuando exista uno de mayor orden significativo.

**En el caso de la variable V6 “Autoderminación”** el modelo resultante muestra una interacción de segundo orden significativa entre sexo, curso y rol (Ver Tabla 6.8). Por lo tanto, el efecto del rol debe interpretarse dentro de las variables curso y sexo, algo que en la Figura 5 y 6 puede verse con más precisión.

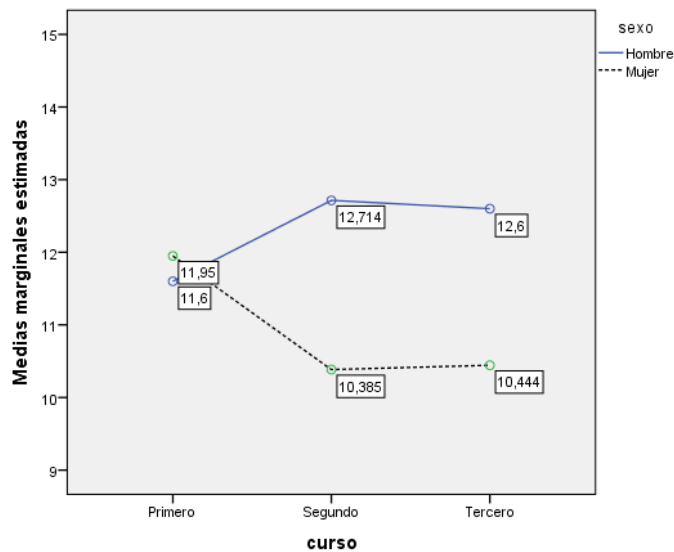
**Table 6.8.**

*Medias estimadas de Autodeterminación*

Fuente	F	Sig.
sexo	8,447	,004
curso	,300	,741
Rol	,700	,404
sexo * curso	,301	,741
curso * Rol	,666	,515
sexo * Rol	1,204	,274
sexo * curso * Rol	4,710	,010

**Figura 5.**

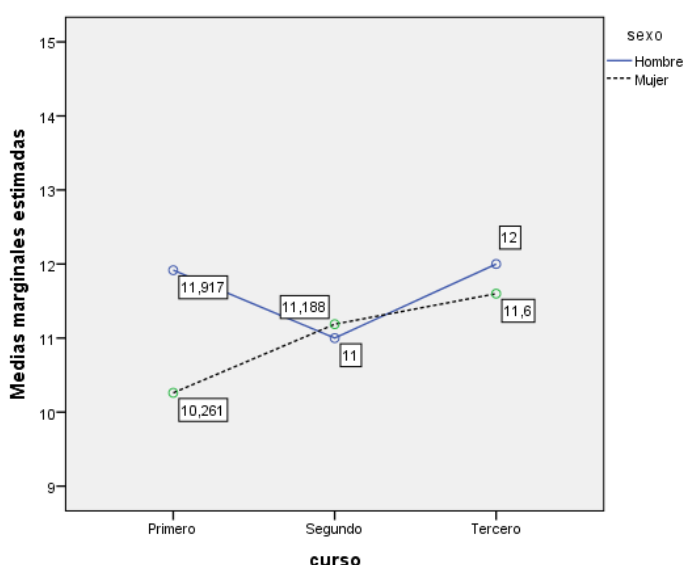
*Gráfico de medias estimadas de Autodeterminación. Padres.*



Como se observa en la Figura 5, en el grupo de padres o apoderados se puntúa más en autodeterminación en los alumnos varones, sobre todo en segundo y tercer curso. En el grupo de estudiantes se puntúa más en autodeterminación en alumnos varones de primero, en los cursos superiores las diferencias entre hombres y mujeres es mínima (Ver Figura 6).

**Figura 6.**

*Gráfico de medias estimadas de Autodeterminación. Estudiantes*



En el caso de la variable V7 “Derechos” el modelo resultante muestra una interacción de segundo orden significativa entre sexo, curso y rol (ver Tabla 6.9). Por lo tanto, el efecto del rol debe interpretarse dentro de las variables curso y sexo, algo que en los gráficos de medias puede verse con más precisión. Además, se observa que hay diferencias entre roles (estudiantes y padres), es decir efectos principales es el factor unitario que es el Rol.

Como se observa en la Figura 7 el grupo de padres o apoderados se puntúa más en autodeterminación en las estudiantes mujeres, observándose una baja considerable en segundo año, donde los hombres tiene mejores puntajes.

**Tabla 6.9.**

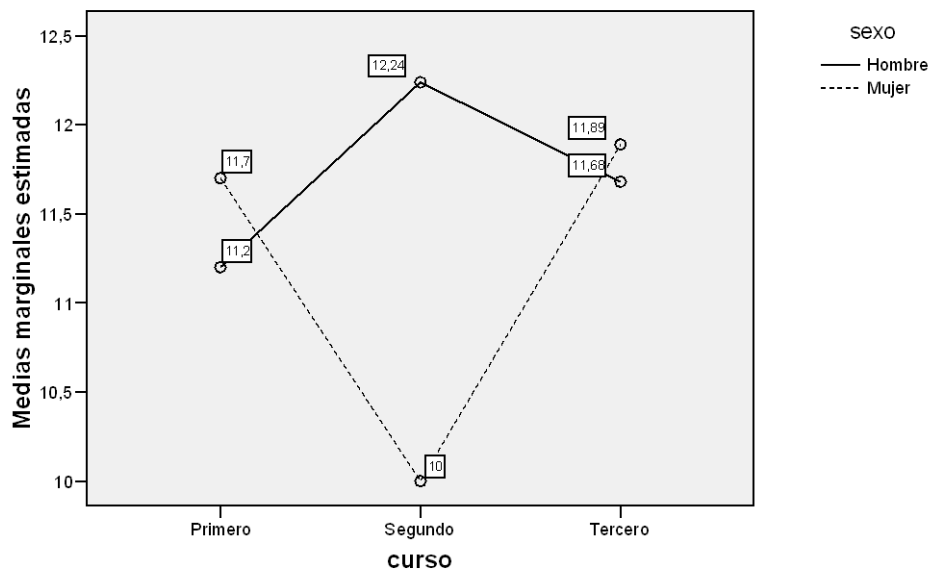
*Pruebas de los efectos inter-sujetos. Derechos*

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	178,307(a)	11	16,210	2,577	,004
Intersección	24445,462	1	24445,462	3886,154	,000
sexo	6,333	1	6,333	1,007	,317
curso	28,719	2	14,360	2,283	,104
<b>Rol</b>	<b>56,103</b>	<b>1</b>	<b>56,103</b>	<b>8,919</b>	<b>,003</b>
sexo * curso	7,618	2	3,809	,606	,547
curso * Rol	11,277	2	5,639	,896	,410
sexo * Rol	1,277	1	1,277	,203	,653
<b>sexo * curso * Rol</b>	<b>39,356</b>	<b>2</b>	<b>19,678</b>	<b>3,128</b>	<b>,046</b>
Error	1377,597	219	6,290		
Total	29025,000	231			
Total corregida	1555,905	230			

a R cuadrado = ,115 (R cuadrado corregida = ,070)

**Figura 7.**

*Gráfico de medias estimadas de Derecho. Apoderados*

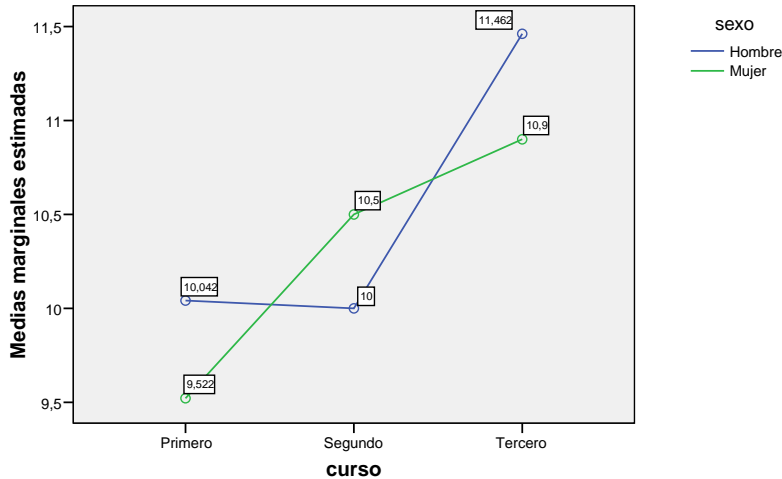


En la Figura 8 se observa que el grupo de estudiantes se puntúa más en Derechos en estudiantes hombres de primero y tercer año. En segundo año, las mujeres obtienen

mejores puntuaciones; sin embargo, se observa que las puntuaciones van incrementando en los cursos superiores.

**Figura 8.**

*Gráfico de medias estimadas de Derecho. Estudiantes*



En la Tabla 6.10 se observan las medias entre roles, donde los padres puntúan más alto en todos los cursos en la dimensión Derechos.

**Tabla 6.10.**

*Medias estimadas de Derechos*

Fuente	F	Sig.
sexo	1,007	,317
curso	2,283	,104
Rol	8,919	,003
sexo * curso	,606	,547
curso * Rol	,896	,410
sexo * Rol	,203	,653
sexo * curso * Rol	3,128	,046

En el caso de la variable V8 “Bienestar Emocional” el modelo resultante depurado muestra un único factor principal significativo, el sexo (ver Tabla 6.11). Por lo tanto, el efecto del sexo no varía según el rol del participante ni según el curso del alumno.



**Tabla 6.11.**

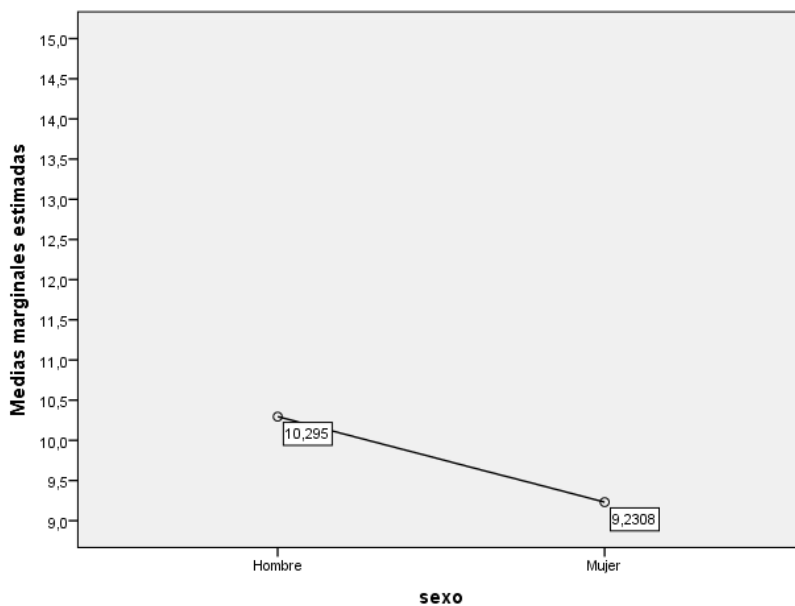
*Medias estimadas de Bienestar Emocional*

Fuente	F	Sig.
sexo	8,447	,004

En la Figura 9 se observa claramente que en todos los casos se puntúa más a los hombres, respecto a las mujeres ( $p = 0.004$ ). Igualmente, teniendo en cuenta que el valor mínimo es 9, se observan medias de bienestar extremadamente bajas, más en el grupo de mujeres, independientemente del rol de quien responde y del curso –factores e interacciones que quedan fuera del modelo, ya que no eran significativas.

**Figura 9.**

*Gráfico de medias marginales de Bienestar emocional*



En el caso de la variable V9 “Inclusión Social” como se muestra en la Tabla 6.12 el modelo resultante muestra una interacción de segundo orden significativa entre sexo, curso y rol. Por lo tanto, el efecto del sexo debe interpretarse dentro de las variables curso y rol, algo que en los gráficos de medias puede verse con más precisión.

**Tabla 6.12.**

*Pruebas de los efectos inter-sujetos de Inclusión Social*

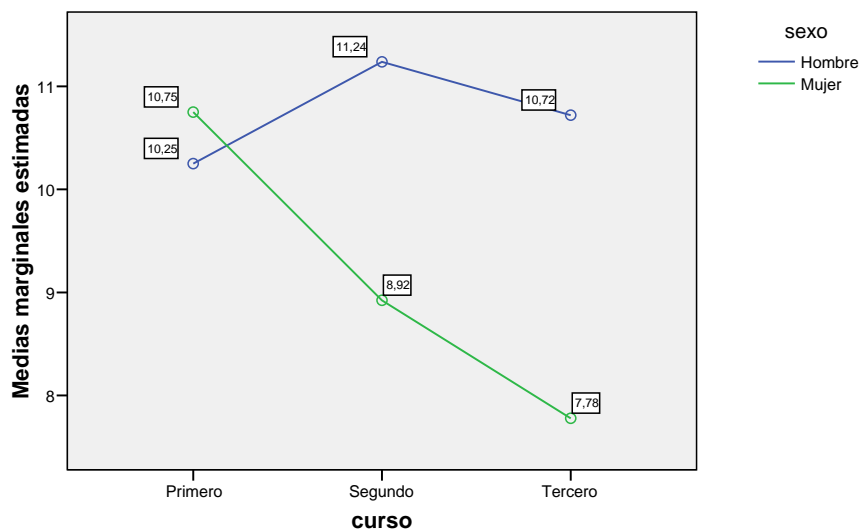
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	246,173(a)	11	22,379	2,679	,003
Intersección	19155,348	1	19155,348	2293,335	,000
sexo	72,385	1	72,385	8,666	,004
curso	1,076	2	,538	,064	,938
Rol	13,736	1	13,736	1,645	,201
sexo * curso	18,155	2	9,078	1,087	,339
curso * Rol	57,275	2	28,637	3,429	,034
sexo * Rol	7,974	1	7,974	,955	,330
sexo * curso * Rol	63,431	2	31,715	3,797	,024
Error	1820,870	218	8,353		
Total	24274,000	230			
Total corregida	2067,043	229			

a R cuadrado = ,119 (R cuadrado corregida = ,075)

En la Figura 10 se observa que los padres puntúan a los hombres con mejores puntajes que a las mujeres. Además, en los cursos superiores, los puntajes en las mujeres van descendiendo.

**Figura 10.**

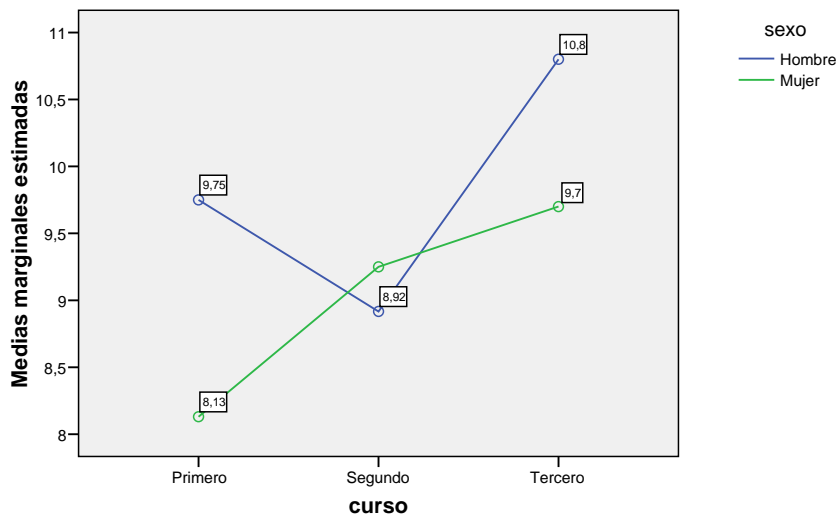
*Gráfico de medias marginales estimadas de Inclusión Social. Padres.*



En relación con lo que opinan los estudiantes en la Figura 11 se ilustra que respecto a la Inclusión Social, los hombres tienen mejores puntajes que las mujeres, y en ambos grupos, los puntajes se incrementan en los cursos superiores.

**Figura 11.**

*Gráfico de medias marginales estimadas de Inclusión Social. Estudiantes.*



En el caso de la variable V10 “Desarrollo Personal” el modelo final saturado resultante se compone de los efectos principales sexo y curso, tal como se observa en la Tabla 6.14. Curso es el factor que muestra mayor significación ( $p = 0.022$ ), seguido de sexo ( $p = 0.052$ ). En el caso de sexo, la significación es algo superior a 0.05, por lo que la incluimos en el modelo, pero con reservas (ver Tabla 6.13).

**Tabla 6.13.**

*Medias estimadas de Desarrollo Personal*

Fuente	F	Sig.
curso	3,827	,022
sexo	3,896	,052

**Tabla 6.14.**

*Pruebas de los efectos inter-sujetos de Desarrollo Personal*

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	97,010 <sup>a</sup>	3	32,337	4,538	,004

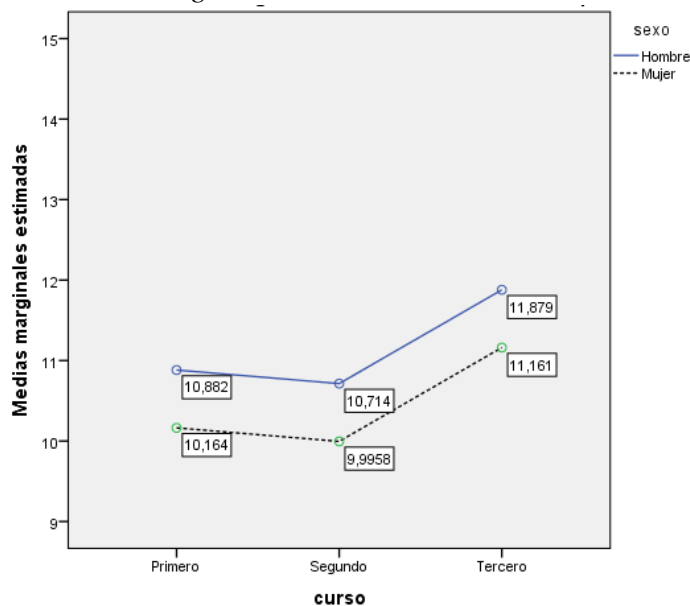
Intercepción	25154,598	1	25154,598	3530,016	,000
sexo	27,270	1	27,270	3,827	,052
curso	55,529	2	27,764	3,896	,022
Error	1603,331	225	7,126		
Total	28623,000	229			
Total corregido	1700,341	228			

a. R al cuadrado = ,057 (R al cuadrado ajustada = ,044)

En la figura 12 se muestra el gráfico de medias que muestra con claridad la falta de interacción entre sexo y curso. El curso con mayor puntuación en Desarrollo personal es siempre el mayor, 3º, y también se observa como el grupo hombres siempre muestra puntuaciones superiores a las mujeres. Estas tendencias no se ven alteradas o modificadas por el rol de quien contesta, dado que las interacciones de rol con cualquiera de los otros factores eran no significativas –motivo por el que no está en el modelo final.

**Figura 12.**

*Gráfico de medias marginales estimadas de Desarrollo Personal*



En el caso de la variable V11 “Relaciones Interpersonales” el modelo resultante muestra que ningún efecto principal ni de primer o segundo orden es significativo. Curso es el factor, no obstante, que muestra mayor significación, pero con una  $p = 0.132$ , por lo tanto, se concluye que las variaciones de puntuación entre cursos podrían deberse al azar, no son significativas (Ver Tabla 6.15).

**Tabla 6.15.**

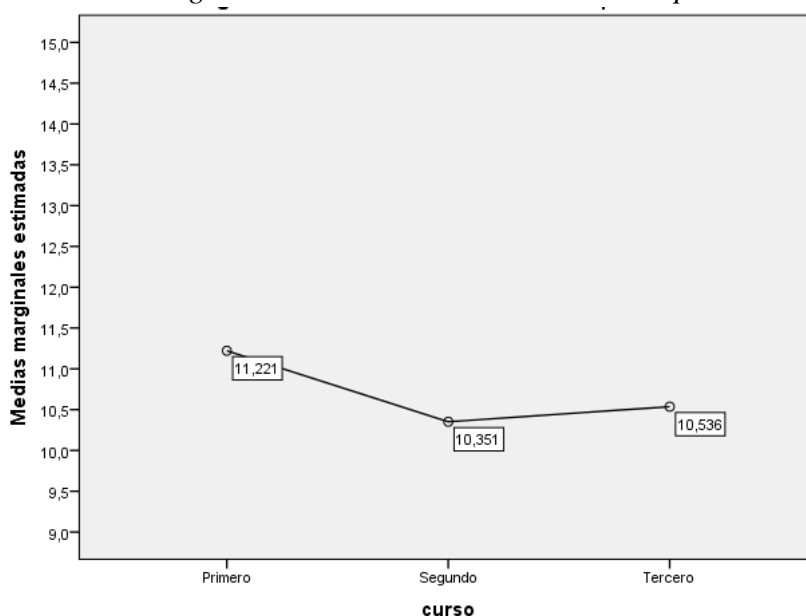
*Medias estimadas de Relaciones Interpersonales*

Fuente	F	Sig.
curso	2,045	,132

En la figura 13 se observa el gráfico que muestra que la puntuación en Relaciones Interpersonales es muy similar entre cursos, y ni sexo ni rol influyen o afectan.

**Figura 13.**

*Gráfico de medias marginales estimadas de Relaciones Interpersonales*



En el caso de la variable V12 “Bienestar material” el modelo resultante muestra que hay diferencias significativas entre cursos y entre roles (ver Tabla 6.16). El sexo no influye y por lo tanto lo quitamos del modelo.

**Tabla 6.16.**

*Pruebas de los efectos inter-sujetos de Bienestar Material*

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	298,199(a)	3	99,400	15,186	,000
Intersección	29218,571	1	29218,571	4463,907	,000
curso	64,637	2	32,318	4,937	,008
Rol	226,140	1	226,140	34,549	,000
Error	1518,560	232	6,546		

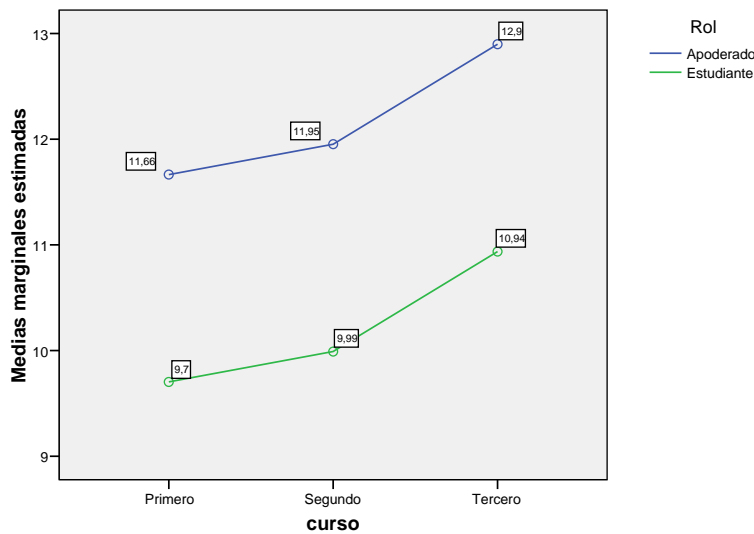
Total	30881,000	236		
Total corregida	1816,758	235		

a R cuadrado = ,164 (R cuadrado corregida = ,153)

En la Figura 14 se observa la diferencia que hay entre lo que opinan los padres y los estudiantes del Bienestar Material, donde los padres puntúan por sobre lo que opinan los estudiantes. Además, se observa que el puntaje se incrementa en los cursos superiores.

**Figura 14.**

*Gráfico de medias marginales de Bienestar material*



En el caso de la variable 13 “Bienestar físico” en la Tabla 6.17 se presenta el modelo resultante donde se muestra que hay diferencias significativas entre cursos y entre roles. El sexo no influye y por lo tanto lo quitamos del modelo.

**Tabla 6.17.**

*Medias estimadas de Bienestar físico*

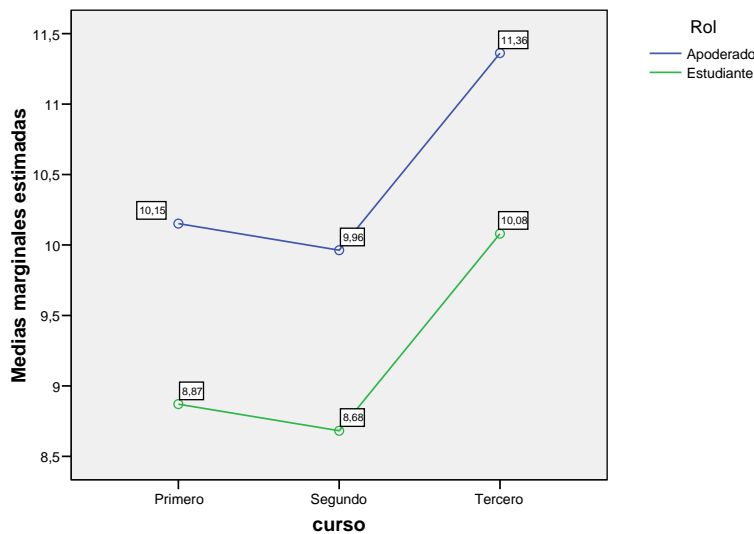
curso	Rol	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Primero	Apoderado	10,152	,379	9,406	10,898
	Estudiante	8,870	,363	8,156	9,585
Segundo	Apoderado	9,963	,405	9,166	10,760

	Estudiante	8,681	,389	7,914	9,448
Tercero	Apoderado	11,362	,400	10,574	12,150
	Estudiante	10,080	,398	9,297	10,864

En la Figura 15 se observa la diferencia que hay entre lo que opinan los padres y los estudiantes del Bienestar Material, donde los padres puntúan por sobre lo que opinan los estudiantes. Además, se observa que el puntaje se incrementa en los cursos superiores.

**Figura 15.**

*Gráfico de medias marginales de Bienestar Físico*



En el caso de la variable 15 Índice de Calidad de Vida existen diferencias significativas según el sexo y el rol, tal como se observa en la Tabla 6.18.

**Tabla 6.18.**

*Pruebas de los efectos inter-sujetos del Índice de Calidad de Vida*

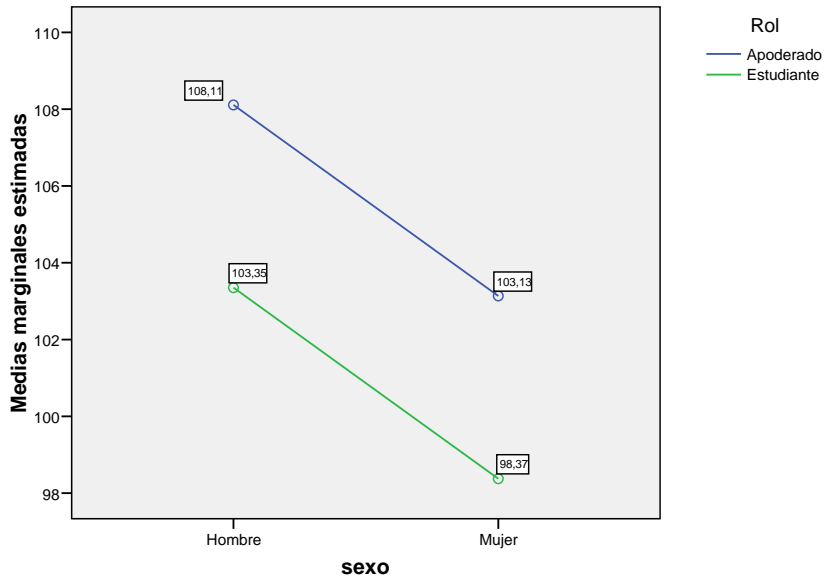
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2694,794(a)	2	1347,397	7,070	,001
Intersección	2335734,081	1	2335734,081	12255,959	,000
sexo	1361,965	1	1361,965	7,146	,008
Rol	1297,770	1	1297,770	6,810	,010
Error	43261,537	227	190,579		
Total	2515366,000	230			
Total corregida	45956,330	229			

a R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = ,050)

En la figura 16 se presenta el gráfico de las medias marginales donde se observa que los padres evalúan con índice de calidad de vida superior a los hombres que a las mujeres. Y a su vez, los estudiantes varones, puntúan sobre las mujeres.

**Figura 16.**

*Gráfico de medias marginales del Índice de Calidad de Vida*



En el caso de la variable V16 Percentil de ICDV el modelo resultante muestra una interacción de orden superior significativa, la de 2º orden, interacción sexo\*curso\*rol; por lo tanto, el modelo final saturado es el que se muestra en la Tabla 6.19, donde el principio jerárquico de dichos modelos hace que todos los componentes de menor rango permanezcan en el modelo. Esto quiere decir que las diferencias de puntuación en Percentil de ICDV entre roles deben analizarse dentro de cada sexo y curso. Algo que en la Figura 17 se verá con más claridad.

**Tabla 6.19.**

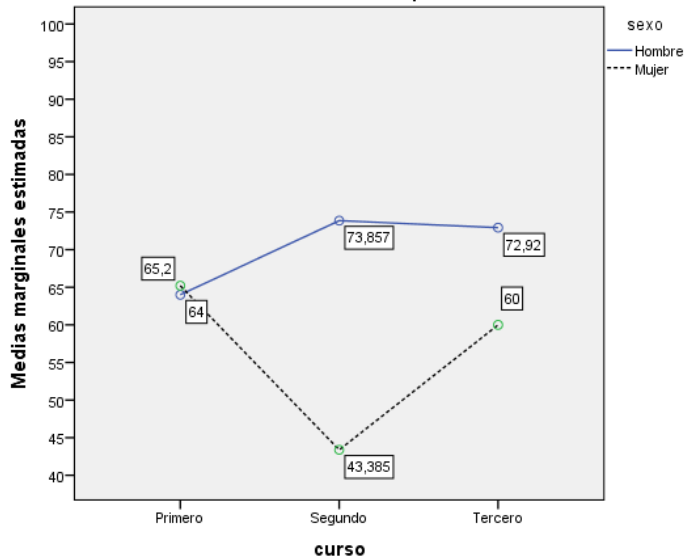
*Medias del Percentil del índice de calidad de vida*

Fuente	F	Sig.
sexo	8,148	,005
curso	3,409	,035
Rol	8,997	,003
sexo * curso	,674	,511
curso * Rol	,996	,371
sexo * Rol	1,325	,251



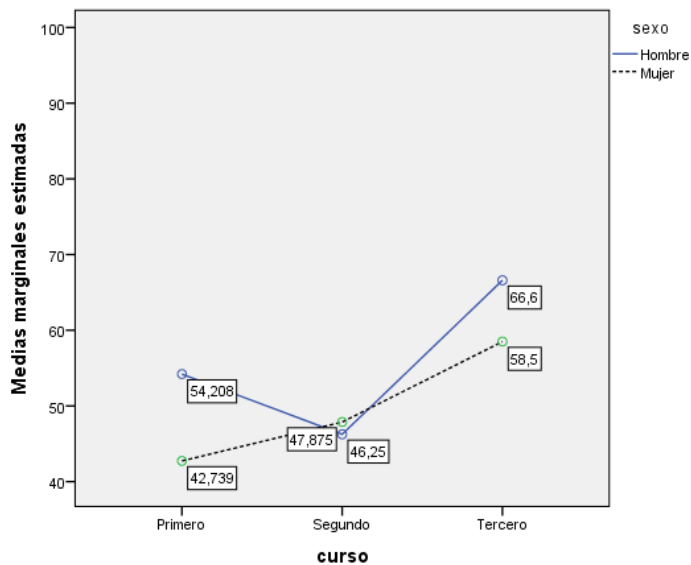
**Figura 17.**

*Gráfico de medias Marginales del Percentil del ICDV. Apoderados*



**Figura 18.**

*Gráfico de medias Marginales del Percentil del ICDV. Estudiantes*



Las Figuras 17 y 18 se muestra la interacción entre sexo, curso y rol. Como se observa las puntuaciones en Percentil ICDV son en general superiores en el grupo de Apoderados. Pero dichas puntuaciones fluctúan según el curso y sexo. Cuando responde el grupo de apoderados o tutores los percentiles de ICDV son superiores en alumnos

varones en los cursos superiores, 2° y 3°; mientras que cuando responden los propios alumnos, dichos percentiles son superiores en varones sólo en primero y tercero, igualándose en segundo y no en primero.

## **6.2. Análisis de los Grupos Focales de estudiantes y padres.**

En este apartado analizaremos las opiniones entregadas por los estudiantes y los padres de manera conjunta, contrastando lo que expresan cada uno de ellos en cada dimensión. Cabe mencionar que aun cuando los grupos focales se realizaron en sedes distintas y con cursos diferentes, las respuestas son similares entre cada grupo. Este análisis se realiza en relación los tres temas abordados en los grupos focales: el concepto de Calidad de Vida, la contribución que hace el Programa a la Calidad de Vida y la contribución del programa a cada una de las dimensiones de las CDV.

Cabe mencionar que para mantener el anonimato de los participantes se utilizó para los estudiantes el código E seguido de un número (E1) y para los padres el código P seguido de un número (P2).

### **6.2.1. Concepto de CDV**

Para los estudiantes, el concepto de Calidad de Vida es un concepto muy abstracto, difícil de definir y sus respuestas se mueven más en ámbito de lo objetivo que de lo subjetivo, es decir, al preguntarles qué entienden por CDV ellos responden cosas que universalmente son aceptadas como una buena calidad de vida y que probablemente hayan escuchados de sus familias o en los medios de comunicación. Algunas de ellas son:

*“acceder a un bienestar económico”(E3)*

*“emh, tener buena salud”(E9)*

*“una buena calidad de vida sería mhh la forma ehh en que... ehh se está, como en...el terreno...con la casa y todo eso, y con, buena salud, con buen servicio y todo eso. Y mala...mala calidad de vida sería como...ehh...un ehh, que no se tiene tanto como para, para poder soportar...como un...como... como una casa así como...en que se vive, que se viva como debe ser”. (E5)*

*ehm...el estilo de vida tanto personal como familiar...(E4)*

*ehm... por el estilo de vida que lleva cada uno (E4)*

*como uno se siente en la vida, en la universidad y en su casa...(E3)*

Y algunas respuestas se mueven en el plano de lo subjetivo:

*es como nos sentimos en la vida, ya sea feliz, más o menos, o triste...(E12)*

*como...yo lo entiendo cómo, como...si estar feliz con tu entorno, con las personas que frecuentas o que...en la casa en que vives (E15)*

Estas respuestas son asertivas tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, ya que nombran aspectos generales como tener un bienestar económico, salud y tener una casa. Aspectos que la mayoría de los alumnos valora y está de acuerdo. Por otro lado, indican que se refiere al estilo de vida personal y familiar, pero no logran conceptualizar lo que eso significa. Es de manera general, es el estar bien en esos planos. Podemos inmediatamente relacionar estos comentarios con algunas de las dimensiones evaluadas en la Escala; principalmente relacionan la CDV con las dimensiones de Bienestar Material (relacionado con la economía y tener una casa), el Bienestar Físico (relacionado con la salud) y el Bienestar Emocional (sentirse bien tanto en el plano familiar como con ellos mismos).

De la misma manera, cuando se le pregunta qué aspectos o factores influyen en la CDV de una persona, ellos nombran indicadores que pertenecen a las dimensiones que componen la CDV. Entre ellos:

*La alimentación. A eso me refería con mala alimentación. (E3)*

*También influye el trabajo (E2)*

*El lugar donde uno vive (E15)*

*La plata porque sirve para comprar cosas (E3)*

*De la familia, los amigos, muy bien, todo eso afecta en nuestra calidad de vida (E16)*

*la enseñanza y el compartir con otros (E20)*

Los padres por su parte, al preguntarles por la definición de CDV, rápidamente asocian a que nos referimos a la CDV de sus hijos y sus respuestas transitan solo en el plano subjetivo y más específicamente, en la dimensión de Bienestar emocional, ya que hacen referencia a que significa “ser feliz”:

*Que se sienten feliz con lo que hacen (P1)*

*Que vengan con agrado a lo que hacen, lo que les gusta. (P2)*

*que se sienta importante dentro de la sociedad, porque ellos, para empezar el mío. En lo personal no tiene amigos y aquí ha encontrado amigos verdaderos, sinceros, entonces eso es para mí la CDV.(P1)*

Tanto a los estudiantes como a sus padres se les preguntó como creían que era la CDV de ellos. A los padres se les preguntó por la CDV de sus hijos. Ambos grupos expresan que tiene una buena CDV. Los estudiantes expresan definiciones de carácter más subjetivo y que tienen directa relación con sus experiencias de vida, entre ellas el pertenecer a la Universidad:

*buena calidad de vida, porque aquí... así, así muy muy buena con la gente... con los, los alumnos de las carreras... las alumnas...(E1)*

*y aparte uno se puede conocer varios compañeros y hacer lazos de amistad...(E5)*

Y relacionan el tener una buena calidad de vida con tener amigos, poder comunicarse libremente y que sean escuchados respetados. Así lo expresan algunos:

*una buena calidad de vida es que todo se... no se po' el compartir, el conversar, el hablar, el expresarse. La mala calidad de vida sería que aquí fuéramos todos callados y no... no hablara nadie (E8)*

*que no tuviéramos comunicación, que no nos habláramos con otros, que no nos viéramos con otros, es una mala calidad de vida. (E3)*

Estos comentarios tienen directa relación con las dimensiones de Relaciones Interpersonales e Inclusión Social e incluyen valores como el compañerismo y el respeto como aspectos de una buena CDV.

*que es buena porque mhh... porque yo no peleo con nadie...(E18)*

*buena... si a alguien le pasa algo nos apoyamos entre todos.(E22)*

*compañerismo (...) y con el respeto. (E17)*

Los padres son más escuetos y tienden a comparar con las experiencias pasadas de sus hijos:

*la de Felipe es genial diría yo, porque él disfruta cada día con todo, no él disfruta desde que se levanta hasta que se acuesta. Pese a todo, él pocas veces se debe enojar, pocas veces. (P2)*

### **6.2.2. Contribución del Programa a la CDV.**

En este tema se abordaron dos preguntas: ¿Crees que el programa contribuye a tu CDV? ¿Cómo? y ¿Creen que hay diferencias en su CDV, entre antes de estar en el programa y ahora?

En relación con la primera pregunta, todos los alumnos concuerdan que el programa les contribuye a su CDV en dos áreas principalmente: a ser más autónomos y en tener amigos. Respecto a la autonomía, ellos comentan:

*En que ahora tengo un mayor grado de independencia por así decirlo.(E22)*

*Eh porque al principio me costaba como ubicarme lo que yo quería hacer y con el programa he podido lograr eso (E26)*

*puede ser que ahora ando micro solo, algo que antes no hacia (E5)*

*Que salimos a comprar solos (E3)*

*En mi independencia, mi manejo de la plata, en mi movilización y en las cosas que realmente quiero (E13)*

*bien, hacer las cosas por mí mismo (E5)*

*pero hacer mucho más, hacer las cosas por mi misma y no depender del resto también (E3)*

*yo por lo menos me siento con más herramientas (E13)*

Respecto al tener amigos, podría relacionarse con la dimensión de relaciones interpersonales y desarrollo personal. Ellos manifiestan que el programa les ha contribuido a:

*Yo soy más sociable (E8)*

*Yo creo que, como las relaciones, pero como de amistad (E3)*

*Emm, en lo que más me ha aportado son en poder relacionarme (E16)*

*ahora tengo amigos acá en la U (E7)*

*Yo empecé a salir a muchas partes como al centro, al mall y eso y he ido a fiestas o reuniones que compañeros me invitan y yo antes no solía salir mucho (E12)*

*Que yo tengo amigos ahora en el programa y en el colegio también tenía amigos, pero mis amigos me dejaban a un lado. Es que me parece que mis amigos estaban interesados en otras cosas (E27)*

*nos enseña a sociabilizar (E23)*

Los padres por su parte, en relación con la contribución que hace el programa, la mayoría cree que la calidad de vida de sus hijos ha mejorado considerablemente desde que ellos ingresaron a estudiar a la Universidad, mencionado que es el lugar donde han encontrado un espacio de amigos y de confianza en sus capacidades pudiendo desarrollarse en las distintas áreas:

*en el caso de Darling ha cambiado bastante. Bastante, bastante, porque es, claro ella como yo te explicaba viene de un colegio que entró en tercer básico y terminó su 4° medio. Hay un equipo, un equipo muy potente, muy bueno, pero ella siempre fue como un poquitito más rara dentro porque sus compañeros de curso, cuando ellos eran chiquititos, todos felices, contentos; fueron creciendo ellos, y Cony fue quedando, Darling fue quedando como, más abajito, entonces ella se fue para adentro, ella se iba para adentro. Ella qué lo que tomaba, su celular, nosotros la llamábamos. Mucha música, eh porque esta era, era su cuevita po, ahí estaba, entonces cuando ella entró acá, despertó, eh, con sus amigos, son SUS, son sus amigos, ¿cachai? Yo lo hablo desde el punto de vista, porque yo la veo, yo la veo contenta, yo la veo alegre, eh, ¡Más! Segura todavía, más segura.(P6)*

*Y para ella fue, fue otro mundo. O sea, está super conectada, ella lo único que quiere es estar acá, con sus compañeros, porque disfruta, porque hacen bromas, se ríen, no, lo pasan chanco ellos. (P7)*

*está super contenta, o sea está, en otro nivel, o sea ya, ya dejó esa niña con inseguridades, con incertidumbres, ella ya ve un futuro en su vida.( P8)*

*o sea que proyecta, sabes, para nosotros, el hecho que entrara fue un cambio radical en su conducta y su forma de ser (P7)*

*Que yo te digo que, nosotros cuando conocimos este, este proyecto se nos abrió las puertas y se nos abrió así una luz, porque no hay nada más. (P7)*

Los padres consideran que el programa es un lugar sin barreras, ni límites para el desarrollo de sus hijos, como habían sido sus experiencias pasadas

*se les están abriendo puertas, que generalmente a nuestros chicos, se las cierran, acá no pasa eso, uno nota acá(...) Les mejora la CDV ostensiblemente, (P1)*

*y que él ya es como pollito en su corral, es como parte de. Él es parte, ya no es lo mismo, el tema con el colegio fue súper, eem amargo, esa es la palabra, amargo.(P3)*

*(...)saliendo de 4° medio, había un espacio, que estaba vacío, el diploma llegó a llenar ese espacio que es el puentecito para ellos (...)Ustedes también le enseñaron al Raúl, a tomar decisiones.(P9)*

Mencionan también, como el poder entrar a la Universidad al igual que todos los jóvenes de su edad, le ha mejorado su autoconcepto y autoestima y esto los ha llevado a sentirse más seguros de sí y, en consecuencia, con mayores deseos de arriesgarse o aventurarse a hacer más cosas:

*Yo, no sé, pienso que la CDV, por lo menos, no sé si en todos los niños será así, en el caso de mi hijo él se fortaleció, porque el hecho de venir a la universidad, eee a cursos superiores, le ha permitido a él subir su autoestima. Yo creo que es una de las cosas más valiosas, para mí, y nosotros como familia de Felipe (P2)*

*hizo que cambiara su autoestima porque se sienten importantes, sienten que están siguiendo mucho el camino de sus hermanos, sus primos, sus ex compañeros de colegio, entonces para ellos la autoestima aquí les ha subido enormemente...(P4)*

*también se atreve a hacer más cosas que antes, porque se está dando cuenta que a lo mejor nosotras la sobre protegíamos demasiado, y ella está empezando por ella misma a hacer cosas que antes ella decía... ”no, no me dejan, no las voy a*

*hacer” y ahora ella está demostrando que si puede hacer cosas. Y una se empieza a dar cuenta también que pueden hacer muchas más cosas...(P6)*

Por otro lado, mucho de los padres reconocen que el programa también ha sido un aporte para ellos, ya que les ha enseñado a confiar en sus hijos, a soltar y ser menos aprensivos, lo que les ha permitido también a ellos, tener más tiempo y mejor CDV.

*Es que por eso yo digo que este mismo, este mismo proyecto, yo lo veo así ah, que no solamente para nuestros hijos, sino para uno ¿cierto? (P6)*

*Un aprendizaje para todos, porque, yo te insisto cuando también llegó Darling acá, también con todo yo super aprensivo, pero he ido de a poco, de a poco, no así a la...(gesto con la las manos) (P6)*

Respecto a la pregunta **¿Creen que hay diferencias en su CDV, entre antes de estar en el programa y ahora?** La mayoría de los estudiantes responden afirmativamente, es decir, que observan diferencias en su CDV entre la que llevan estando en el Programa y la de antes de estar en él. Todas sus explicaciones son en comparación a sus establecimientos educacionales anteriores en los que al parecer no se sentían tan cómodos desde el punto de vista Emocional. En el programa encuentran mayores posibilidades de hacer amigos y expresarse sin temor:

*En el colegio nadie me pescaba porque yo igual hablaba... y ellos me alejaban, o sea yo me alejaba. Así que prefería escuchar música.(E6)*

*Aquí también he encontrado amistades. porque en el colegio era como (no se entiende) solo y me ganaba en la sala y el patio. (E8)*

*si, acá es más libre...y también por la libertad de expresión. Que uno puede expresarse, lo que uno siente, lo que uno hace, lo que uno dice...(E20)*

*no, y aparte uno se puede conocer varios compañeros y hacer lazos de amistad... nos ayudamos entre todos...(E15)*

*y aquí como... estoy aquí y...y...todos escuchan y...como que...mmm...ehh...se puede hablar de muchas cosas...y como que, no hay como...eh...(E21)*

*podría ser que aquí me entienden, me comprenden, he conocido amigos y en el otro colegio me hacían bullying. La pasé mal. Esa es la diferencia.(E11)*



*por ejemplo, yo iba a... al baño y después volvía y me escondían la mochila en el colegio o...y...otra parte yo volvía a la sala y me hacían bullying...se fijan por todo (E11)*

*diferente, que yo era el único...aquí esta...que yo en el colegio de mi mama era el único con discapacidad. Aquí no...somos todos, somos todos iguales.(E12)*

*Yo creo que, como las relaciones, pero como de amistad (E5)*

*porque acá nos comparten y están amigos juntos y allá en otro lugar como que no comparten, te pelean, te maltratan (E9)*

Es interesante observar que en el programa los alumnos encuentran un grupo de pares “iguales”, en que pueden expresarse con libertad y siente mayor confianza. Ante esto sería interesante conocer los proyectos de integración en las escuelas chilenas y poder evaluar su efectividad en el desarrollo emocional de aquellos alumnos que son mal llamados “integrados”.

Por otro lado, los alumnos mencionan las diferencias que observan en su aprendizaje, también en relación con su antiguo establecimiento educacional y el actual programa en la Universidad:

*Emm, en lo que más me ha aportado son en poder relacionarme (E3)*

*nos enseña cosas nuevas (E16)*

*eh...como que aquí en la universidad saqué todo lo que no pude sacar en el colegio.(E25)*

En general los alumnos consideran que el programa les da la confianza para poder desarrollarse como personas autónomas:

*a mí me daba miedo venirme en micro, calles no me sabia. Y ahora me las sé. De mi práctica me vengo sola yo, de mi práctica. Y tomo dos micros, y así se hace...si ya sé las calles, se todo a donde bajarme, donde tomarla. Se todo(...) dándome confianza. Las profesoras, la psicóloga y los profesores. Para ser uno más autónomo, ser más...como más...hacer las cosas solo.(E12)*

Como se observa los alumnos encuentran un espacio de confianza en el programa el que les permite desarrollar habilidades de autonomía, de comunicación y expresarse

libremente sin miedo a ser juzgados. Encuentran amigos con los que por primera vez se sienten valorados y pertenecientes a un grupo.

La misma pregunta fue realizada a los padres en relación con sus hijos: *¿Creen que hay diferencias en la CDV de sus hijos, entre antes de estar en el programa y ahora?* Ante esta pregunta los padres responden afirmativamente y coinciden con las respuestas dadas por sus hijos. Comentan que muchos de ellos sufrieron acoso escolar por parte de sus compañeros y que, para ellos, como padres, fue un recorrido muy triste y difícil.

*ese despegue comenzó aquí, pero es un camino largo, la básica, la media, la casa, pero el mundo para él, empezó aquí (P4)*

*francisco venía de un liceo donde le hicieron mucho bulliyn, de hecho, cuando recién llegó, Francisco, yo nunca lo pude colocar en un liceo donde tuviera... que no fuera, digamos, bulliyn. Y lo coloqué en liceo San Pedro porque no tuve otra alternativa y ahí lo trataron mal, de primera, ¡o sea mal!, le pegaban... porque Francisco hace esos movimientos... los movimientos que hacen los cabros asperger, que son...emm.. y por que no lo entendía, porque cuando iba al patio, francisco estaba todo el rato meciéndose, y como él...o sea de repente francisco no se comunica, pero de repente sí, o sea, pero él lo notaba distinto y como no sabía, le caía mal y le pegó delante del profesor de lenguaje. (P1)*

*yo salía llorando de los colegios, porque al Nico ¡no me lo aceptaban! ¡Porque tenía una discapacidad! ¡No me lo aceptaban! Y no me quedó otra alternativa, como dice Julia, ponerlo en el Liceo San Pedro.(P3)*

### **6.2.3. Análisis por cada una de las dimensiones de la CDV.**

A continuación, se presenta el análisis de los grupos focales por cada dimensión, contrastando lo que opinan los estudiantes y sus padres.

#### ***Autodeterminación***

La autodeterminación es una “característica disposicional en la persona, que otorga a la misma, la oportunidad de desempeñar un rol activo en la toma de decisiones relativas a su propia calidad de vida, libre de influencia externa que pudieran intervenir en el propósito” (Wehemeyer, 1996). Al respecto algunos estudiantes intentan entregar

una definición de lo que significa y asombra que un término que podría ser abstracto logran explicarlo:

*determinación es cuando, por ejemplo, alguien se propone algo y trabaja duro para lograrlo. Y auto, de autónomo. Es decir, por sí solo...(E3)*

*Conocerse (definiendo Autodeterminación) (E2)*

*ehh hacer lo que tu creas que es bueno para ti, pero tomando buenas decisiones (E19)*

*claro sin pasar a llevar, pero también sin que otro nos diga que hacer (E17)*

Los estudiantes consideran que aún les cuesta decidir por sí mismos y prefieren considerar la opinión de sus padres:

*A mí me cuesta un poco decidir (E3)*

*Ellos me ayudan (refiriéndose a los padres) (E26)*

*Yo creo que mi mamá me da consejos (E23)*

*Toman las decisiones a mi (refiriéndose a los padres) (E25)*

*Me gustaría tener más independencia (E24)*

*Es que yo creo que estoy igual que Marcos, yo solamente escucho las opiniones de lo que voy a decidir, de mis papás, pero al final de cuentas las termino tomando yo (E22)*

*Toman las decisiones por mi (refiriéndose a los padres) (E20)*

Sin embargo, a pesar de que reconocen sus dificultades en tomar las decisiones, consideran que sus padres no les permiten equivocarse y terminan tomando las decisiones por ellos y que en ocasiones controlan sus acciones:

*De que no podemos hacerlo, como que no podemos hacerlo nosotros mismos en vez de ser como los papás que nos, que nos dan consejos, nos cuidan y se entiende, pero también es como complicado pa' nosotros porque en ese sentido no nos dejan equivocarse como es la naturaleza o crecer (E24)*

*yo choco con mi mamá...porque a veces le digo voy a villa alemana... "y pa donde vay" ...a la casa de un amigo, "pero ¿a qué parte?" ...a villa alemana (E23)*

*Me gustaría tener más independencia (E11)*

Según los padres los alumnos al entrar al programa han tenido mayores oportunidades para tomar decisiones, ya que se sienten más seguros de sí y con mejor autoestima para poder expresar sus opiniones y elecciones, sin embargo, consideran que son ellos mismos (los padres) quienes no han entregado ni el espacio ni las oportunidades para desarrollar habilidades de autodeterminación, tomando siempre ellos las decisiones por sus hijos y no dejándoles actuar, ni equivocarse:

*ha sido súper responsable, y sí, creo que de a poco ha ido tomando decisiones, pero insisto yo, en que los papás a lo mejor influimos mucho a que ellos no sean más autónomos, entonces ahí vuelvo a insistir en que a los papás muchas veces nos falta a lo mejor...cómo...cómo educar, cómo educarlos a ellos porque a lo mejor cuando no está preparada a ser mamá cuando es mamá primeriza, y más encima te nace un hijo con...distinto, con discapacidad, entonces menos preparados estamos. Uno trata siempre como de hacer lo mejor, que uno cree que es lo mejor. (P5)*

*y hacerle todo más fácil, resolverle y contestar por ellos. Y resolverle todo..." mira ándate por aquí, vas allá..." y a lo mejor no nos damos cuenta que eso no es lo más óptimo, que tal vez deberíamos hacerlos a ellos pensar, y no lo hacemos.(P5)*

Los padres sugieren que ellos necesitan un taller para poder inculcar habilidades de autodeterminación en sus hijos, que no se sienten preparados y tienden a la sobre protección.

*pero a nosotros nos tienen que enseñar y machacar de que no. No a la sobreprotección, porque nadie quiere entender eso (P5)*

*por primera vez nosotros le entregamos nuestros hijos al mundo, por primera vez nos damos cuenta que ellos pueden hacer cosas. Porque antes los teníamos en nuestro nido, no los dejábamos. Y ahora nos damos cuenta de que a lo mejor un grupo es buen actor. Y en la medida que más nos damos cuenta, más nos damos cuenta de que hemos cometido errores o los hemos sobre protegido, entonces podría ser importante que dentro del programa que ustedes tienen haya como*

*un...alumbrarnos un poquito antes en como tienen que ser las cosas y a lo mejor se nos va a hacer más fácil también.(P5)*

### **Derechos**

Esta dimensión, hace referencia al ejercicio de derechos, conocimiento de derechos, de intimidad, privacidad y confidencialidad. Cuando se les pregunta a los estudiantes por esta dimensión, ellos comienzan a nombrar derechos de manera general, probablemente porque los han escuchado o visto en alguna clase:

*A estudiar (E1)*

*A trabajar (E3)*

*El derecho a la vida (E3)*

*El derecho a elegir lo que quiero (E29)*

*Derecho a opinar (E5)*

*laboral si, y me ha servido bastante (derechos laborales) (E11)*

*es como, una privacidad es como, no sé. Estar...cuando tu estas durmiendo tienen que tocar la puerta antes de entrar el papá...(E3)*

A raíz del último comentario de una alumna que intenta explicar que su papá no siempre golpea la puerta de su habitación y que al parecer le hace sentir incómoda, muchos estudiantes comienzan a explicar que sus padres no siempre respetan sus espacios de intimidad:

*Me pregunta siempre con quien hablo (refiriéndose a su padre) (E23)*

*Yo y mis padres no tanto, porque ellos de repente llegan y entran y me dicen "hija ¿con quién estay hablando? como que se...(E3)*

*A mi igual me paso eso un día, yo estaba en un grupo de fans entonces, hablaba, hablaba y mi mamá me decía: para que estas en ese grupo si tu no los conoces (E18)*

*Se meten demasiado (respecto a su relación de pareja) (E15)*

*Yo a veces estoy haciendo ciertas cosas, pero mi mama me ha llamado para que haga otra algo, me molesto porque yo estoy haciendo ciertas cosas (E20)*

*E incluso, entran a mi pieza cuando yo estoy durmiendo y me asusto (E17)*

Los estudiantes comprenden que sus padres se preocupan por ellos y por tanto tienden a querer vigilar lo que hacen, sin embargo, reclaman más confianza, incluso solicitan que el programa pueda ayudarles a entender:

*o también, es que como, entiendo que la Cami, o sea todos queremos salir por nuestra cuenta, algunos más que otros, pero también ahí está la cosa porque, que también es peligroso, porque los papas se entienden que nos protejan mucho sí, pero también, pero tampoco, igual tienen un poco que... nosotros estamos grandes, queremos ser nosotros mismos, encontrarnos, pero les cuesta en un cierto sentido (E23)*

*como tratan de explicarles que ya no siempre nosotros vamos a estar con ellos (los alumnos piden al programa que le explique a los padres) (E13)*

*Que no somos guaguas (E12)*

*Como que se sienta confiable, el que los papás como... Está bien que te llamen, pero no todo el rato, una vez salí (risas) y me llamaban a cada rato (E3)*

*Si hay una razón justificada no me molesta, pero si es porque quiere hacer algo porque sí, ahí ya me molesta (E23)*

Los padres en cambio abordan los derechos desde las malas experiencias que han tenido a lo largo de sus vidas y los miedos que cargan con que le hagan daño a sus hijos, autorizándoles incluso, a defender con golpes si es necesario. Así lo comenta una madre:

*Y como yo le había dicho Francisco, antes, de que si alguna vez le pasaba eso, que alguien lo quisiera tocar, lo encerrara en el baño, que yo le daba permiso para que rompiera vidrios, para que pateara la muralla, para pegara, para que gritara..(P1)*

*Yo creo que esos temores que tus hablas, son los de muchos de aquí ...(P3)*

Una madre comenta que tenía miedo de que los otros estudiantes, de otras carreras, no la respetasen por ejemplo el turno en las filas de la cafetería:

*Y cuando llega la tarde le dije: Hija, ¿cómo lo hiciste? No mamá una niña de otro curso, me dijo, de la Universidad me enseñó que yo tenía que apretar este botón*

*así, así así, y listo. Entonces, eso habla bien po. Porque independiente, no es un aprovechamiento, o sea que tiene que ver esta niñita, no po yo, pongo mi plato, caliente primero, no. O sea, ella respetó, la otra chica respetó el lugar, le enseñó y le facilitó todo más rápido.*(P5)

Y algunos comentan la falta de oportunidades para estudiar ya sea en un colegio o luego en la Universidad:

*Sabes que yo, yo intenté en Concepción, yo salía llorando de los colegios, porque al Nico ¡no me lo aceptaban! ¡Porque tenía una discapacidad! ¡No me lo aceptaban!*(P3)

*Entonces, no hay acceso para el resto. (becas para estudiar) Y muchos quedan en casa.*(P6)

### ***Bienestar emocional***

El Bienestar Emocional se refiere a la satisfacción con la vida, al autoconcepto, a la ausencia de estrés o de sentimientos negativos y la seguridad. Los estudiantes identifican esta dimensión con el sentirse triste o feliz.

*Estar contento (E3)*

*Estado emocional (E4)*

*Afecta la calidad de vida (nuestro estado emocional) (E3)*

*El cambio de humor (E23)*

*Las emociones /el enojo, estar triste (E25)*

*Bienestar es como tu... como estas tú, y de emocional... de las emociones (E16)*

*por ejemplo, si te sientes decaído por algo triste que te pasó... o... por algo...(E3)*

*si se ve feliz, triste, enojado, molesto, lo que sea (E12)*

Mencionan que pertenecer al programa les ha aportado mucha felicidad, porque han encontrado amigos (podemos ir entrelazando las distintas dimensiones en relación a sus comentarios. Observamos como el “tener amigos”, que pertenecería a la dimensión de Inclusión Social, aporta su Bienestar Emocional):

*Nos sentimos libres...(en la Universidad) (E23)*

*Yo ahora me siento más incluido, he aprendido más cosas nuevas (E26)*

*En que en el colegio hacían bullying (E11)*

*Se burlaban de mí, por la música, por la música que escuchaba. Porque la discapacidad que yo tenía era falta de concentración (E14)*

*Claro, me veía, tenía muy poca, no tenía una buena percepción de mi mismo, entonces eso no sé, me jugaba en contra (respecto a su autoestima) (E17)*

*Que yo tengo amigos ahora en el programa y en el colegio también tenía amigos, pero mis amigos me dejaban a un lado (E10)*

*Es que me parece que mis amigos estaban interesados en otras cosas (E3)*

Los padres, en relación con la dimensión de Bienestar emocional, comentan como el programa ha contribuido a la CDV de sus hijos y cómo la relación con jóvenes sin discapacidad les ha dado seguridad y sentimientos de pertenencia.

*para uno es maravilloso que ellos no se sientan intimidados por los demás (P5)*

*ustedes les han dado bastantes herramientas para que ellos sean más seguros, el solo hecho de estar en una universidad, el solo hecho de ser aceptado en la comunidad estudiantil, porque lo que me gustó de este programa que no es aparte, no es una reja que ya ustedes son acá y no. (P2)*

*Acá están todos involucrados, entonces eso le hace bien a los chiquillos (P3)*

*queremos que puedan llevar una vida tal como un chico de su edad.(P3)*

Sin embargo, hay una tendencia a comparar con las experiencias pasadas y como estas han hecho que el desarrollo emocional de sus hijos se ha visto truncado, tanto por ellos como por el entorno, no permitiéndoles tener sueños y misiones que cumplir.

*yo creo que lo emocional tiene que ver un poco, como ellos se sienten (interferencia en el audio) ...es algo natural esta edad que ellos tienen, de la juventud, de soñar. “¿Qué va a ser mi futuro, me voy a casar, voy a tener polola? Y eso, como que se ve truncado en la vida de ellos, ellos como que lo sienten así...(P3)*



Y agregan que las experiencias que han vivido siempre llevan una barrera que nos les permite el pleno desarrollo, siempre tienen un límite que incluyen aseveraciones como tú no puedes, no eres capaz:

*Porque siempre uno le dice: “tú no puedes, tú no debes, ten cuidado”, son las indicaciones que más uno le da a los niños, por protegerlo, demasiado control, o sea, para ellos es control, para mi es una preocupación, cuando uno les dice “no te arriesgues”(P1)*

### ***Inclusión Social***

La dimensión Inclusión Social, hace referencia a la integración y participación en diferentes contextos sociales y a los apoyos recibidos para ello. En relación con ésta, los alumnos dicen sentirse más incluidos ahora que pertenecen al programa en relación a como se sentían antes, encontrando un grupo de pares iguales y logrando establecer relaciones de amistad y confianza

*Me siento incluida (E3)*

*Sí, y en la inclusión, que también he tenido mucha inclusión porque hemos ido, compartir con mucha gente, cuando estaba en el colegio era del colegio a la casa y nada más y los recreos pasaba sola (E3)*

*Que tenemos que incluir a alguien, aunque sea diferente (E7)*

*participo más en fiestas de cumpleaños (E12)*

*porque...porque, aunque nos...aunque tengamos distintos gustos...igual nos llevamos bien así como en...emh...(E16)*

*por ejemplo, cuando hay actividades, aquí dentro de la universidad a nosotros también nos incluyen, o sea el diploma si o si tiene que estar (E5)*

A pesar de que se sienten más incluidos algunos piensan que el programa requiere más difusión dentro de la propia universidad pues aún hay desconocimiento por parte de los estudiantes de otras carreras:

*Y somos como invisibles frente al resto de la universidad, entonces como no sé, porque los años que sigan, como que el programa se haga ver también (E25)*

*Yo encuentro que en la universidad el programa es poco visible, conozco a otras personas de otras carreras y yo les digo “no soy del programa habilidades laborales” y me dicen “ah buena, ¿pero sabí que? No, nunca lo he escuchado” (E22)*

Los estudiantes también manifiestan que a ellos les gustaría realizar más actividades fuera del contexto universitario pero que sus padres no siempre se lo permiten:

*Sí, mis papás que son medios sobre protectores conmigo, entonces no me dejan salir, me dejan salir, pero algunos lugares nomas (E3)*

*No se mis papás son, mi papá me deja salir, pero mi mamá encuentro que siente que me puede pasar algo, entonces por eso no me deja (E20)*

*Nosotras no, porque nuestros papás aun no quieren que vallamos en micro por nuestra seguridad (E3)*

*Mm yo quiero, pero mi mamá no me deja, que, como las chicas de acá, mi mamá no me deja (no hablan con gente que no sean sus compañeros) (E3)*

*Mi mamá le voy a comprar a mi mamá unas cosas a la otra esquina de mi casa, pero ella me vigila por si acaso (E5)*

Y al parecer no sienten interés en realizar actividades propias de jóvenes de su edad, como reunirse en un bar o ir de fiesta. Pareciera que el miedo que sienten los padres ha sido transmitido hacia ellos y si han hecho este tipo de actividades han sido junto a sus familiares:

*No, no he ido, ósea un día fui porque mis papás me invitaron, fue para mi cumpleaños, cuando cumplí 18 (E17)*

*Me daría un poco de miedo. Porque siento como que, si voy, me puede pasar algo, me pueden hacer algo (E14)*

*A mí tampoco me acomoda cuando hay mucha gente porque, porque casi toda la gente no es cuidadosa ... algunos te pueden empujar, otros te pueden lastimar. (E12)*

*Si, salir en la noche nunca. (E13)*

*O sea, una vez fui a ver un artista al SurActivo, pero fui con mi hermana y mi Papá. (E17)*

Por último, los estudiantes de tercer año reclaman que en su último año tienen menos contactos entre compañeros y que la falta de comunicación y realización de actividades en conjunto afecta en su motivación en los asuntos de la universidad:

*el primer y segundo año, tuve más relación y... con los compañeros, pero este año fue diferente porque... como es el último año, estaba perdiendo el interés de la universidad (E26)*

*en el tercer año, yo pienso, no sé si están de acuerdo o no, pero en el tercer año fue un poco más difícil porque íbamos más a práctica y nos veíamos menos. (E23)*

Los padres expresan que el programa ha sido una gran oportunidad para sus hijos. Se sienten parte de un grupo y pueden realizar actividades propias de los jóvenes de su edad, considerando que el programa es un lugar inclusivo.

*oye, pero partiendo de la base, que él entró a la U, tuvo recepción de mechón, o sea yo lo escucho a él, con sus ex compañeros de colegio, amigos, porque le hicieron mechoneo, o sea él es como habla la Rena, su hermana, entonces, no hay diferencias entonces yo encuentro que ya eso! Es inclusión. (P8)*

*y por eso es que tienen poca inclusión social, bueno de hecho este programa le ha servido mucho porque mi hija sociabiliza más con personas. (P6)*

*sí fue maravilloso, porque estuvieron en los ensayos con ellos, entonces ellos la verdad es que se sienten de igual a igual (P7)*

*Ellos se sienten parte de (P3)*

*Lo que pasa que para su edad yo creo que ellos ya están en el mejor lugar donde ellos pueden estar, para mí por lo menos en la situación de la Camila que ella ya se proyecta, ella ya le encontró sentido a esto, a su educación a su futuro, y creo que ella es un poco más emocionalmente un poco más inestable, entonces yo creo que si lo que le falta es fortalecer su grupo como amistades. Ahora yo le digo como bueno a lo mejor a mi edad uno llega con 3, 4, 5 amigas de todas las amigas que*

*conoció alguna vez en la vida, y quizás ella espera ser más sociable, pertenecer a un grupo, ese tipo de cosas (P7)*

*Los asados que hicieron cuando estaban en primero, con todos los otros cursos, y eso es bueno porque los integraron, mucho, es muy bueno. O sea, hay una labor de acá, del mismo programa que en el fondo yo creo que ayudaron a sensibilizar al resto de los niños en la universidad (P6)*

Los padres de los tres cursos concuerdan en que una de las grandes barreras para una plena inclusión social, son ellos mismos, ya que les cuesta confiar en sus capacidades y permitirles ser adultos; siguen considerándolos como eternos niños, de hecho, tienen a utilizar siempre la palabra “niños” para referirse a sus hijos y compañeros del programa:

*la inclusión social va mucho en lo que nosotros también estimulemos al hijo, no es que él no tenga esas capacidades, lo que pasa es que el necesita un poco de apoyo nuestro para poder ir e incluirlo socialmente (P8)*

*lo que pasa es que hay que soltar, (P9)*

*yo creo que ahí uno cae en el error, porque a nosotros nos pasa lo mismo, nosotros como padres a lo mejor, los sobreprotegemos mucho, nosotros mismo ponemos una barrera para que la sociedad se acerque a ellos. [...]a nosotros nos ha dicho la Natalia “ah, mis compañeros, fueron al mall” y a nosotros nos da miedo po.(P5)*

El programa tiene aún tareas por cumplir en esta área, para romper con las dos principales barreras que ellos identifican para la una plena inclusión social de sus hijos: las educación y sensibilización de la sociedad y orientaciones para ellos, que muchas veces por miedos, coartan las acciones de sus hijos:

*el programa adolece o carece de quizás poder generar, generar instancias de convenios de cooperación tanto aquí en la región, tenemos 4 o 5 centros que trabajan con gente con NEE. (...) le falta un poco al diplomado en ese sentido, generar redes, redes de cooperación mutua con estas entidades (P6)*

*Más información encuentro yo, falta información (P5)*

*sensibilizar un poco a la sociedad con las personas que son distintas (P3)*

*a la sociedad, o sea yo creo que sería importante dar más información (P7)*

*debería haber como una terapeuta ocupacional, que nos dé lineamientos y las tareas a lograr en este semestre tiene que, así, en la casa...que podamos decir, que nos mande una comunicación: necesitamos que nos apoye en tal cosa. Junto, así como todo organizado (P6)*

Y a pesar, que se sientes incluidos en el programa, aún falta por establecer mayores redes con alumnos de otras carreras, fuera del Diploma en Habilidades Laborales, ya sea en actividades sociales, de recreación o en actividades académicas.

*y a lo mejor también, participar el resto de la universidad, de otros cursos, de otras carreras, que un día se junten. No sé en algún lado, y que ellos se sientan más integrados; es una oportunidad que en la universidad creo que está desaprovechada. Que si necesitamos que se integren con la sociedad externa.(P1)*

*quizás...dejarlos ir a talleres donde sea de todas las careras po', los electivos de las otras carreras ellos también podrían participar...(P3)*

### ***Desarrollo Personal.***

Esta dimensión hace referencia a la formación y aprendizajes; competencia en el trabajo; resolución de problemas; habilidades de la vida diaria y las ayudas técnicas. Al respecto los alumnos creen que estando en el programa han aprendido a realizar las cosas por sí solos, que ya no necesitan tanta ayuda y que no tienen miedo a equivocarse:

*Mm... yo también, porque antes me tenían que ayudar a hacer las cosas y ahora las hago sola (E3)*

*Bueno había cosas que no hacía... como... bueno antes me iban a despertar para levantarme ya hora me levanto solo (E6)*

*que hemos aprendido cosas nuevas (E16)*

*aprender nos sirve para avanzar, para crecer. (E17)*

*me siento más seguro.(E29)*

*yo por lo menos me siento con más herramientas (E19)*

Los estudiantes reconocen que han aprendido cosas que le permiten estar más seguros de sí mismos.

Los padres al igual que sus hijos, opinan que el programa les ha fortalecido la autoestima y la confianza en sí mismos:

*Pero aquí sí, les entregaron buenas herramientas como para el conocimiento para que puedan desempeñarse (P2)*

*En nuestro caso igual, la hija, igual ella se siente orgullosa de todo lo que ha logrado. (P4)*

*De solucionar problemas, y de enfrentarse a cualquier persona, conversar con cualquier persona, cosa que cuando estaba en la básica, en la media no lo hacía. Uno le hacía una pregunta y ella se agachaba y no hacía nada, y acá, ahora nopo. (P5)*

### ***Bienestar material***

El bienestar material se refiere a Ingresos; condiciones de la vivienda; condiciones del lugar de trabajo; acceso a la información; posesiones, capacidad de ahorro. Al respecto los estudiantes comentan que no tiene mucho manejo de su propio dinero. Aún los padres les pasan a diario, porque no son capaces de administrarlo por sí solo. Incluso algunos reciben una pensión del estado mensual y son los padres quienes le guardan el dinero:

*Yo desde que trabajo, cuando me dan plata, se la paso a mi Mamá y ella me la guarda, entonces cuando quiero comprar algo le digo, y cuánto cuesta, entonces me dice...(E23)*

*Ella es la que nos administra la plata a todos. Menos a mi Papá que él sabe administrar los dineros (E3)*

*día a día me pasan plata (E17)*

*es que me da tensión porque soy impulsiva a mí me dan ganas de gastarlo todo, me arrepiento a veces cuando ya es demasiado gasto, porque la otra vez gaste 19 mil pesos en un día por en tonteras (E16)*

Los padres por su parte manifiestan temor hacia el futuro económico de sus hijos, pues se pregunta qué pasara cuando ellos no estén y para ello les gustaría que pudiesen trabajar y tener un sueldo digno:

*trabajo, cierto, con las limitancias que tienen nuestros niños, si uno... también sabe lo que... yo no voy a aspirar que mi chica sea física nuclear si con suerte anda en micro, pero que se le acomode algo, entonces el bienestar material también es...(P6)*

*... y uno quiere hoy día tengan un bienestar material, cierto y si ese bienestar material va de la mano con la inclusión social, porque la inclusión social tiene que darles, el país. (P6)*

*Preocupante, disculpa que te interrumpa, pero es preocupante pa' uno porque pienso que uno va ya a una curva descendente, cierto y ellos van hacia arriba; uno en un momento se va a ir...(P6)*

### ***Bienestar físico.***

Esta dimensión se relaciona con el descanso, la higiene, las actividades físicas, el ocio, la medicación y la atención sanitaria. Al respecto los estudiantes explican que tienen poco interés o motivación por hacer deporte. Justifican su sedentarismo argumentando que el programa les ofrece escasas actividades deportivas.

*No dan ganas de hacer ejercicio físico.(E4)*

*Da flojera (E2)*

*El programa debiese tener más actividades, talleres (E15)*

*bueno la verdad es que yo... eh... soy un poco eh... sedentario, no me gusta hacer deporte (E16)*

Bajo esta misma dimensión manifiestan el deseo de realizar más actividades de ocio, pero que no son capaces de organizarlas y por lo tanto solicitan que el programa las realice.

*Salir cada viernes después de clases /otro estudiante: Con las profesoras (E16)*

*Como por ejemplo me acuerdo cuando el Joaco hizo una salida entre todos y a todos nos costaba salir ¿te acuerdas Joaco? (les cuesta ponerse de acuerdo) (E13)*

*Necesitaríamos a alguien que organizar. (E15)*

Los padres comentan que a sus hijos les falta iniciativa para realizar actividades tanto deportivas como fuera del contexto universitario. Creen que son responsables del sedentarismo de sus hijos y la falta de actividades extracadémicas:

*Pero quizás también hay un porcentaje alto que depende de nosotros, los padres...(P5)*

*yo creo que, no se ah, podría ser quizás, yo lo toco porque nuestros chicos también están como orientados a reglas y normas cierto, no ser tan optativos, sino que fuese como más impuesto, oye yo opté cierto, pero si o si tengan que inscribirse en algo (P3)*

Además, comentan que el hecho de entrar a la universidad les da independencia en la administración del dinero y por tanto en la alimentación poco saludable:

*Es que eso es, el comprar, el comprar. Aquí en la universidad llegan y casi todos engordan, porque el hecho de ir a comprar es sociabilizar con el resto de la universidad, es un acto de ser adultos.(P1)*

### ***Relaciones interpersonales.***

Las relaciones interpersonales es una dimensión que hace referencia a relaciones familiares, sociales y sexuales-afectivas saludable y con cuales se pueda divertirse. Al respecto los alumnos manifiestan que ahora que están dentro de la universidad han encontrado un grupo de amigos con el que realizan actividades y se sienten a gusto.

*me siento súper feliz con el ambiente...el ambiente aquí ha sido muy bueno, decente...aquí los alumnos no se hacen bullying, aquí los alumnos se hablan bien las cosas a uno le dice...lo importante es que le siga yendo muy bien en todos los ramos...en sus carreras, he dicho yo. (E7)*

Los padres, al igual que los estudiantes, comentan que sus hijos han encontrado en el programa buenos amigos y que les parece muy positivo que el contexto universitario les permita relacionarse con jóvenes sin discapacidad.

*Ellos dicen que acá encontraron amigos y así se sienten muy cómodos, muy tranquilos se sienten en este espacio con sus amigos (P1)*

*Si se comunican todas las noches, todas las noches hacen videollamadas y conversan (P6)*



*para mí fue positivo. Que se relacionara con el resto de los alumnos de la Universidad, el trato era distinto y fue todo un proceso con respecto a cosas muy básicas...emmm... de respeto entre los pares (P7)*

Muchos de ellos comentan que tiene miedos o aprensiones con las relaciones sexuales-afectivas; unos comentan que les gustaría que su hijo encontrara una novia/o y otros que por ningún motivo lo permitirían.

*Igual a mí me gustaría que...que a lo mejor encontrara una polola.(P3)*

*Uno no quiere que estén solos.(P3)*

*nos dice que a él le gustaría tener una polola. Eso lo pone triste...(P2)*

*mi esposo acá, le dice: Cuidadito Natalia que yo te pille pololeando (P5)*

Llama la atención que uno de los padres comenta que sus hijos (y se refiere a todos los jóvenes con DI) han asumido que el tener novio/a no es algo a lo que ellos puedan aspirar:

*ellos ya asumen que no van a tener pololo y que es para otros, para los demás que no tienen discapacidad, pero yo no.(P3)*

Cabría preguntarse si es algo que ellos como padres asumen y lo han proyectado en sus hijos con DI o efectivamente ellos no tiene interés.

Se evidencia mucho temor en abordar los temas sexuales-afectivo de sus hijos; generalmente creen que se podrían aprovechar de su DI. Manifiestan que requieren capacitación para poder abordar dichas temáticas:

*yo creo que también pasa porque nosotros tenemos mucho, eh muchas deficiencias como comunicarnos avece con nuestros hijos, sobre todo con ellos que tienen necesidades especiales a veces tratar un tema como sexualidad, tal vez nos cuesta un montón, o sea si es difícil con nuestros otros hijos o sea es más difícil, o sea lo hablo a título personal, es mucho más difícil con la Fran y que prácticamente el tema no se habla, son pocas las veces que se ha hablado entonces yo creo que si pasa un poco por deficiencia nuestra... Ahí tenemos a lo mejor, mucho que avanzar.(P8)*

*Nunca había pololeado. Ni si quiera un chico le había querido dar un beso. Nada, nada nada. Entonces y nosotros, estábamos igual con el tema complicados. O sea yo*

*no quería pololeara porque tenía mucho miedo que si pololeaba con alguien eeemmm... se quisiera aprovechar de ella. (P13)*

*un ramo que tuviera que ver con la parte sexualidad, porque igual es interesante, ósea ellos también tienen deseo. Pero igual es preocupante porque ellos a lo mejor necesitan saber más sobre el tema. (P3)*

### **Barreras**

Al término de cada sesión de grupo focal se les preguntó a los participantes qué barreras percibían que podían afectar su CDV. Al respecto muchos estudiantes manifestaron que una de ellas es la sobreprotección de los padres:

*Sí, mis papás que son medios sobre protectores conmigo, entonces no me dejan salir, me dejan salir, pero algunos lugares nomás. Por ejemplo, ir al centro, al cine... siempre donde esté cerca de mi casa. No se mis papás son, mi papá me deja salir, pero mi mamá encuentro que siente que me puede pasar algo, entonces por eso no me deja.(E27)*

*Me dejan salir, pero de día nomás (E20)*

*también, es que s como, entiendo que la Cami, o sea todos queremos salir por nuestra cuenta, algunos más que otros, pero también ahí está la cosa porque, que también es peligroso, porque los papás se entienden que nos protejan mucho (E18)*

*sì, pero también, pero tampoco, igual tienen un poco que... nosotros estamos grandes, queremos ser nosotros mismos, encontrarnos, pero les cuesta en un cierto sentido (E18)*

Y solicitan que el programa que pueda trabajar con sus padres para que estos confíen en ellos:

*Ese es el tema, que vean de a poco que confíen también en nosotros, que igual de a poco empiecen a soltarnos. O que por ser... yo me acuerdo, no me acuerdo quien fue... hicimos una junta en el primer semestre, el primer semestre y.... igual, era como, a mí en mi caso, mi mama era como... estaba ahí con nosotros, pero lejos pero igual estaba como dándose vueltas...(E21)*

*Como que se sienta confiable, el que los papás como... Está bien que te llamen, pero no todo el rato, una vez salí (risas) y me llamaban a cada rato. (E22)*

Los padres al igual que sus hijos manifiestan que son sobreprotectores y que les cuesta dejar ser/hacer a sus hijos con DI:

*porque tenemos más aprensiones entonces nos cuesta un poquito soltar y si hay un cumpleaños, nosotros todos sabemos que el cumpleaños es en esa casa y que, y que... pero a esa edad a lo mejor, algunos chicos tendrán, no sé pu, 18, 19, 20, 21 tiene la Camila, entonces eeh quizás, en otras situaciones ellos podrían perfectamente hacer una previa, salir a un pub (P7)*

*Uno tiene que ser, aunque a uno le guste, aunque todo el mundo te diga no es que tienes que soltarla, es que tení que dejarla libre, pero uno como papá y como mamá, cuesta.(P5)*

*La debilidad de nosotros, como apoderados...(P9)*

*Será que como madre, uno lo sobre proteger mucho también.(P2)*

*me siento culpable, esa es la palabra, me siento culpable porque yo sé qué mi hija, bueno donde nosotros vivimos, la Nati no tiene un círculo de amigos, la Nati no se relaciona con nadie, ni con un vecino, cuando estaban más chiquititos, los niños estaban más chiquititos sí, jugaban porque eran todos iguales, pero después los cabros crecen y se ponen pesados, si hay que decir las cosas como son, se ponen pesados, entonces qué pasa, ahí dejaron a mi Nati, y ahí quedó mi Nati, ya, entonces la Nati no se relaciona con nadie allá, excepto con los niños cuando nosotros vamos a la Iglesia, pero eso es un rato no más, ya, pero, su mundo es aquí en la universidad, entonces ella, porque nos sentimos culpables, porque nosotros nunca la dejamos participar, somos demasiado...(P5)*

Otra barrera que mencionan los padres es la falta de reconocimiento del programa a nivel ministerial. Pues expresan que muchos jóvenes con DI quedan fuera de esta oportunidad de educación universitaria y vinculación con la sociedad, dado que, al pertenecer a una universidad privada, los costos son muy altos:

*Entonces yo te digo que aquí en Chile cuando se habla de Inclusión, gracias a Dios, Darling lo tuvo bien, de 3° a 4° medio, pero hay otras partes que son a media y después de 4° medio, en este país, no hay nada.(P6)*

*Porque estamos acá, que es una Universidad privada. En donde podrían los chicos tener el derecho como cualquier estudiante, como cualquier persona a continuar si ellos quisieran. está limitado, limitado para ellos (P6)*

*qué hacen los otros chicos que no han tenido la suerte de estar acá? (P6)*

*Pero yo creo que si esto fuera más accesible, tendríamos curso de 30 quizás de 20. (P6)*

*Sería diferente que hubiera un subsidio del Estado, claro, que el Estado subsidiara, por ejemplo, la educación de estos niños, o a lo mejor no todo, una parte, una parte, que sería de gran ayuda. (P5)*

### **Cambios**

Finalmente, en cada sesión se terminó con la pregunta ¿qué cambios debiese realizar el programa para poder contribuir a su CDV? La mayoría de los estudiantes manifestó que quería más actividades sociales, más encuentros fuera de la universidad y contacto con otros jóvenes sin DI; en definitiva, quieren más vida social:

*Salir cada viernes después de clases con las profesoras (E17)*

*más actividades recreativas (E23)*

*Actividades grupales (E3)*

*hay que tener más salidas, salir juntos. (E18)*

*del tema de lo que usted había dicho, bueno, de que aquí con mis compañeros me siento bien, pero con los de la otra carrera eh, no. Porque falta más sociabilidad, más diálogo. Que se abra más la conversación. (E25)*

*eso quiero hablar yo...que...ustedes tienen que hacer que nosotros compartamos no solamente con los de primero y los de tercero, sino con las demás carreras, con kinesiología. Aparte de las otras carreras, no solamente de aquí, sino de las otras carreras, así como la universidad de concepción, san Sebastián...que venga otro...otro emh... estudiantes de otras universidades, compartir con nosotros también. (E26)*

Los padres al igual que los estudiantes, les gustaría que sus hijos interaccionaran más con jóvenes de otras carreras sin DI:

*Mayor relación con otros alumnos de la sala. Internacionalizar con niños de otras carreras, creo yo para, por lo menos ellos también piensen que no solamente pueden hacer las cosas con su grupo, sino para el resto.(P8)*

Y por otro lado manifiestan la necesidad de que se les forme en sexualidad:

*un ramo que tuviera que ver con la parte sexualidad, porque igual es interesante, ósea ellos también tienen deseo. Pero igual es preocupante porque ellos a lo mejor necesitan saber más sobre el tema. (P7).*

### **6.3. Análisis del Cuestionario para docentes del programa Diploma en Habilidades Laborales.**

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios nos proporcionan información valiosa para confirmar, complementar y contrastar la información entregada por los alumnos y sus respectivos padres, tanto en los datos entregados en la escala de CDV como en los grupos focales, en relación con las mismas dimensiones de los anteriores instrumentos.

Para el análisis de los datos entregados por este instrumento se utilizó el software estadístico R-studio, versión gratuita. Lo primero que se realizó es un análisis descriptivo con el fin de organizar y resumir la información de la muestra de datos (ver anexo 2.4 formato digital, p.87).

Se aplicó una prueba de esfericidad de Bartlett cuyo objetivo es poner a prueba la hipótesis nula de que las variables analizadas no están correlacionadas en la muestra (López & Gutiérrez, 2018). Dado que el valor  $p < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula, es decir la no correlación, determinando que si existe relación entre las variables del cuestionario y por tanto es pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio para explicar dichas correlaciones (ver anexo 2.4 formato digital, p.87).

El primer análisis se hizo entre todos los ítems (83 ítems del cuestionario). Se evaluó la preponderancia de la explicación de cada ítem sobre su factor asociado (es de decir las categorías que son las ocho dimensiones que componen la CDV).

Se interpreta es el peso factorial "Std.all", es decir el Índice de correlación entre una variable (el ítem del cuestionario) y un factor (categorías) si este es mayor 0.6 se considera que el factor es significativo.

Se decidió que solo se realizaría un estudio de las correlaciones correspondientes a las ocho dimensiones que componen la CDV por encontrarse alineada con la teoría y los anteriores instrumentos. Respecto a las otras categorías del cuestionario, se calculó solo el promedio de cada uno de los indicadores que la componen.

A continuación, se muestra en la Tabla 6.20 los estadísticos descriptivos correspondientes a las ocho dimensiones que componen la CDV evaluados por los docentes. De ella podemos inferir que los datos tienen una desviación normal, es decir que la opinión de los docentes no varía mucho entre ellos. Solo en las dimensiones de

Inclusión Social (S=0,58) y Bienestar Físico (S=0,58) se observa un poco más de dispersión de los datos, pero no es significativa.

**Tabla 6.20.**

*Estadísticos Descriptivos*

	Media	Desv. Desviación	N
Desarrollo Personal	3,5938	0,38114	64
Autodeterminación	3,6895	0,31965	64
Relaciones Interpersonales	3,7031	0,33395	64
Inclusión Social	3,3438	0,58333	64
Derechos	3,7344	0,34608	64
Bienestar emocional	3,8574	0,28423	64
Bienestar físico	3,4036	0,58101	64
Bienestar Material	3,6786	0,37322	64

Luego se realizó un análisis bivariado (correlaciones lineales de Pearson) con el objetivo de visualizar si es que existía correlación lineal entre cada uno de los pares de variables evaluadas. Estas correlaciones se aplicaron entre los ítems correspondientes a las ocho dimensiones y entre los factores que lo componen. Los resultados se muestran en la Tabla. 6.21.

**Tabla 6.21.**

*Correlaciones bivariadas*

		DP	AUT	RI	IS	DE	BE	BF	BM
Desarrollo personal (DP)	Correlación de Pearson	1	,556**	,469**	,462**	,448**	,401**	,367**	,534**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,003	0,000
Autodeterminación (AUT)	Correlación de Pearson	,556**	1	,495**	,571**	,624**	,616**	,515**	,431**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Relaciones Interpersonales (RI)	Correlación de Pearson	,469**	,495**	1	,668**	,520**	,509**	,552**	,505**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Inclusión Social (IS)	Correlación de Pearson	,462**	,571**	,668**	1	,429**	,471**	,628**	,604**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000

Derechos (DE)	Correlación de Pearson	,448**	,624**	,520**	,429**	1	,640**	,500**	,487**
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Bienestar emocional (BE)	Correlación de Pearson	,401**	,616**	,509**	,471**	,640**	1	,496**	,675**
	Sig. (bilateral)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Bienestar Físico (BF)	Correlación de Pearson	,367**	,515**	,552**	,628**	,500**	,496**	1	,435**
	Sig. (bilateral)	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
Bienestar material (BM)	Correlación de Pearson	,534**	,431**	,505**	,604**	,487**	,675**	,435**	1
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Como se observa en la Tabla 6.21, existe correlación entre todas las dimensiones evaluadas por los docentes; esto quiere decir que todas ellas están interrelacionadas y todas son influidas por las otras.

### 6.3.1. Análisis por cada una de las categorías

Como se mencionó anteriormente el cuestionario quedó conformado por trece categorías y sesenta y ocho preguntas, tal como se puede ver en el anexo 5.2. A continuación, se analizarán los resultados por cada una de las categorías del cuestionario.

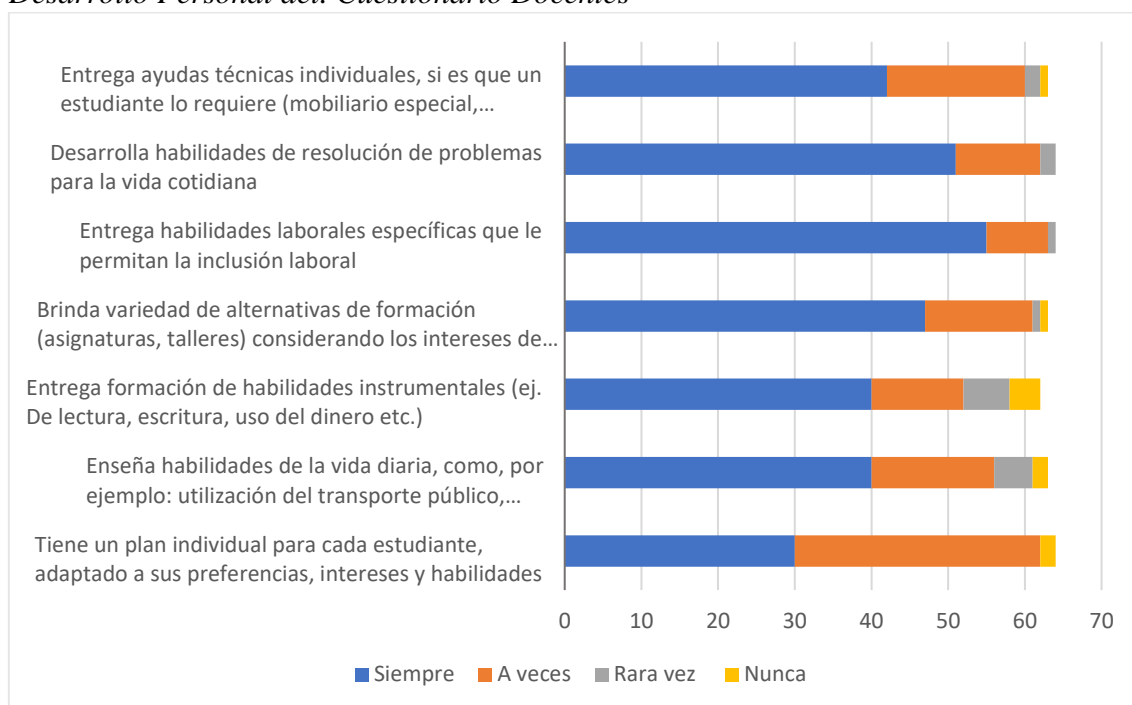
#### 6.3.1.1. Desarrollo Personal.

La dimensión Desarrollo Personal se relaciona con la posibilidad de aprender cosas nuevas, tener conocimientos y poder realizarse personalmente. Ante lo cual el programa debiese entregar estrategias compensatorias para el aprendizaje (por ejemplo, ayuda para la memorización, uso de software que faciliten el aprendizaje, entre otros) y para la solución de problemas; estrategias para entrenar el uso del dinero, del transporte y comunicativas. El cuestionario abordó preguntas relacionadas con ello. En la Figura 20 se muestran los resultados.



**Figura 20.**

*Desarrollo Personal del. Cuestionario Docentes*



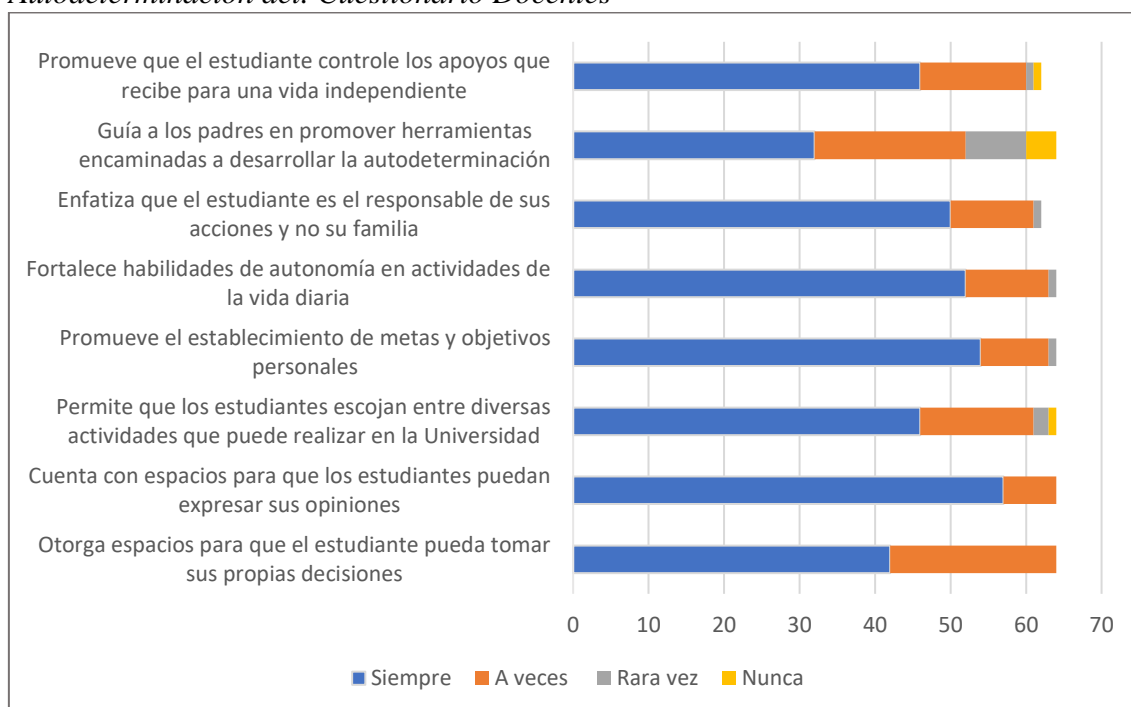
La figura anterior nos indica la percepción que tienen los docentes respecto a los apoyos que entrega el programa a los estudiantes en esta dimensión. Podemos inferir que el programa entrega los apoyos necesarios para el desarrollo personal de los estudiantes, sin embargo no desarrolla un plan individual, al menos no de manera oficial.

*6.3.1.2. Autodeterminación*

La dimensión de autodeterminación se refiere a la posibilidad y capacidad de decidir por mí, realizar elecciones en cuanto a cómo quiero que sea mi propia vida, incluso con qué personas estar. Para ello el programa debiese entregar actividades diarias en las que el estudiante pueda decidir de acuerdo con sus preferencias, instruir para tomar decisiones, fomentar la capacidad de elegir y tomar iniciativa y desarrollar habilidades de autodefensa. Al respecto en la figura 2.1 se muestra la percepción que tienen los docentes de esta dimensión.

**Figura 21.**

*Autodeterminación del. Cuestionario Docentes*



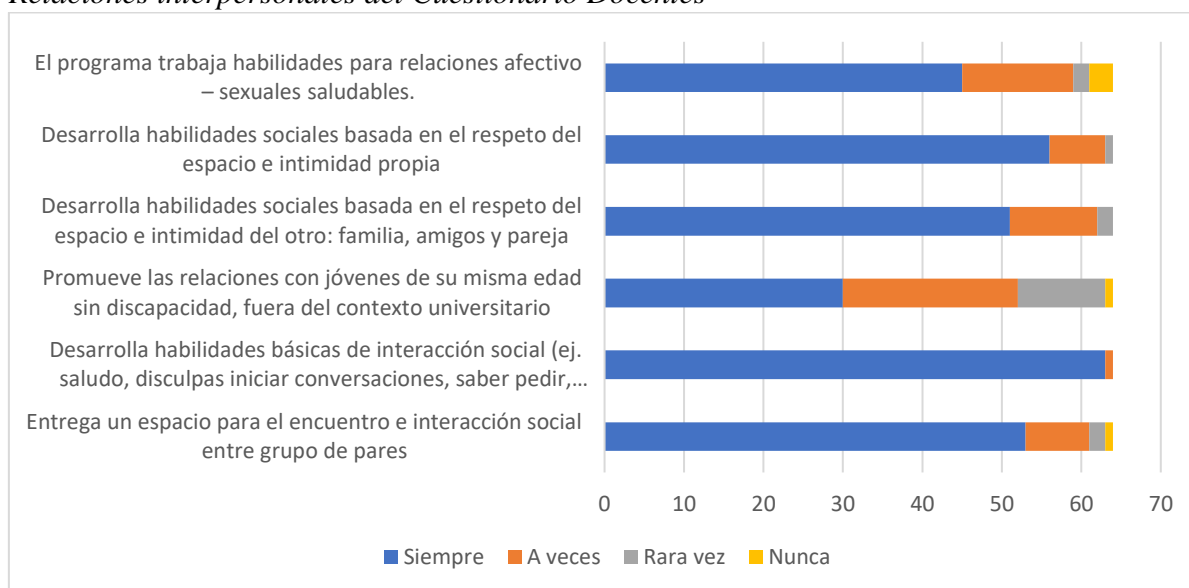
En el gráfico anterior podemos observar que los docentes creen que el programa apoya en esta dimensión, es decir que promueve la vida independiente de los estudiantes, enfatiza a que es el estudiante el responsable de sus acciones y no su familia y otorga espacios para la toma de decisiones; sin embargo, la mayoría de los docentes cree que falta guiar a los padres en el desarrollo de la autodeterminación de sus hijos.

*6.3.1.3. Relaciones Interpersonales*

Las relaciones interpersonales es una dimensión que se relaciona con la capacidad de relacionarse con distintas personas, tener amistades y crear vínculos saludables. El programa debiese apoyar entregando espacios para crear amistades, desarrollar habilidades de trabajo en equipo, promoviendo grupos de apoyo formados por iguales, y entregar ayuda para la comunicación. En la Figura 22 se observa que el cuerpo docente cree que el programa contribuye en la mayor parte en esta dimensión, sin embargo, opinan que falta promover las relaciones con jóvenes pares sin discapacidad, o en entornos fuera del contexto universitario.

**Figura 22.**

*Relaciones interpersonales del Cuestionario Docentes*

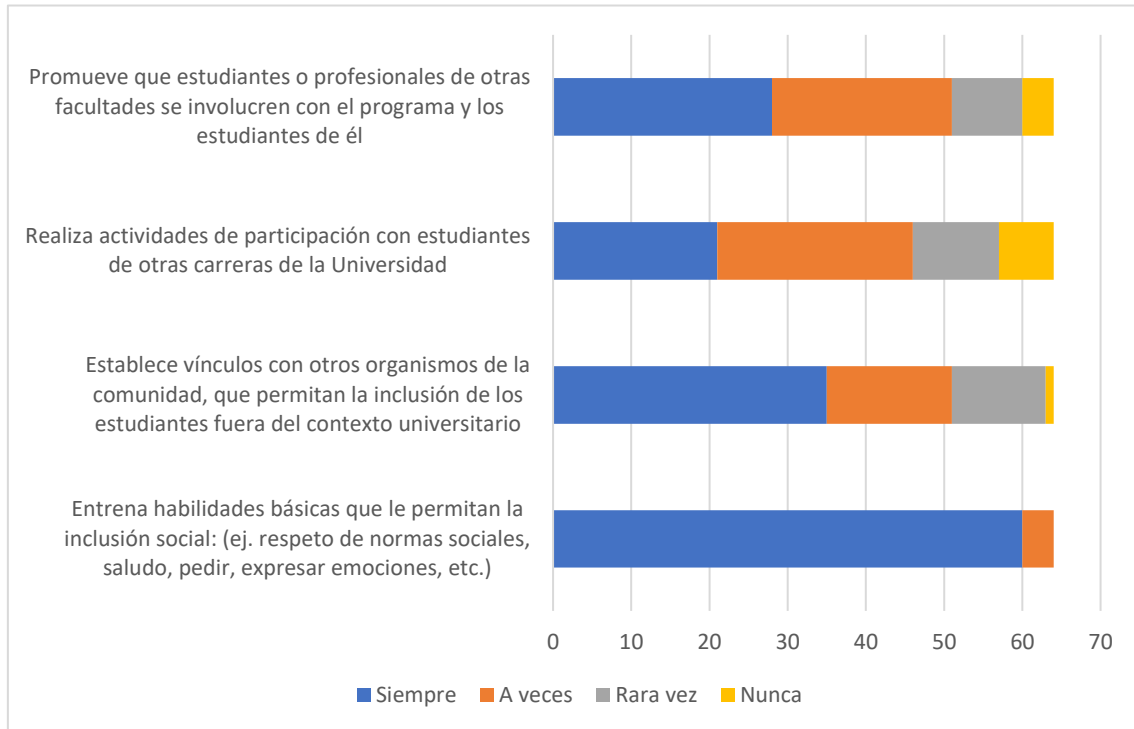


*6.3.1.4. Inclusión Social*

La inclusión social se refiere, principalmente a la participación en la vida en comunidad en todos sus niveles: económico, social y cultural. Implica tener acceso a las mismas actividades que una persona de su edad y contexto. Por lo tanto, el programa debería apoyar realizando actividades incluidas en la comunidad, proporcionando información e identificando apoyos que estén en el entorno para favorecer la participación en actividades comunitarias. En la Figura 23 se muestran los resultados que reflejan la percepción del cuerpo docente en esta dimensión. En ella se observa que si bien el programa se encuentra en un entorno universitario (contexto apropiado de jóvenes de su edad), aún falta mayor interacción con la comunidad universitaria.

**Figura 23.**

*Inclusión Social del. Cuestionario Docentes*

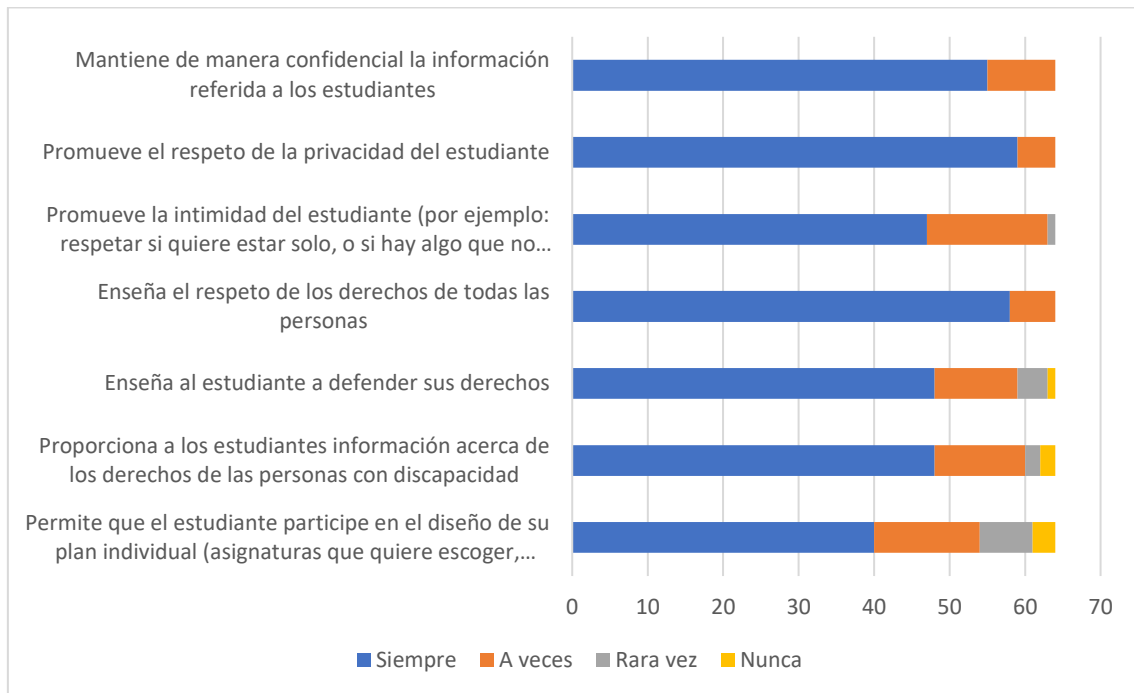


*6.3.1.5. Derechos*

Los derechos se relaciona con el trato, el respeto de las opiniones, forma de ser, intimidad y de los derechos que son iguales para todos. El programa debiese entregar apoyos que vayan en virtud de la promoción y respeto de los derechos de personas con DI. Ello significa: asegurar la privacidad, fomentar el voto, reducir barreras y fomenatr las responsabilidades físicas. En la Figura 24 se observan los datos recogidos respecto a esta dimensión. En ella se observa que en general el programa contribuye a la promoción y portección de los derchoes de los estudiantes, sin embargo cren que falta a participación de los estudiantes con DI en la confección de su plan indivudal. Otro elemento que habría que revisar en detalle, es el respeto de la intimidad, pues es un aspecto que es evaluado bajo por lo docentes.

**Figura 24.**

*Derechos del. Cuestionario Docentes*

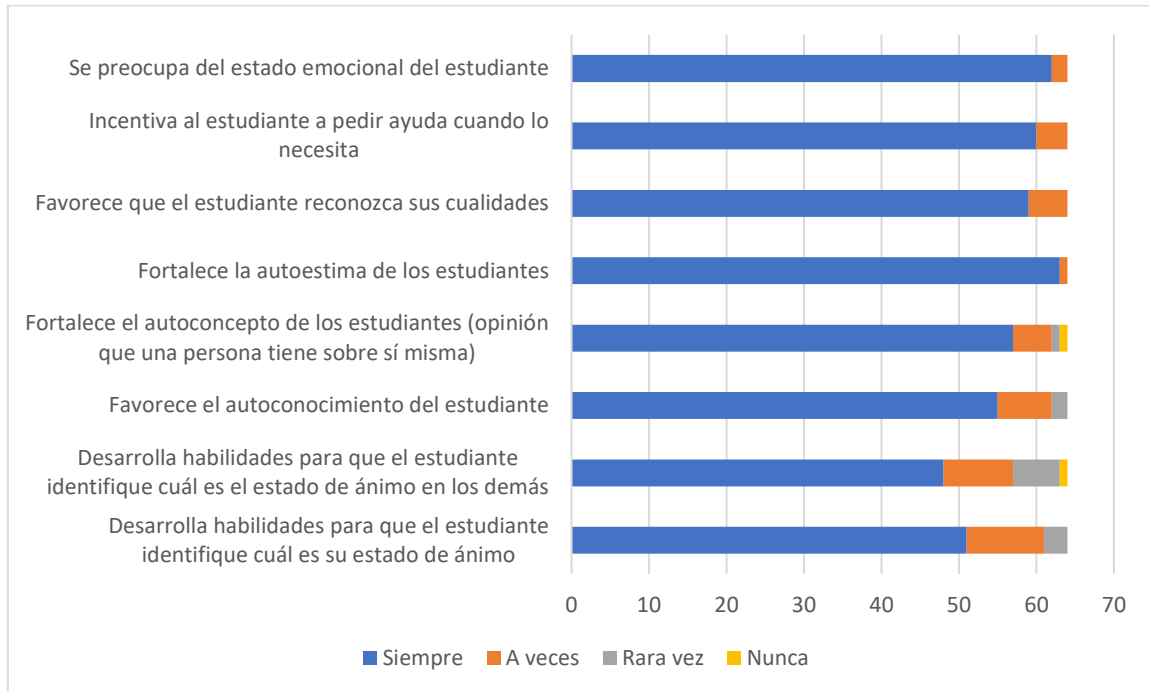


*6.3.1.6. Bienestar emocional*

El bienestar emocional, se relaciona con sentimientos de tranquila, seguridad y auto percepciones positivas. El programa debiese apoyar incrementando la seguridad, proporcionar feedback positivo, reducir el estrés, fomentar el éxito y crear ambientes seguros y predecibles.

**Figura 25.**

*Bienestar emocional del Cuestionario Docentes*



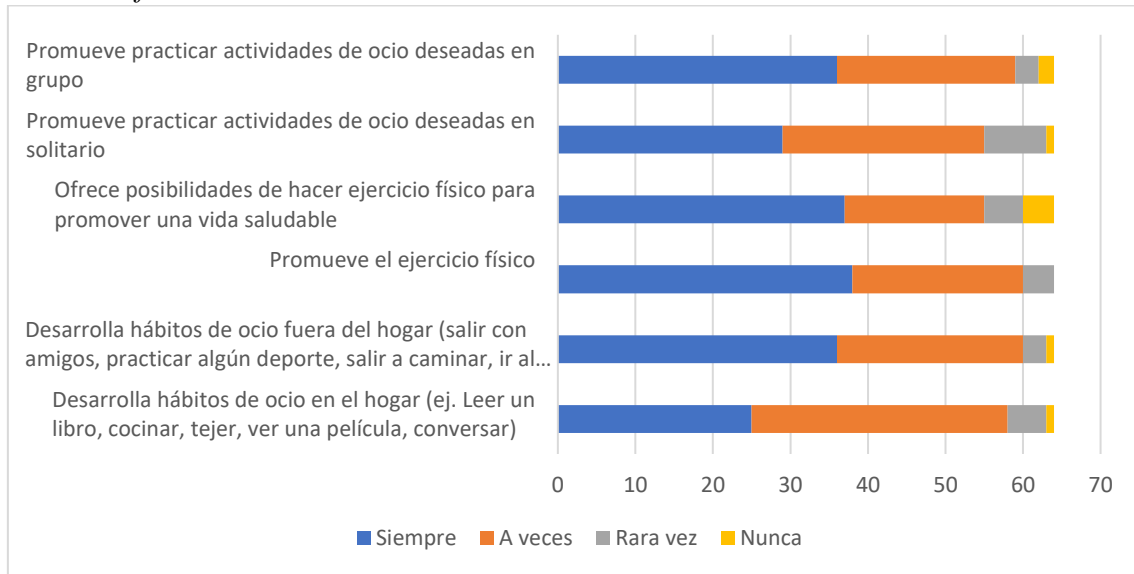
En la Figura 25 se observan las percepciones que tiene el cuerpo docente de la contribución que hace el programa en esta dimensión. En él se observa que la mayoría cree que el programa contribuye de manera considerable al Bienestar emocional de los estudiantes, sin embargo, hace falta trabajar el reconocimiento de las emociones de los demás.

*6.3.1.7. Bienestar físico*

Esta dimensión se relaciona con el estado de salud general tanto física como emocionalmente. El programa debiese entregar apoyos que potencien la movilidad, fomentar la nutrición adecuada, dar oportunidades significativas de ocio y tiempo libre, entrenar el manejo del estrés y promover un estilo de vida saludable.

**Figura 26.**

*Bienestar físico del Cuestionario Docentes*



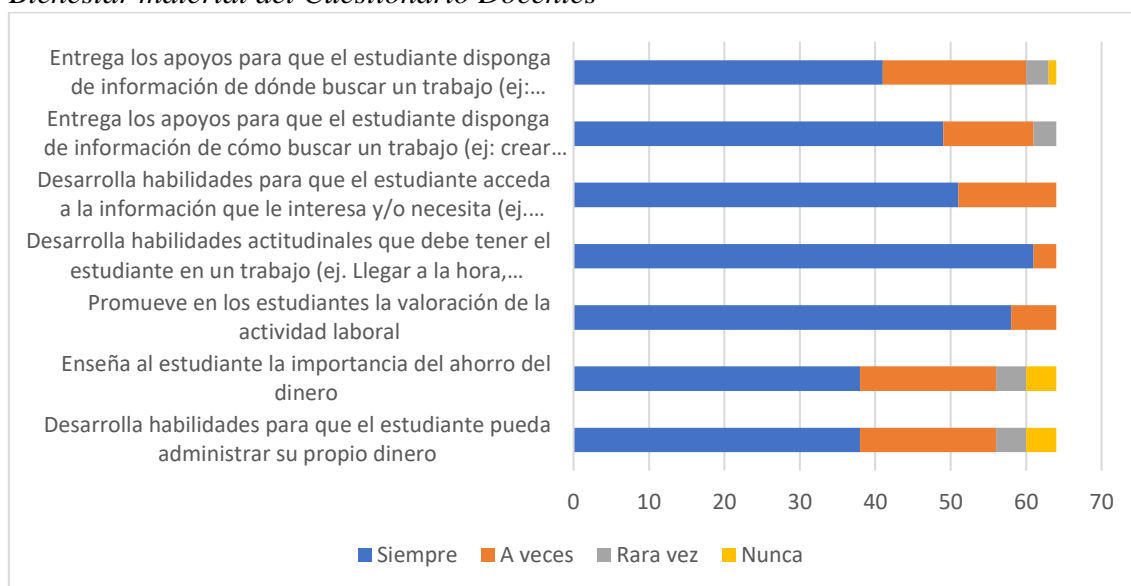
En la figura 26 se observa que todos los aspectos que componen esta dimensión están relativamente bajos; ello implicaría conocer más en profundidad que ocurre, acción que será abordada más adelante cuando se contraste con resultados de los grupos focales y la escalada de CDV. Es interesante observar que el indicador más bajo se refiera a los hábitos de ocio en el hogar.

*6.3.1.8. Bienestar material*

Esta dimensión menciona tener posesiones, empleo y/o seguridad económica. Al respecto el programa debiese entregar apoyo que fomenten las posesiones, apoyen el empleo, defender la seguridad económica y permitir el manejo de su propio dinero.

**Figura 27.**

*Bienestar material del Cuestionario Docentes*



Al observar la figura 27 se observa que aún falta apoyo por parte del programa en esta área. Habría que contrastar con la opinión que tienen los padres y los estudiantes al respecto para poder explicarla. Sin embargo, intuimos que los estudiantes no comprenden del todo o no valoran el ahorro que le permita gestionar sus gastos.

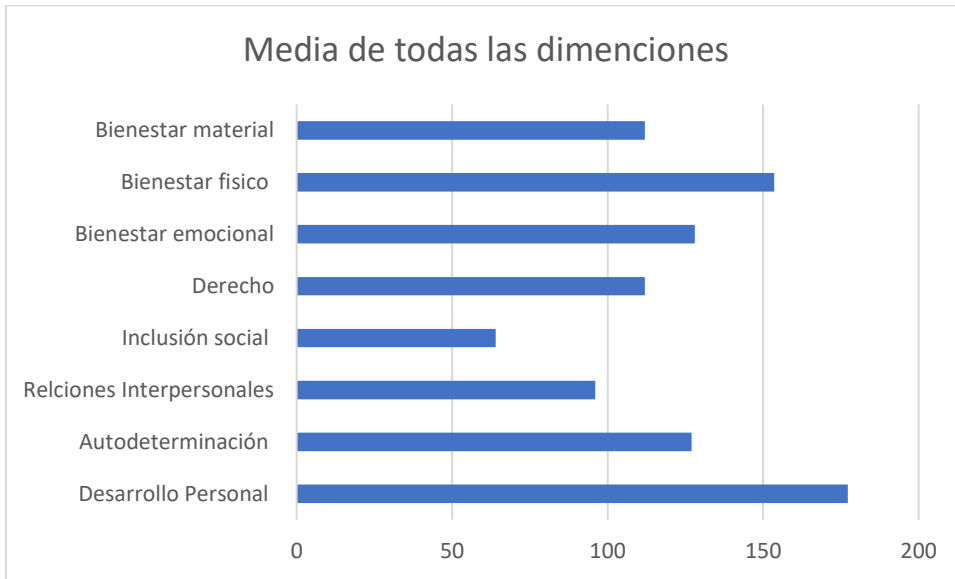
*6.3.1.9. Resumen de las ocho dimensiones*

Para tener una visión general de las ocho dimensiones que componen la CDV se calculó la media de las percepciones docentes de cada una de ellas, las cuales se muestran en la figura 28. Sorprende que la dimensión más baja evaluada es la Inclusión Social, considerando que es uno de los objetivos principales del programa. Estos resultados pueden explicarse por el tipo de pregunta que se realizó en el cuestionario; la mayoría de ellas estaban orientadas a si los estudiantes compartían con jóvenes sin discapacidad del entorno universitario o fuera de este que no fueran sus familiares. Es un importante hallazgo para tener en consideración como recomendación al programa. Otra de las dimensiones que obtuvo un puntaje bajo según la percepción de los docentes, es Relaciones Interpersonales. Algunas preguntas de esta dimensión también hacían mención a la relación con pares sin discapacidad e incluía preguntas de tipo sexo afectivas, las cuales pueden ser escasas en este colectivo.



**Figura 28.**

*Medias de las ocho dimensiones del Cuestionario Docentes*

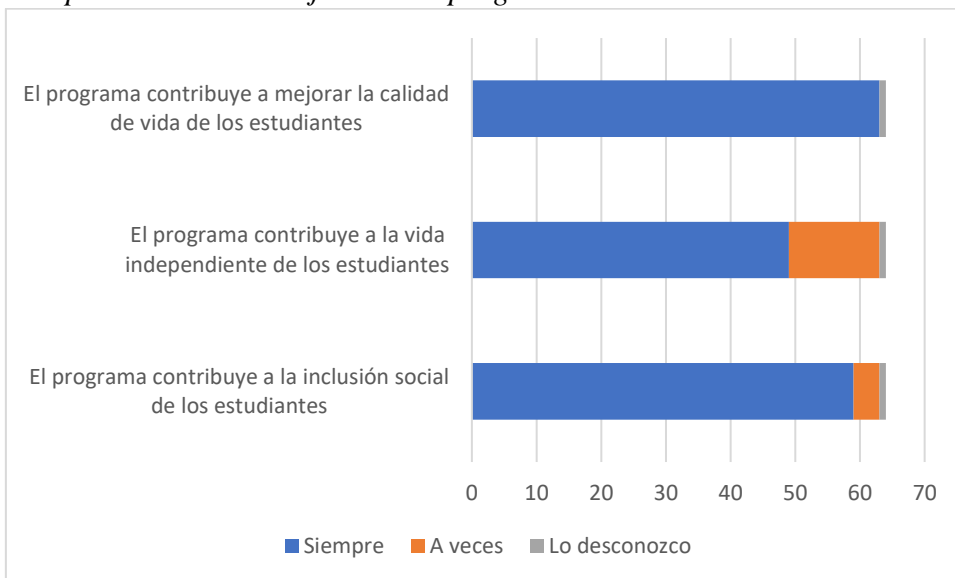


*6.3.1.10. Objetivos del programa*

EL programa se ha plantado tres principales objetivos que fueron evaluados por los docentes que respondieron este cuestionario. Tal como se observa en la Figura 29, según el cuerpo docente, el programa sin duda contribuye a la CDV de sus estudiantes y en especial a la vida independiente y a la inclusión social.

**Figura 29.**

*Cumplimiento de los objetivos del programa*



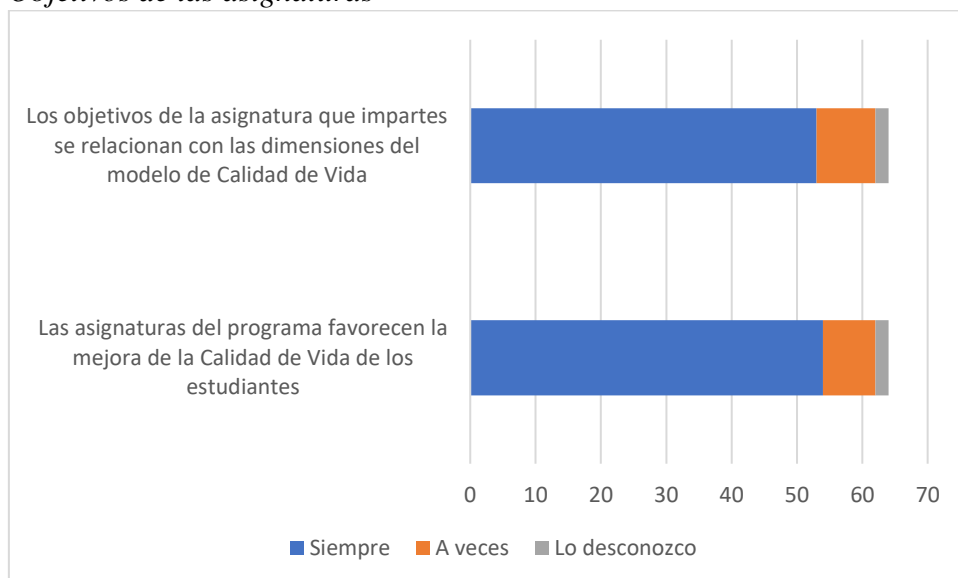
Se podría considerar que estos resultados se contradicen cuando se observa la Figura 28. *Medias de las ocho dimensiones*, ya este gráfico ilustra lo contrario, es decir, que la dimensión más deficitaria es la Inclusión Social. Esto podría explicarse por el tipo de pregunta que se hace en distintos momentos. En el apartado referente a la Inclusión Social, se entregan indicadores que lo componen y en cambio, en este apartado se pregunta por la Inclusión Social, sin entregar pistas de lo que podría significarse y por tanto, bajo la percepción de los profesores, contribuiría a esta dimensión tan fundamental.

#### 6.3.1.11. *Objetivos de cada asignatura.*

En el cuestionario, se preguntó a las docentes si ellos creían que la asignatura que ellos impartían contribuía a la CDV de los estudiantes; ante esta pregunta la mayoría de ellos respondió afirmativamente tal como se observa en la figura 30.

**Figura 30.**

#### *Objetivos de las asignaturas*

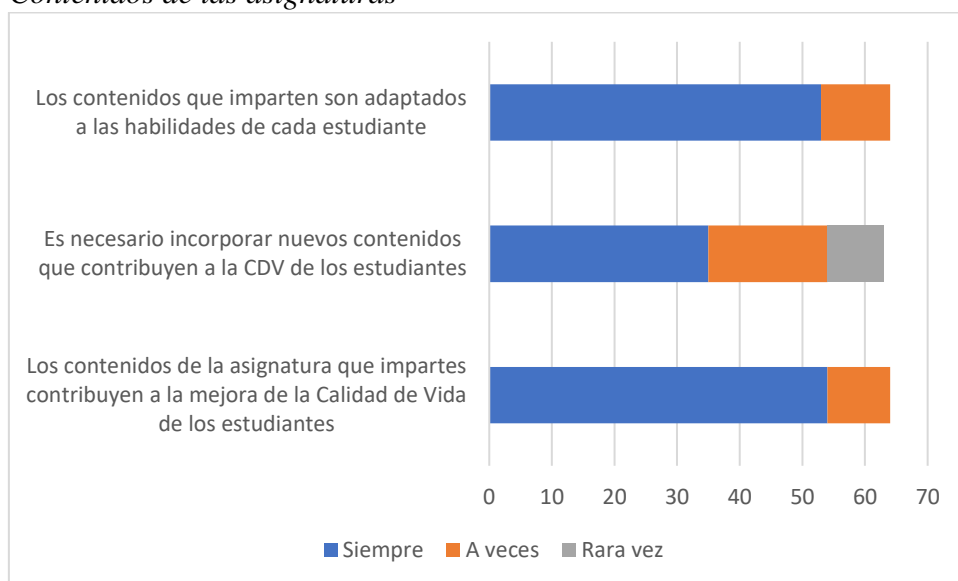


#### 6.2.1.1. **Contenidos de las asignaturas del programa**

También se les preguntó, si respecto a los contenidos de la asignatura que impartían, contribuía a la CDV de los estudiantes y la mayoría de ellos contestó positivamente al igual cuando se les preguntan si estos se adaptan a las habilidades cada estudiante (ver Figura 31).

**Figura 31.**

*Contenidos de las asignaturas*



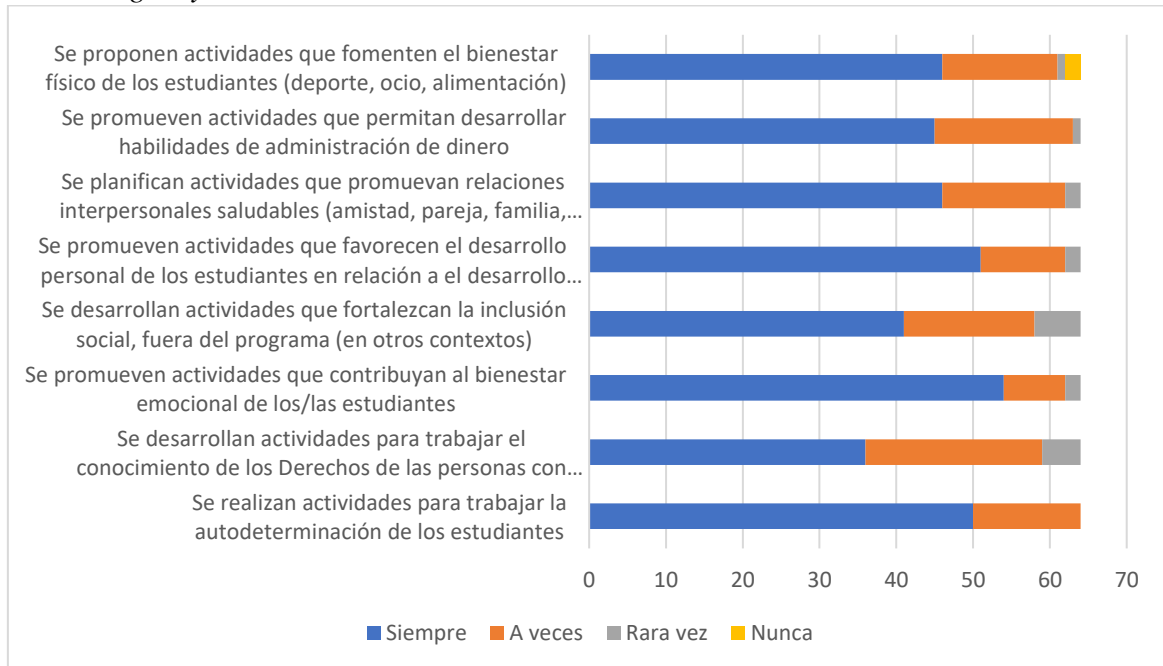
Sin embargo, muchos de ellos creen necesario incorporar nuevos contenidos que aún no han sido abordados o que no están expresamente en el currículo.

*6.3.1.12. Metodologías*

En este apartado se les preguntó a los docentes de las metodologías utilizadas en virtud del desarrollo de cada una de las dimensiones. Ante esta pregunta, la mayoría considera que efectivamente las metodologías utilizadas contribuyen, en mayor o menor grado, a desarrollar cada una de las dimensiones. Derechos, es aquella menos desarrollada, según la percepción de los docentes; esto puede deberse a que no es algo que ellos desarrollen explícitamente en la asignatura que imparten (es decir, no hablan de los derechos en su asignatura) y por lo tanto su respuesta tiende a ser negativa en este indicador. Otro de los indicadores de esta dimensión que tiene una baja asertividad, es la Inclusión Social. Nuevamente este resultado se explica porque se les pregunta por la Inclusión Social fuera del contexto universitario. En la figura 32 podemos ver estos resultados.

**Figura 32.**

*Metodologías y las dimensiones de la CDV*

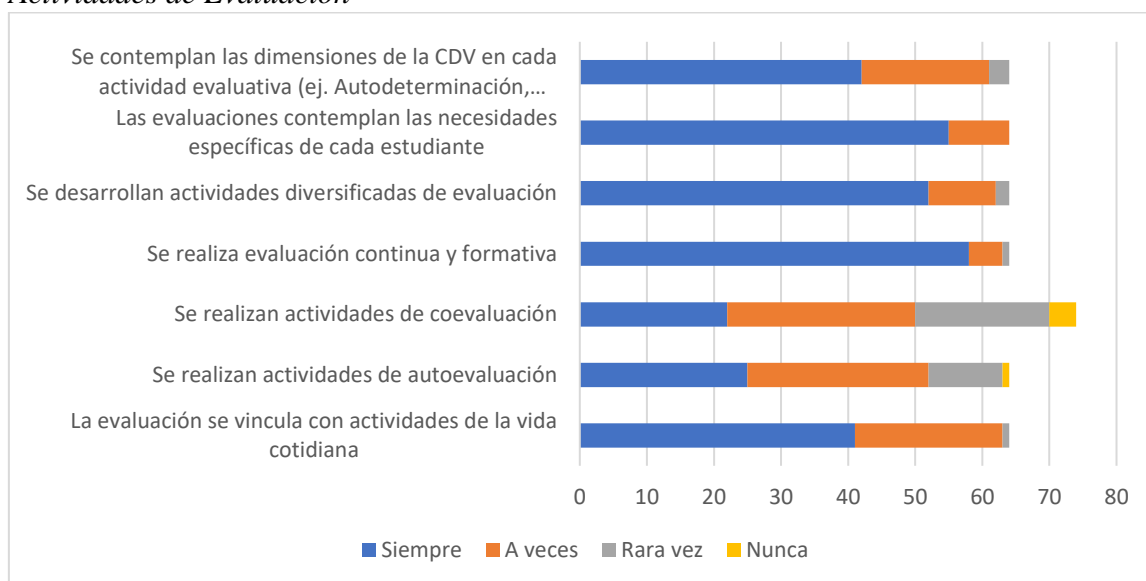


*6.3.1.13. Actividades de Evaluación*

En el cuestionario se realizaron preguntas respecto a las actividades de evaluación del programa. En la figura 33, se observa que los docentes realizan actividades de evaluación diversas, contemplan las dimensiones de la CDV, se adaptan a las características de cada estudiante y tienen un carácter continuo y formativo.

**Figura 33**

*Actividades de Evaluación*



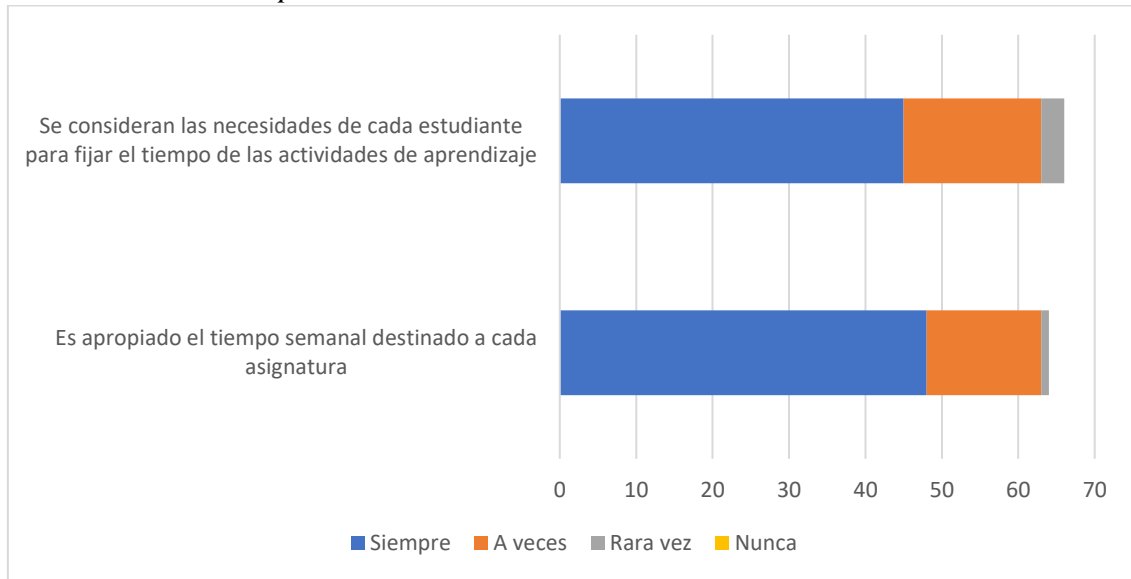
Sin embargo, se observa que no realizan actividades de coevaluación y autoevaluación, actividades fundamentales para desarrollar el auto conocimiento, autodeterminación y conciencia del aprendizaje. Otro de los indicadores, que se bien no es bajo, pero tampoco es sobresaliente, es que este tipo de actividades no se relaciona habitualmente con las actividades de la vida diaria, lo que dificultaría la transición de del conocimiento y la formación recibida a la vida diaria de cada estudiante.

*6.3.1.14. Distribución del tiempo*

Como se ha evaluado el curriculum del programa, se realizan preguntas orientadas a la distribución del tiempo respecto al que se le otorga a casa estudiante y el tiempo asignado a cada asignatura semanalmente. En ambos aspectos, la mayoría de los docentes creen que es un tiempo adecuado o al menos habitualmente considerado para llevar a cabo las actividades del programa (Ver figura 34).

**Figura 34**

*Distribución del tiempo*

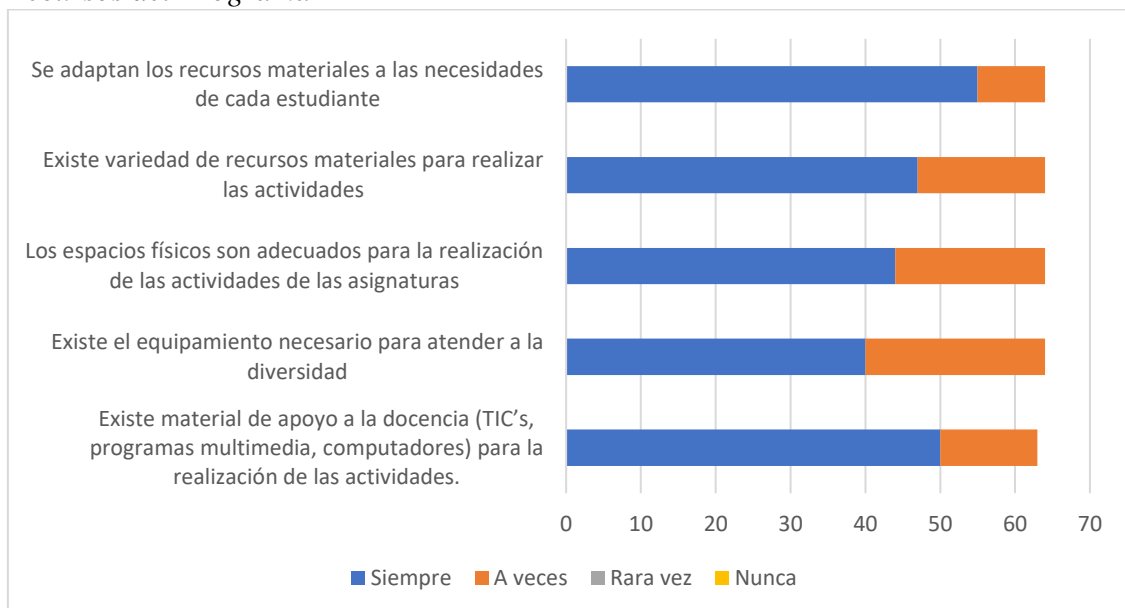


*6.3.1.15. Recursos disponibles del programa*

Sin duda para entregar los apoyos necesarios a los estudiantes con DI y así incrementar su CDV, es indispensable entregar ayudas técnicas y recursos facilitadores para el desarrollo de todas las dimensiones de la CDV. Así en el cuestionario se preguntó por los recursos que poseía el programa dispuestos para los estudiantes (ver figura 35).

**Figura 35**

*Recursos del Programa*



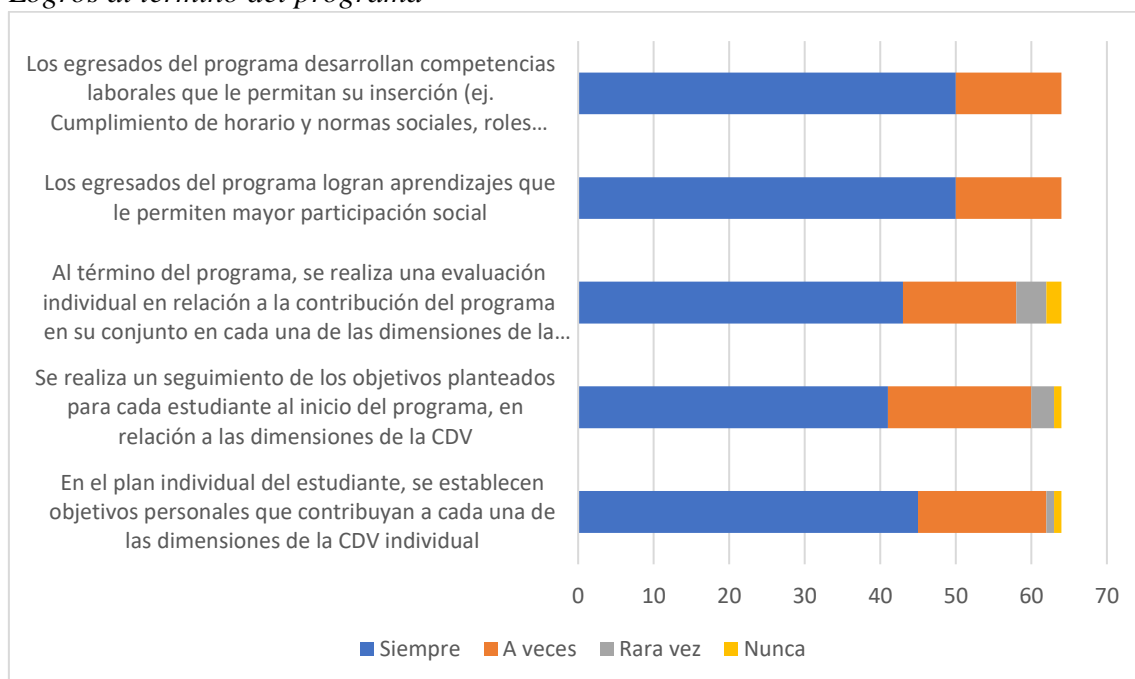
La mayoría de los docentes responde que el programa cuenta con los recursos técnicos, pero al parecer, en algunas ocasiones no es posible atender a la diversidad del alumnado.

### 6.3.16. Cumplimientos de los objetivos del programa

En el cuestionario también se les preguntó por los egresados del programa: si al término del programa se realizaba una evaluación de sus competencias laborales, si alcanzan mayor participación social, si hay una contribución en cada una de las dimensiones de la CDV y si se cumplen los objetivos del plan individual. Dichos resultados se observan en la figura 36, donde se observa que la mayoría de los docentes creen que se cumple con lo esperado tras la formación que reciben los estudiantes.

**Figura 36.**

#### *Logros al término del programa*



### 6.3.2. Análisis de preguntas abiertas

Los datos obtenidos de las preguntas abiertas fueron examinados mediante la técnica de análisis de contenido temático, método que permite tomar en consideración los temas

que hayan sido identificados durante la recogida de información (Sahagún Padilla, 2011). Se efectuó una revisión cuidadosa de la información codificando a partir de las preguntas y creando códigos a los grupos superiores y relevantes para el objeto de estudio de esta investigación. Se asignó un tema para cada comentario de los docentes que se muestran en la Tabla 6.23 y que posteriormente fueron agrupados en categorías superiores. Cabe mencionar que los comentarios serán citados por el código D más un número, por ejemplo, D1.

Recordamos que las preguntas son:

1. Menciona al menos tres barreras (si es que las hay) del Diploma en Habilidades Laborales para la mejora de la CDV de los jóvenes que participan del programa. Mencione al menos un ejemplo de cada barrera.
2. ¿Qué debiese cambiar/ mejorar el Diploma en Habilidades Laborales para contribuir a la mejora de la CDV de los jóvenes con DI?
3. ¿Cómo la asignatura que impartes tributa la CDV de los estudiantes?

**Tabla 6.23**

*Temas emergentes del cuestionario docente.*

<b>Tema inicial</b>	<b>Subtema emergente de los datos</b>	<b>Indicadores emergentes</b>
	Formación y Malla curricular	Falta de clases en el tercer año Mejorar oferta de especialidades Falta manejo de plataformas virtuales Falta formación en alimentación saludable y el deporte Falta de conocimiento del modelo de CDV y alineación con el programa Falta de plan individual
<b><i>Barreras</i></b>	Recursos materiales y humanos	Falta de recursos para atención a la diversidad



Cultura organizativa	Trato Infantilizado Falta de trabajo en equipo Aún clasifican por bajos y alto según capacidades No se considera la opinión del alumno
Familias	Sobrepotección y control parental Poca conciencia de la discapacidad Falta de validación por parte de las familias
Entorno Universitario	Conductas asistencialistas Infraestructura universitaria Participación en los servicios universitarios Vinculación con otras carreras de la universas y estudiantes
Vinculación con el medio	Falta de reconocimiento del Ministerio de Educación. Promover la inclusión social, fuera del contexto universitario Falta de difusión Escasa vinculación con pares sin DI Inserción Laboral
Formación y malla curricular	Incluir un ramo en tercer año General Plan Individual Formación en derechos de las personas con DI El ramo de Autonomía personal debiese estar a lo largo del programa Uso de herramientas tecnológicas en todas las asignaturas Desarrollar más actividades de ocio Trabajar la conciencia de la propia discapacidad Alinear la malla curricular con el modelo de CDV Formación y apoyo a los padres
Gestión	Mayor vinculación con el medio Dar autonomía a estudiantes Capacitación docente Trabajo en equipo Vinculación con otras carreras

***Cambios sugeridos***

	Cultura organizativa	Difusión del programa Promover un trato de adultos
	Autodeterminación	Herramientas que favorecen la autonomía en actividades de la vida diaria
	Desarrollo Personal	Apoyo al aprendizaje Capacitación laboral (Inserción Laboral e Informe de práctica) Asignatura de Desarrollo: desarrollo de autoestima positiva, reconocimiento de habilidades y debilidades para la planificación de metas realistas. Desarrollar sus habilidades artísticas
<b><i>Tributo de cada asignatura a la CDV</i></b>	Inclusión Social	Herramientas comunicacionales
	Relaciones interpersonales	habilidades de convivencia, autoconocimiento y sexualidad
	Derechos	Derechos y deberes laborales
	Bienestar emocional	Trabajar la importancia de conocer sus intereses personales y gustos. El reconocimiento e identificación de emociones.
	Bienestar Físico	Alimentación Saludable
	Bienestar Material	Uso de programas computacionales

En la tabla se observan que partir de las tres preguntas abiertas, se crean categorías, y sus indicadores desde los comentarios de los docentes. A continuación, entregamos los resultados de cada pregunta.

### **Pregunta 1: Barreras**

Como se observa en la Tabla 6.23, cuando se solicita al cuerpo docente que mencione las barreras para la CDV de los estudiantes que participan del programa, se identifican seis grandes categorías en las que se ubican éstas: Formación y Malla curricular, Recursos materiales y humanos, Cultura organizativa, Familias, Entorno Universitario. Estas a su vez tienen directa relación con la segunda pregunta, que se refiere a los cambios que debiese realizar el programa. A continuación, analizamos cada una de estas barreras:

***Formación y Malla curricular:*** Con esta categoría nos referimos a los contenidos, asignaturas y estructura de la malla curricular del programa. Al respecto, un elemento importante de mencionar y que fue comunicado por mucho de los docentes que contestaron el cuestionario, es la falta de un Plan Individual que se construya con el estudiante, su familia y el equipo del programa. Así encontramos opiniones como:

*No existe un plan individual de trabajo que se fije al ingresar cada alumno, motivo por el cual las necesidades se van evaluando durante el transcurso del tiempo. (D52)*

*al inicio del proceso construido con el/la alumno/a.(D20)*

*No hay una evaluación individual específica de cómo ha influido el programa en su totalidad a la CDV de cada estudiante. (D49)*

*Algunas asignaturas que impactan directamente en la CDV de los estudiantes se imparten con todo el curso al mismo tiempo, siendo difícil la planificación de objetivos individuales (D50)*

*Otra barrera, es que como programa no realizamos en conjunto con el estudiante su plan individual. En su reemplazo, vamos realizando las adecuaciones o ajustes que necesiten en el transcurso de los 3 años, brindando o facilitando los apoyos que consideramos relevantes y necesarios, promovemos que elijan actividades de desarrollo estudiantil, pero plan individual como tal no existe aún. (D52)*

Junto con ello, muchos docentes comentaron la necesidad de interiorizarse con el modelo de CDV presentado y alinear la malla curricular con él. Encontramos opiniones como:

*Falta de apropiación del alumno/a sobre el modelo de CDV. 2. Ausencia de plan individual al inicio del proceso construido con el/la alumno/a 3. Falta de formación docente en el modelo CDV. 4.Falta de articulación entre las dimensiones de cdv con las asignaturas y sus contenidos. 5. Falta de conocimiento del modelo de CDV en las familias. (D20)*

Y relacionado con el modelo y respondiendo a la segunda pregunta del cuestionario que se refiere a las sugerencias para mejorar, comenta:

*Revisar/repensar los programas de asignaturas de la malla curricular del programa con el propósito de vincular los objetivos de cada asignatura con las dimensiones de CDV y realizar las adecuaciones o innovaciones curriculares necesarias (nos encontramos iniciando este proceso) (D52)*

Otro aspecto ante el cual los docentes entregan su opinión es respecto a la oferta de especialidades que entrega el programa. Muchos de ellos creen que la oferta de formación es escasa o bien, no acoge los intereses de los estudiantes:

*Que el Programa tenga mayor variedad de alternativas de especialización para los estudiantes, por ejemplo: en viña, muchos alumnos han demostrado tener grandes habilidades para el diseño y el arte, y han pedido una especialidad en esa área, que no tenemos.(D9)*

*La oferta no siempre responde a los intereses de los estudiantes: en ocasiones, los alumnos tienen intereses muy marcados y específicos y no siempre son recogidos por la oferta académica del Programa. (D42)*

Otro elemento mencionado entre los docentes es referente a las asignaturas del programa. Entre ellas, mucho comentan que, en tercer año y último del programa, los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en el centro de prácticas y se pierde el acompañamiento que pueda hacer el docente de cada especialidad. Así lo exponen los docentes:

*La malla curricular en tercer año no incluye un ramo de la especialidad que escogen los alumnos, sólo realizan prácticas, por lo que se pierde el nexo y apoyo con los profesores de cada especialidad. (D2)*

Cabe mencionar que, en el último semestre, efectivamente los alumnos asisten cuatro días de la semana al centro de práctica y un día a la semana a la universidad, donde solo tiene dos asignaturas: Desarrollo Personal VI e Inclusión Laboral II. Por lo tanto, no tienen un ramo propio de la especialidad que guíe el proceso de práctica.

Lo mismo ocurre con la asignatura de Autonomía, que solo se dicta el primer y tercer semestre y los docentes creen necesario que sea a lo largo de toda la malla curricular, es decir desde que inician la formación hasta que egresan:

*A mi parecer las clases de Autonomía deberían tenerla no solo el primer año. Ya que al igual que Desarrollo Personal es una asignatura clave para desarrollar las habilidades personales de los estudiantes y contribuir de mejor manera a su calidad de vida. (D7)*

Respecto a los contenidos, los docentes hacen hincapié en tres aspectos que se deberían abordar: trabajar la conciencia de la propia discapacidad y relacionado con ello, mayor formación en derechos de las personas con DI; que el uso de herramientas tecnológicas sea transversal a todas a las asignaturas (no solo a la asignatura Informática y Computación) y el fomento del deporte y vida saludable.

Respecto a la primera, la conciencia de la propia discapacidad, los docentes opinan que no solo se trabaje con los propios alumnos sino también con los padres:

*Existe escasa consciencia de la discapacidad en los mismos jóvenes con DI, lo cual es trabajado por el programa, pero muchas veces no con la familia de forma directa. Existiendo también, desconocimiento en sus derechos y obligaciones. Los padres ej: muchas veces no aceptan la discapacidad de sus hijos por lo que no entregan o permiten entregar las herramientas necesarias que podrían potenciar sus necesidades. como el relacionarse con pares con un perfil similar. (D3)*

Esto se relaciona directamente con que se forme en derechos ya que, según los docentes, esta falta de conciencia de lo significa la DI repercute también en el conocimiento de sus derechos o abuso de ellos, olvidando deberes:

*Intencionar la entrega de conocimiento sobre los Derechos de las personas con discapacidad.(D6)*

Respecto al uso de herramientas tecnológicas, los docentes opinan que:

*Promover el uso de las herramientas tecnológicas en las distintas asignaturas y contextos de aprendizaje para que los alumnos se puedan desenvolver autónomamente en el ámbito laboral, social y cultural. (D11)*

*Adquirir ayudas técnicas tecnológicas para facilitar y eliminar barreras educativas en los estudiantes y sus aprendizajes. (D31)*

*El uso de plataformas virtuales para continuar con las asignaturas vía online. Actualmente el uso de las plataformas virtuales en algunos alumnos actúa como*

*una barrera para acceder a la información en esta nueva modalidad de trabajo. Por ejemplo, acceder a un link, prender cámara y video o bien bajar contenido desde la plataforma para realizar las actividades. (D11)*

Finalmente, respecto al tema de promover el deporte y la vida saludable, los docentes comentan que:

*Educar a todo el programa (Independiente de la especialidad) sobre alimentación saludable. Ej. Mejorar los tipos de colaciones que los estudiantes acostumbran a comprar o llevar. (D19)*

*Fomentar mayormente la actividad física y deporte desde el primer año del diploma en el plan común.(D26)*

*No se promueve de manera intencionada el desarrollo de ejercicio físico. Se les ofrece e insiste bastante para que participen de las actividades que la Universidad imparte de manera gratuita para todos los alumnos, pero si ellos eligen no desarrollar ninguna, se respeta la decisión, con lo que podrían pasar los 3 años sin hacer ningún deporte. (D42)*

Cabe mencionar este comentario también coincide con la opinión de los padres: que los estudiantes tienen una mala alimentación y que ellos tampoco promueven el deporte en casa, principalmente por aprensiones.

**Recursos materiales y humanos:** Bajo esta categoría reconocemos dos grandes aspectos comentados por los docentes: la falta de herramientas para atender necesidades sensoriales (auditiva o visual) y motoras, y la necesidad de incorporar más integrantes en el quipo docentes para atender de mejor manera las particularidades de los estudiantes. Respecto a la primera, comentan:

*No contar con recursos de accesibilidad para personas ciegas o sordas. (D51)*

*Barreras de acceso a la comunicación vía online - ej: en estos tiempos fue un aprendizaje e improvisación trabajar vía online con los estudiantes, no solo con aquellos con discapacidad Intelectual si no aquellos con discapacidad sensorial de igual manera. (D60)*

*Barrera arquitectónica: la universidad no está preparada en su estructura para estudiantes que puedan presentar discapacidad física o movilidad reducida, además*

*de los estudiantes que puedan presentar alguna discapacidad de carácter sensorial (visual, auditivo). (D5)*

*Hablo sino más bien a nivel de universidad, y esta sería la infraestructura. Si bien con el paso de los años ha ido mejorando, aún queda mucho por hacer, por ejemplo, mejorar el sistema braille en ascensores y mejorar ramplas de acceso.(D7)*

En relación con los integrantes del equipo, los docentes comentan:

*Profesionales. Falta de un equipo completo, muchas veces nos toca hacer labores que no nos corresponde debido a que somos muy pocas y quitamos tiempo que podríamos dedicar a la mejora de nuestra área. (D44)*

**Cultura organizativa.** Nos referimos a la cultura organizativa como a las ideas, prácticas y valores que tiene el equipo directivo del programa. Ante esta categoría, encontramos que lo docente opinan que el equipo aún tiene un trato infantilizado hacia los estudiantes y con mucho control, lo que no permite, muchas veces, el desarrollo de la autodeterminación. Al respecto encontramos comentarios como:

*“Ser muchas veces tratados como niños, cuando no lo son”(D8)*

*“El trato hacia los estudiantes a veces es como un escolar en vez de un adulto”(D61)*

*“Barrera en punto de partida para tomar decisiones (muchas veces no se pone el alumno como centro, lo cual lleva a tomar una decisión, la cual lleva a desmotivación por parte del alumno en el proceso)”. (D28)*

*“Darles mayor responsabilidad (menos tratos tan especiales o benevolentes, más cercano al trato/exigencia que recibe un joven neurotípico en la Universidad)” (D29)*

Relacionado con este mismo indicador, lo profesores creen que no se considera la opinión del estudiante. Así muchos opinan que:

*“Autonomía en el estudiante (toma de decisiones por parte de los propios estudiantes)”(D50)*

*“Darles mayor responsabilidad (menos tratos tan especiales o benevolentes, más cercano al trato/exigencia que recibe un joven neurotípico en la Universidad)”(D29)*

Otro elemento que se identificó que, si bien no es mencionado por todos los docentes, lo es por algunos y por lo tanto se cree importante de incluir. Este refiere a la falta de trabajo en equipo. El cual no pasa por una falta de interés sino por exceso de trabajo, lo que no permite reunirse adecuadamente para poder abordar las necesidades de manera conjunta. Un docente lo explica así:

*“Falta de un equipo completo, muchas veces nos toca hacer labores que no nos corresponde debido a que somos muy pocas y quitamos tiempo que podríamos dedicar a la mejora de nuestra área”(D44)*

Otro docente lo menciona de manera diferente pero directamente relacionado como la falta de trabajo en equipo, expresando que, dada la imposibilidad de trabajar en equipo, los problemas que puedan aparecer, estos se resuelven de manera individual en cada asignatura:

*Otra barrera, es que como programa no realizamos en conjunto con el estudiante su plan individual. En su reemplazo, vamos realizando las adecuaciones o ajustes que necesiten en el transcurso de los 3 años, brindando o facilitando los apoyos que consideramos relevantes y necesarios, promovemos que elijan actividades de desarrollo estudiantil, pero plan individual como tal no existe aún.(D52)*

Respecto a la misma falta de trabajo en equipo, dos docentes mencionan que hay falta de un liderazgo distribuido, lo que genera confusiones en los alumnos puesto que pareciera que solo una parte del equipo es el que tiene la capacidad de tomar decisiones:

*Ser un sólo equipo y que no se cree una diferencia. Cosa de que seamos vistos como iguales frente a los alumnos y eso no les provoque confusiones.(D8)*

*Si bien existe un trabajo en equipo, éste es superficial, ya que muchas de las decisiones en temas de formación pasan solo por una parte del equipo de planta y no la totalidad.(D44)*

Un comentario que es importante de mencionar, aun cuando no es una opinión generalizada entre los docentes, es que aún se sigue clasificando a los estudiantes de



acuerdo con sus capacidades; de esta manera se conforman los grupos de clases. Esto situaría al programa bajo un paradigma “rehabilitador” o separatista.

*Catalogan de bajos y altos según rendimiento y capacidades. Aún se presenta una visión muy "rehabilitadora" de los estudiantes lo que entorpece de alguna manera sus propios procesos de autonomía, se centran demasiado en el déficit por sobre las habilidades para presentar a los estudiantes, enfocar las asignaturas etc. (D35)*

Para entender y clarificar esta opinión, esta pregunta es realizada directamente a los directores del programa y contrastada en la triangulación de datos.

**Familias.** La mayoría de los docentes que respondieron el cuestionario mencionaron que las familias y más específicamente los padres, eran una barrera para la CDV de los estudiantes, pues estos conservan una relación de asistencialismo, sobreprotección, infantilización, falta de validación de las capacidades de su hijo e incluso desconocimiento de qué significar tener discapacidad. A continuación, se presentan dichos comentarios:

*Sobreprotección por parte de las familias de los jóvenes con DI y en algunas oportunidades del equipo docente.(D3)*

*familias sobreprotectoras que invalidan a sus hijos (D13)*

*A veces se involucra mucho a los padres en la toma de decisiones, lo que impacta en la independencia del joven (D30)*

*Miedos familias a relación con otros estudiantes de fuera del DHL en la universidad, la visión asistencialistas en algunos casos.(D38)*

*Existe escasa consciencia de la discapacidad en los mismos jóvenes con DI, lo cual es trabajado por el programa, pero muchas veces no con la familia de forma directa. Existiendo también, desconocimiento en sus derechos y obligaciones. (D3)*

*Los padres ej: muchas veces no aceptan la discapacidad de sus hijos por lo que no entregan o permiten entregar las herramientas necesarias que podrían potenciar sus necesidades. como el relacionarse con pares con un perfil similar.(D44)*

Otro docente relaciona el comportamiento que tiene la familia con el desarrollo de la autodeterminación de los estudiantes y la importancia que tiene el programa de trabajar con los padres directamente:

*Desarrollo de mayor autodeterminación: no siempre se puede trabajar con la familia (falta de tiempo, no hay disposición a acoger sugerencias, etc.) obstaculizando en ocasiones la autodeterminación de los jóvenes, ya que no se les da el espacio para ello en sus casas o entornos más cercanos. Si no se logra un trabajo alineado familia-DHL, se alcanzan menos logros.(D42)*

Sin embargo, un docente cree que, si bien los estudiantes son muy dependientes de sus padres, el programa no se puede hacer cargo de estas barreras:

*los estudiantes son muy dependientes de sus familias lo cual genera una falta de autonomía en ellos, que el Diploma no puede asumir.(D60)*

**Entorno Universitario.** Con entorno universitario nos referimos a los estudiantes de otras carreras, al personal de servicio e infraestructura de la universidad. Al respecto los docentes mencionan que una barrera importante la conducta asistencialista del entorno universitario que aún es parte de nuestra cultura

*Barrera social: los alumnos aún son percibidos a través del estigma por el resto de sus pares de la comunidad universitaria.(D60)*

*funcionarios de la universidad auxilian a estudiantes en variadas situaciones, a través de un enfoque de la lastima o victimización, si dar opción a que ellos puedan resolver en forma autónoma las dificultades que puedan presentar. (Ej. dejarlos pasar primero en la fila del casino, llevarles la bandeja, regalarles bebida o alimentos, etc)(D5)*

Los docentes mencionan que tiene escasa participación con estudiantes de otras carreras:

*La cantidad de momentos de integración con su medio, instancias recreativas con alumnos de la U. (D37)*

*Barrera para los alumnos que cursan el diploma, puede ser la inclusión dentro de la universidad, no sólo la integración al ambiente universitario. Creo podríamos*

*hacer algunas clases, prácticos, etc, con alumnos que cursan carreras tradicionales.(D25)*

Respecto a la arquitectura de la universidad mencionan que:

*Hablo sino más bien a nivel de universidad, y esta sería la infraestructura. Si bien con el paso de los años ha ido mejorando, aún queda mucho por hacer, por ejemplo, mejorar el sistema braille en ascensores y mejorar ramplas de acceso.(D7)*

*Barrera arquitectónica: la universidad no está preparada en su estructura para estudiantes que puedan presentar discapacidad física o movilidad reducida, además de los estudiantes que puedan presentar alguna discapacidad de carácter sensorial (visual, auditivo).(D5)*

Y por último que el pertenecer a la universidad, les permita también acceder a los servicios que ofrece la universidad al resto de la comunidad universitaria.

*Que los alumnos del Programa puedan tener un acceso más directo a los laboratorios y clínicas disponibles de la universidad que puedan ser un aporte en mejorar la calidad de vida de los alumnos; por ejemplo, que nuestros alumnos tengan un espacio en el Centro de atención psicológico, de fonoaudiología, etc.(D9)*

**Vinculación con el medio.** Con esta categoría hacemos referencia a las relaciones que establecen con el entorno, fuera del contexto universitario y que privilegia el desarrollo del programa y por consiguiente, la CDV de los estudiantes que participan en él. Bajo esta categoría se evidencian cuatro grandes indicadores de barreras: la falta de reconocimiento del Ministerio de Educación, la escasa vinculación con personas sin discapacidad, la escasa difusión del programa y la inserción laboral. Cabe mencionar, que muchas de ellas se relacionan también con la gestión que haga el equipo directivo y por tanto podemos encontrar algunas similitudes.

Respecto a la falta de reconocimiento del Ministerio de Educación, lo docentes argumentan que esta falta repercute directamente en la inclusión plena de las personas con discapacidad y con ello en su CDV, puesto que tienen mayores dificultades para una posterior inclusión laboral y una nula posibilidad de acceder a becas de estudio dentro de las universidades:

*Que el Programa no entrega un grado académico, por lo tanto, los alumnos se sienten diferentes al resto de la comunidad universitaria. por ejemplo: el ministerio no los reconoce como alumnos regulares de la universidad, por lo tanto, no pueden acceder a la TNE; siendo esto una tremenda barrera económica para ellos. (D9)*

*Acceso a la Educación Superior: solo existe un proceso (P.S.U) a través del cual los jóvenes pueden postular para ingresar a la educación superior, nuestros alumnos no pueden participar de este proceso. Financiamiento: no existen oportunidades o alternativas de financiamiento en el mercado para los estudiantes. (en parte es consecuencia del punto anterior, sin P.S.U. rendida no se puede postular a financiamientos).(D15)*

*No posee una certificación real a nivel Ministerial, otorgando así menos posibilidades de una inclusión laboral, sobre todo en el área de Educación. (D33)*

Otro aspecto que destacan los docentes es la poca vinculación con personas sin discapacidad lo que es una barrera para la CDV de los estudiantes. Ellos lo plantean así:

*Existen escasas instancias de vinculación con pares sin discapacidad fuera de la universidad (D49)*

*Creo que falta mucha más vinculación con otras personas sin discapacidad.(D14)*

Junto con ello, la falta de difusión del programa y en consecuencia la falta de conocimiento de la sociedad al respecto.

*A mi parecer creo que las principales barreras se relacionan con que aún falta por seguir promoviendo la inclusión social fuera del contexto universitario, ya que para la mayoría de los estudiantes el Diploma se convierte en la única oportunidad de participar en distintas actividades y tener amigos o pareja, pero una vez que egresan del programa estas actividades tienden a disminuir.(D52)*

*Difusión del programa a nivel país (D16)*

*Falta conocimiento de la sociedad sobre la discapacidad intelectual, todavía cuesta que las empresas atrevan a abrir sus puertas a personas con discapacidad*

*Falta que se conozca más el programa en la ciudad, mucha gente no sabe que existe por lo que muchos jóvenes que lo podrían necesitar no llegan a él. (D34)*

Una barrera podría ser el no contar con el apoyo del entorno, la sociedad, que a veces, procura inseguridad y va en contra de la autonomía y la calidad de vida de los alumnos.

Y por último la Inserción Laboral que, si bien está relacionado con los anteriores indicadores como consecuencia de la falta de reconocimiento por el ministerio, la escasa difusión y baja vinculación con el contexto fuera de la universidad, es un aspecto que es una barrera tanto para el desarrollo del programa como para la CDV de los estudiantes:

*No corresponde exactamente a la formación que reciben, pero pienso que una de las barreras más importantes es la inserción laboral.(D49)*

*Creo que la principal barrera del DHL es la cartera de trabajo para los alumnos egresados: Me parece que como universidad debiéramos tener muchos contactos con empresas o instituciones (D25)*

*Ayuda en procesos de colocación laboral post egreso y proceso de seguimiento de egresados / Colaboración en evaluación de puestos de trabajo / Trabajo en autonomía para la vida independiente. (D21)*

*Falta conocimiento de la sociedad sobre la discapacidad intelectual, todavía cuesta que las empresas atrevan a abrir sus puertas a personas con discapacidad (D34)*

*Falta que se conozca más el programa en la ciudad, mucha gente no sabe que existe por lo que muchos jóvenes que lo podrían necesitar no llegan a él (D34)*

## **Pregunta 2: Cambios sugeridos**

Como se observa en la tabla 6.23 cuando se solicita al cuerpo docente que mencione los cambios que debiese realizar el programa para contribuir a la CDV de los estudiantes que participan del programa, se identifican tres grandes categorías que tienen directa relación con las barreras antes mencionadas: Estás son: Formación y malla curricular, gestión y cultura organizacional del equipo directivo.

En relación con la **Formación y malla curricular**, los docentes explican que los cambios que debiese realizar el programa son principalmente los que fueron mencionados en las barreras. Se expone brevemente algunos de las opiniones:

*Generar un plan individual que realmente ponga al joven con DI como el precursor principal de su proceso y lo haga consciente de la experiencia universitaria que se encuentra vivenciando. (D3)*

*Incluir un ramo de cada especialidad en tercer año.(D2)*

*Mayor y mejor conciencia de lo que es la discapacidad (D16)*

Otra de las sugerencias mencionadas por los docentes y que ya se había mencionado como barrera anteriormente, es la necesidad de apropiarse del modelo de CDV y crear un plan individual. Así lo plantean algunos docentes:

*Apropiarse del modelo de calidad de vida trabajando en las barreras antes mencionadas. Resulta necesario realizar una revisión del plan de estudios y cómo éste puede adaptarse para dar respuesta a la totalidad de las dimensiones, contribuyendo aún más con un mayor impacto a la calidad de vida de todos los alumnos. Me refiero a un mayor impacto porque el Programa ya aporta a la CDV de sus alumnos, sin embargo, un trabajo consistente y articulado en esta materia permitiría responder a las necesidades de cada estudiante (contando con su plan individual) y así aportar significativamente a su CDV durante su proceso formativo. (D20)*

*Generar un plan individual que realmente ponga al joven con DI como el precursor principal de su proceso y lo haga consciente de la experiencia universitaria que se encuentra vivenciando. (D3)*

*Generar planes individuales más profundos. Hoy se trazan objetivos para cada uno que se monitorean a lo largo de Programa y evalúan al finalizar, pero el alumno debiera tener mayor protagonismo en la planificación de éstos. O al menos, más intencionada. (D42)*

Bajo esta categoría, algunas sugerencias que realizan los docentes y que no fueron mencionadas anteriormente en las barreras, está la necesidad de crear una malla curricular con mayor flexibilidad. Es decir, que permita a los estudiantes del programa asistir a asignaturas de las otras carreras tradicionales con estudiantes sin DI:

*Debiese tener mayor autonomía en la construcción de la malla, para así propiciar a que los alumnos que tengan las facultades cognitivas y académicas puedan participar de manera real e inclusiva en asignaturas del Campus, por ejemplo, de electivos de las demás carreras. Propiciando así una inclusión con la totalidad del alumnado de la casa de estudio, no solamente en los baños, casinos o espacios comunes. Que las aulas también sean un dialecto. Considerando que el porcentaje que tenga las habilidades no sea la totalidad, pero es muy amplia la gama de posibilidades. Debemos intencionalidad más. (D33)*

*Revisar/repensar los programas de asignaturas de la malla curricular del programa con el propósito de vincular los objetivos de cada asignatura con las dimensiones de CDV y realizar las adecuaciones o innovaciones curriculares necesarias (nos encontramos iniciando este proceso);(D52)*

Otro de las sugerencias que realizan los docentes y que fue mencionado por muchos de ellos, es crear más espacios extracurriculares, de ocio y de entretenimiento para los estudiantes; cabe mencionar que este es un elemento mencionado también por los padres y alumnos en los grupos focales:

*Fomentar más momentos de esparcimiento entre los estudiantes (extracurriculares o deportivos). (D15)*

*Promover más actividades que contribuyan a la participación social de los estudiantes (fuera del contexto universitario y posterior al egreso);(D52)*

*desarrollar más actividades que promuevan el ocio y tiempo libre (D13)*

*Realizar más actividades sociales - recreativas con los pares y docentes.(D26)*

Otro elemento relacionado con la formación que entrega el programa y que fue mencionado por muchos docentes es la formación hacia los padres, que sí bien no tiene directa relación directa con la formación hacia los estudiantes, es indirecta y fundamental para contribuir a la CDV de estos. Así lo plantean los docentes:

*tal vez generar un trabajo con los padres más profundo, ya que ellos son los que muchas veces obstaculizan y evitan tener una CVD plena, si bien el programa siempre está en pro de esto, a veces los adultos responsables boicotean este proceso.(D32)*

*Generar instancia de intervención constante con los apoderados o familiares de los jóvenes con DI para facilitar un trabajo cohesionado del diplomado y la familia en el logro de los objetivos planteados (D39)*

*Considerar más espacios de trabajo con los padres y familias, de forma sistemática, periódica y de acuerdo a los objetivos de cada semestre o etapa del Diploma en el que se encuentren sus hijos (que es distinto al que se realiza durante el proceso de los 3 años, a través de reuniones de apoderados o entrevistas individuales según las necesidades que van surgiendo), vinculando y profundizando al mismo tiempo con las dimensiones de la CDV y las estrategias concretas para apoyar o facilitar desde sus roles.(D52)*

*Aumentar el trabajo con las familias, en la autonomía e independencia de los estudiantes.(D51)*

**Gestión.** Con gestión nos referimos las acciones o tareas que debe realizar el equipo directivo para lograr un objetivo, en este caso mejorar la CDV de los estudiantes del programa. Dejamos fuera lo que tenga que ver con la formación de los estudiantes y la conformación de la malla curricular.

Uno de los aspectos más mencionado por los docentes es la necesidad de establecer mayor vinculación tanto con los estudiantes de otras carreras como con instituciones o actividades fuera del contexto universitario. De esta manera contribuir a una cultura inclusiva, eliminando ideas asistencialistas de la discapacidad.



*Mayor vinculación con organizaciones de la Comunidad para realizar actividades diversas.(D57)*

*Se debe comenzar por un cambio en la cultura de inclusión que presenta la universidad, no siendo vista a través de la caridad (D5)*

También se mencionó la necesidad de mayor difusión del programa tanto dentro de la universidad como fuera de esta. Dentro de la universidad, porque aún es desconocido por muchos estudiantes que asisten a las carreras tradicionales; y fuera de ésta, puesto que, aún existe desconocimiento del programa y muchas personas con DI que podrían estar en el programa quedan fuera.

*mayor difusión de la labor del programa a la comunidad universitaria (D46)*

*Me gustaría que pudiéramos tener aún más difusión y becas, para que cada joven con DI en Chile pudiera acceder a este Diploma y así mejorar la CDV de mas jóvenes. (D62)*

*Quizá hace falta mayor difusión del diploma hacia la sociedad, hay mucha gente que quizá aún no sabe de la existencia de éste, y creo es importante para el conocimiento de la gente en general.(D12)*

*mayor difusión de la labor del programa a la comunidad universitaria (D46)*

*mayor inclusión en la Universidad, lo que hoy se observa es más integración. (D28)*

*Generar más espacios de inclusión (talleres y otros) dentro como fuera de la universidad (D40)*

*Desarrollar actividades de inserción en actividades con la comunidad UNAB general (D41)*

Otro aspecto que se ha mencionado entre los docentes en la necesidad de capacitación contante en temas de inclusión y discapacidad:

*la capacitación y cursos de especialización de los profesores que son parte del Programa, pues mientras mejor sea el manejo y las herramientas que tengan los profesores de nuestros estudiantes, mejor será el desempeño y la calidad de vida.(D9)*

*Debiésemos considerar como parte de nuestras labores una capacitación constante en la temática que no tenga que correr o ser responsabilidad únicamente de nosotras, sino que fuera parte del calendario anual.(D44)*

*Extender las capacitaciones en temas de inclusión y accesibilidad a todos los docentes del Programa.(D51)*

**Cultura organizativa.** Como ya se ha mencionado anteriormente con cultura organizativa nos referimos a las ideas, prácticas y valores que tiene el equipo directivo del programa. Al respecto encontramos dos grandes sugerencias que exponen los docentes: el trato que se le da a los estudiantes y el trabajo en equipo.

Respecto al **trato a estudiantes**, los docentes perciben que aún es asistencialista y que no se les entrega la suficiente autonomía para resolver sus propios asuntos, lo que conlleva a darles un trato infantilizado, reduciendo las exigencias y responsabilidades que a un joven universitario le corresponden. Así lo manifiestan los profesores:

*Subiría el grado de exigencia en cuanto a responsabilidad de los alumnos (D29)*

*Además, dar el espacio a los estudiantes para poder resolver sus asuntos en forma más autónoma, sin quizás tanta mediación del equipo directivo o docente. Evitar la mala costumbre que presentan algunos estudiantes de ser siempre auxiliados por un tercero, antes de ellos tomar acciones propias. Por lo cual el equipo directivo o docentes debe estar un poco más al margen de variadas situaciones que se presentan, tanto en la universidad como en las propias familias de los estudiantes. (D5)*

*En ocasiones no dar tantas facilidades basándose en su discapacidad, creer en ellos y en su capacidad de seguir normas y enfrentar dificultades. (D30)*

*Disminuir miradas asistencialistas a los alumnos. (D38)*

*Darles un trato de estudiantes adultos (D61)*

Y respecto al **trabajo en equipo** los docentes manifiestan que la comunicación no es fluida y que las decisiones son tomadas solo por una parte del equipo;

*Ser un sólo equipo y que no se cree una diferencia. Cosa de que seamos vistos como iguales frente a los alumnos y eso no les provoque confusiones. (D8)*

*Comunicación fluida, liderazgo sea distribuido (D28)*

*Y que las decisiones que involucran a los alumnos fueran tomadas en equipo y no solo con una parte del equipo. (D44)*

### **Pregunta 3: Tributo de las asignaturas la CDV de los estudiantes.**

De manera general, los docentes que contestan el cuestionario creen que tanto su asignatura y como las estrategias didácticas y su vinculación con los estudiantes contribuye al menos a una de las dimensiones que componen la CDV. A continuación, en la Tabla 6.24 se presenta un cuadro con las ocho dimensiones de la CDV y los comentarios que los docentes hacen de su tributo a una de ellas.

**Tabla 6.24.**

*Opinión de los docentes por dimensión*

<b>Dimensión de la CDV</b>	<b>Comentarios de los docentes</b>
Autodeterminación	<i>Entrega herramientas que favorecen la Autonomía en actividades de la vida diaria (D13)</i>

---

*Por ejemplo, la asignatura de Autonomía I pone énfasis en empoderar a los alumnos como universitarios, acompañarlos en su adaptación a la vida universitaria. Aquí observo que las dimensiones de relaciones interpersonales, desarrollo personal, derechos, autodeterminación juegan un rol fundamental, quedando disminuidas la de inclusión social o bienestar material entre otras. (D20)*

*En Autonomía se promueve el desarrollo de habilidades para la vida independiente, principalmente en cuanto a actividades de la vida diaria básicas e instrumentales (D49)*

*Promoviendo la independencia en actividades básicas de la vida diaria, tales como Presentación personal, higiene, alimentación, etc. y actividades instrumentales de la vida diaria (AVDI), tales como el manejo de dinero, preparación de alimentos, traslados, etc., de modo que los jóvenes logren desenvolverse de forma autónoma en su vida diaria y en el mundo sociolaboral.(D52)*

Desarrollo  
Personal

---

*Las asignaturas de Inserción laboral e informe de práctica intentan acercar a los estudiantes al ámbito laboral y a los derechos y obligaciones que esto implica para cada persona, desde la importancia del trabajo en nuestras vidas, buenos hábitos laborales y remuneraciones y descuentos legales al trabajador. Favoreciendo la integración de conceptos y acciones que cada sujeto debe enfrentar al momento de iniciar una actividad laboral.(D3)*

*En la asignatura de Desarrollo Personal se trabaja justamente en cada una de las dimensiones de calidad de vida. El desarrollo de habilidades sociolaborales, habilidades de convivencia, autoconocimiento y sexualidad, desarrollo de autoestima, reconocimiento de habilidades y debilidades para la planificación de metas realistas. trabajar el sentido de*

---

---

*pertenencia a un grupo es fundamental y tiene una consecuencia positiva en ellos. Trabajar en la comprensión de discapacidad y diversidad. Trabajar la importancia de conocer sus intereses personales y gustos. el reconocimiento e identificación de emoción (D7)*

*Entrega autonomía y confianza en sí mismos a los alumnos al aprender a expresar opiniones y pensamientos en otro idioma, además de aprender a independizarse al dar y solicitar información en el idioma universal, inglés. (D24)*

*Participo en diversas asignaturas, desde matemáticas instrumentales donde les enseñamos el manejo del dinero hasta lenguaje aplicado donde aprender a enfrentarse a situaciones laborales como entrevistas de trabajo, por lo que favorecer su confianza, manejo social y favorecer su independencia afecta directamente en su calidad de vida. (D30)*

*Trabajando sobre la base de actividades de la vida diaria y cómo las Matemáticas facilitan el desarrollo de estas, abordando temáticas como: Manejo de Dinero, presupuesto, operaciones básicas, medios de pago, entre otros.(D51)*

---

Derechos

*Las asignaturas de Inserción laboral e informe de práctica intentan acercar a los estudiantes al ámbito laboral y a los derechos y obligaciones que esto implica para cada persona, desde la importancia del trabajo en nuestras vidas, buenos hábitos laborales y remuneraciones y descuentos legales al trabajador. Favoreciendo la integración de conceptos y acciones que cada sujeto debe enfrentar al momento de iniciar una actividad laboral.(D3)*

---

Inclusión Social

*Las asignaturas de Inserción laboral e informe de práctica intentan acercar a los estudiantes al ámbito laboral y a los derechos y obligaciones que esto implica para cada persona,*

---

---

*desde la importancia del trabajo en nuestras vidas, buenos hábitos laborales y remuneraciones y descuentos legales al trabajador. Favoreciendo la integración de conceptos y acciones que cada sujeto debe enfrentar al momento de iniciar una actividad laboral. (D3)*

*herramientas para la comunicación (oral y escrita) que permiten la inclusión social (D21)*

*Pienso en la supervisión de prácticas se ve de forma concreta en la relación con los pares y la ejecución de sus labores, al estar insertos laboralmente les genera una sensación de pertenencia a la sociedad que impacta positivamente en su CDV (D55)*

*Entregándoles herramientas que les permitan ampliar sus habilidades comunicativas, mejorar su interacción social y empujar los límites de su propia creatividad en tanto valor transversal. (D42)*

---

Relaciones  
interpersonales

*En la asignatura de Desarrollo Personal se trabaja justamente en cada una de las dimensiones de calidad de vida. El desarrollo de habilidades sociolaborales, habilidades de convivencia, autoconocimiento y sexualidad, desarrollo de autoestima, reconocimiento de habilidades y debilidades para la planificación de metas realistas. trabajar el sentido de pertenencia a un grupo es fundamental y tiene una consecuencia positiva en ellos. Trabajar en la comprensión de discapacidad y diversidad. Trabajar la importancia de conocer sus intereses personales y gustos. el reconocimiento e identificación de emoción (D9)*

*Por ejemplo, la asignatura de Autonomía I pone énfasis en empoderar a los alumnos como universitarios, acompañarlos en su adaptación a la vida universitaria. Aquí observo que las*

---

	<i>dimensiones de relaciones interpersonales, desarrollo personal, derechos, autodeterminación juegan un rol fundamental, quedando disminuidas la de inclusión social o bienestar material entre otras. (D20)</i>
	<i>Desarrollando especialmente el trabajo emocional, valoración de sus características personales y la consideración de su aporte a la sociedad. (D22)</i>
	<i>Aporta al autoconocimiento, a mejorar las capacidades expresivas, desarrollo de la creatividad y autoestima (D40)</i>
Bienestar emocional	<i>En el ramo Expresión Corporal Le enseñamos a los alumnos a conocer su cuerpo, aceptarlo tal cual es y cuidarlo, las posibilidades de movimiento, sus capacidades y limitaciones en todos los aspectos, conocer la emocionalidad y con esta, las formas de expresarla y comunicarla en su entorno. La importancia del trabajo en equipo, el respeto a uno mismo y a los demás. Y siempre tienen la instancia de conversar cualquier problema o inquietud En forma grupal o personal con la profesora. (D54)</i>
	<i>Por medio del fomento de la alimentación y preparaciones saludables.(D19)</i>
	<i>Enseña hábitos saludables para llevar una vida sana, tanto ellos como sus familias (D23)</i>
Bienestar Físico	<i>De manera positiva, ya que el deporte y la actividad física complementa un buen diario vivir en relación a las competencias laborales y académicas.(D26)</i>
	<i>Les aporta en autonomía, cuidado personal y de los demás, la importancia de la higiene y buena alimentación para la salud. Les aporta seguridad en sí mismos y mejora su autoestima (D34)</i>

---

*La actividad física como ya es sabido contribuye en varios aspectos como la vida sana, disciplina, seguridad, habilidades motrices, convivencia, participación, trabajo en equipo, habilidades sociales, constancia y perseverancia, etc. (D46)*

*La actividad física debe ser tomar un rol preponderante en la sociedad, del mismo modo en las y los estudiantes del Diploma. Contribuyendo más allá de un aspecto fisiológico (disminuyendo lo altos índices de sedentarismo y obesidades existentes); así también como herramienta, para fortalecer de una manera transversal el aprendizaje y desarrollo íntegro de cada estudiante. (Favoreciendo y potenciando valores necesarios para tod@s l@s ciudadan@s). (D50)*

---

*Se les enseña uso de programas computacionales, necesarios para que puedan desenvolverse adecuadamente en sus futuros trabajos y en la vida en general porque también se les enseña a buscar información, discriminar información, entre otras herramientas propias del uso de tecnología. (D15)*

**Bienestar Material** *Los ayuda a desenvolverse con sus propios medios, más en el manejo de dinero (D39)*

*Trabajando sobre la base de actividades de la vida diaria y cómo las Matemáticas facilitan el desarrollo de estas, abordando temáticas como: Manejo de Dinero, presupuesto, operaciones básicas, medios de pago, entre otros. (D52)*

---

Fuente: Elaboración propia

#### **6.4. Análisis de las Entrevistas a directora.**

De acuerdo con el diseño metodológico, con los resultados del cuestionario que respondieron los docentes se realizó una entrevista a la directora del programa de la



ciudad de Concepción con el objetivo de contrastar la opinión de los docentes y complementar la información. Esta se llevó a cabo a través de Teams y tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos. En anexos 4.3 formato digital, (p. 437) se puede encontrar la transcripción.

Para el análisis se organizaron categorías y subcategorías que coinciden con las ocho dimensiones de la CDV (ver Tabla 6.25) y otras que emergieron del cuestionario de docentes y que se abordó en la entrevista.

**Tabla 6.25.**

*Categorías de análisis de la entrevista a directora*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategoría</b>
Aportes del programa a la CDV	No tiene
Desarrollo Personal y Bienestar emocional	No tiene
Inclusión Social	En el entorno Universitario Contexto social, fuera de la Universidad Vinculación con las empresas
Autodeterminación	No tiene
Relaciones Interpersonales	No tiene
Bienestar físico	No tiene
Bienestar material	No tiene
Curriculum	Asignaturas en el tercer año Plan Individual
Barreras	Familias Invisibilización de la sociedad

A continuación, se presenta cada una de las categorías y subcategorías del análisis de la entrevista.

*Aportes del programa a la CDV de los estudiantes*

En primer lugar, cabe mencionar que el programa es pionero en el país, y como tal cubre una necesidad imperante de las personas con DI de poder continuar formándose al término de la educación obligatoria. Teniendo en consideración esta información es que el programa es un gran aporte a la dimensión de derechos de las personas con DI, además al desarrollo personal y autodeterminación de los estudiantes. Al respecto, la directora comenta como se llevó a cabo el programa:

*El año 2005, en Santiago de Chile, llegan a tocar las puertas de la Facultad de educación un grupo de padres, madres y apoderados de jóvenes con discapacidad*

*intelectual que necesitaban derribar la barrera del acceso a la Educación Superior. Ese año se analiza la solicitud, que no tenía referentes en el país, se crea la malla curricular con aportes de la academia, profesionales especialistas, las familias y los mismos jóvenes... y se comienza a dar vida a este Programa que ya tiene 16 años y está en 3 ciudades del país...El año 2006 ingresaron los primeros 36 estudiantes del Diploma.*

Cabe mencionar que el programa entrega formación laboral, lo que implica preparar el trabajo; esto coincide con la posibilidad de inclusión laboral y con ello se potencia la dimensión de Bienestar material ya que de esta forma el estudiante podrá recibir dinero, independizarse y administrar sus finanzas de acuerdo con sus intereses y necesidades. La directora, comenta:

*inicialmente el programa duraba 2 años, hoy día 3, y se han ido estableciendo una serie de cambios que buscan entregar una formación universitaria completa y una capacitación laboral de mayor calidad*

La directora comenta que, si bien el programa no fue planeado atendiendo a las dimensiones de la CDV, es sin duda un aporte a cada una de ellas.

*Creo que sí aporta, tal vez de una manera indirecta. Quiero decir que cuando la malla curricular se construyó hace 17 años atrás, creo... no estoy 100% segura ya que no estaba en esa época trabajando aquí... no se tomó este Modelo como para sentar las bases del Programa... Aunque si uno se pone a analizar hay muchísimos elementos que responden al modelo.*

Y explica que una de las asignaturas del programa, Desarrollo Personal, coincide directamente con una de las dimensiones del programa. Comenta que es una asignatura que además incluye contenidos de otras asignaturas como Relaciones Interpersonales y Bienestar emocional:

*Por ejemplo, hay toda una línea de asignaturas que apuntan a la dimensión de Desarrollo Personal de los estudiantes que coincidentemente son las asignaturas denominadas Desarrollo Personal que va del I al VI. En esta línea de asignaturas aparecen el trabajo de las dimensiones de Relaciones interpersonales o de Bienestar emocional. En cuanto a la dimensión Bienestar Físico, por ejemplo, lo podemos ver en la asignatura de Taller Deportivo o en la amplia oferta de talleres de la DGDE,*

*la Dirección General de Desarrollo Estudiantil que los jóvenes voluntariamente inscriben de acuerdo con sus intereses.*

Sin embargo, aún cuando ella cree fehacientemente que el programa es un gran aporte a la CDV de los estudiantes, comenta que el desarrollo de la autodeterminación, por ejemplo, o habilidades de autonomías, es una misión compleja, ya que muchos de ellos y sus familias tienen patrones de conducta infantilizadas difíciles de cambiar o romper:

*Por ejemplo, la autodeterminación es una dimensión tan necesaria de abordar que la vamos trabajando en asignaturas como Autonomía que hoy tiene 4 cursos, pero no es suficiente ya que considero que hay un trabajo previo al Programa en la Educación Escolar que no se aborda y es recién a los 18 años de los jóvenes que con su ingreso a la Universidad se plantean retos y desafíos a los que ellos y las familias no habían sido enfrentados...Hay mucho por hacer todavía por el trabajo de la calidad de vida de los estudiantes...*

#### *Desarrollo Personal y Bienestar emocional*

Respecto al Desarrollo Personal tanto docentes, como estudiantes y sus familias, sienten en el programa es un sueño hecho realidad para los estudiantes; se sienten respetados, incluidos y considerados. Explican que ha sido un gran aporte en sus vidas, dado que es la única alternativa que tienen de formación al término de la educación obligatoria. Valoran el equipo directivo y la calidad humana del equipo de trabajo. Y es la dimensión con un puntaje superior a la demás, es decir, que según la percepción de los docentes es en la que el Programa aporta más. La directora, antes estos comentarios, concuerda y explica:

*Me parece bien que esta área tenga un puntaje superior por sobre las otras ya que nuestra naturaleza apunta al desarrollo socioemocional de los estudiantes, entregarles herramientas para la vida... Es importante que finalmente después de un largo recorrido por la historia escolar a veces marcada por experiencias de exclusión encuentren su espacio, su lugar, se sientan cómodos y parte de un todo...trabajamos por eso.*

#### *Inclusión Social*

Respecto a la Inclusión Social, a la directora del programa se le explicó que esta es la dimensión que obtiene un menor puntaje entre la percepción de los docentes. Además,

tanto los docentes como los propios estudiantes y sus familias creen que existe la necesidad de relacionarse con personas sin discapacidad o fuera del programa. La directora concuerda con estos comentarios, sin embargo, explica que aún cuando existe oferta de diferentes encuentros con estudiantes sin discapacidad, en actividades principalmente recreativas, ellos no asisten:

*Me parece que la necesidad existe, sin embargo, se dan los espacios para que los estudiantes compartan con otros compañeros como los talleres de la DGDE todos los semestres en una amplia gama de posibilidades y a veces no hay interés o motivación, y nosotros no los podemos obligar. En eso hemos estado últimamente validando las decisiones que los estudiantes toman... Por ejemplo, esta semana hay una salida a una reserva y así como aparecen actividades extracurriculares se les invitó, pero como resultado solo asistirán dos alumnos. Por otra parte, a las familias se les invita a generar redes de apoyo entre ellos para que al menos entre ellos participen, se inviten, pero en algunos grupos es difícil que se aparezca esa motivación.*

Bajo esta dimensión se determinó tres subcategorías: el entorno universitario contexto social (fuera de la Universidad) y la vinculación con las empresas. Respecto al entorno universitario. Respecto al primero, el entorno universitario, la directora comenta que es una relación muy positiva y que incluso el entorno de la universidad ha sido un facilitador para que se lleve a cabo el programa:

*Cada día mejor... la verdad es que esta relación aquí en Concepción desde el comienzo ha sido un facilitador para nuestros estudiantes. El programa se desarrolla como una carrera más al interior de la Universidad, por lo que nuestros estudiantes son un alumno regular más de esta diversa y gran comunidad universitaria. Los estudiantes del Diploma pueden inscribirse en los talleres artísticos culturales o deportivos de la DGDE que es la Dirección General de Desarrollo Estudiantil donde intercambian experiencias con estudiantes de otras carreras. Por otra parte, hemos ido generando alianzas internas con ciertas carreras lo que favorece esa vinculación. Hemos establecido alianzas con Pedagogía en inglés, Educación Física, Trabajo Social, Fonoaudiología, Psicología, Psicopedagogía y este año iniciamos una alianza con Terapia Ocupacional.*

Respecto a la vinculación con el contexto fuera de la universidad, la directora comenta que es positivo. Es un trabajo que año a año intentan darse a conocer. Y que incluso

mantienen una estrecha comunicación con el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS):

*También es buena, año a año hemos ido llegando a distintos espacios de la sociedad donde no se sabe del Programa. En primer lugar, a los colegios y escuelas donde hay potenciales futuros alumnos vamos a entregar información.*

*Con las instituciones públicas como el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), hemos estrechado lazos significativos. En conjunto con ellos llevamos realizando 8 años consecutivos nuestras Jornadas de Inclusión Laboral para dar a conocer la ley de inclusión y también las exitosas experiencias laborales del Programa.*

Finalmente, la vinculación que mantienen con las empresas, la directora manifiesta que es excelente. Se realiza con trabajo directo de acompañamiento para recibir a un estudiante en práctica del programa y apuestan a que, tras este proceso de práctica, se un futuro puesto laboral:

*¡Excelente!, con las empresas hemos realizado un trabajo maravilloso y con positivos resultados. A partir del segundo año los estudiantes comienzan a poner en práctica lo que aprenden en su Especialidad en distintas empresas e instituciones a través de las prácticas laborales. Para el Programa esta vinculación es clave ya que son en estos espacios donde se pone a prueba, por así decirlo, la formación entregada en la Universidad.*

*[...]Una muestra de esta alianza significativa para nosotros es que, desde la primera generación de egresados hasta la actualidad, una vez finalizada la práctica hay estudiantes que quedan contratados en sus lugares de práctica y que hasta el día de hoy son trabajadores que se mantienen en sus puestos de trabajo.*

#### *Autodeterminación*

Al respecto, muchos docentes mencionaron que los estudiantes reciben un trato infantilizado o muy resguardado por parte del equipo del programa. Ante esto, la directora no está de acuerdo y explica que trabajan intencionadamente el trato adulto con ellos, sin embargo, hay familias que perpetúan el trato más infantil y que como equipo también tratan de abordarlo con ellos:

*No estoy tan de acuerdo, cada día es mayor el trabajo que hacemos directo con los estudiantes, de manera bien horizontal ya que la intención es que en estos 3 cortos años de formación podamos preparar a los estudiantes para la etapa siguiente que es el trabajo, y desde ese escenario el trato es considerarlos como adultos responsables, es alta la exigencia en ese sentido. Claramente hay estudiantes que desde las familias permanecen siendo niños y ahí está el desafío de ir cambiando la mirada de los estudiantes y de las familias... Habría que profundizar con ellos en lo que perciben de infantilización en nosotras. Sería bueno conversarlo ya que como he dicho es una barrera.*

Respecto a la Autodeterminación, los docentes también comentaron que el entorno universitario (estudiantes de otras carreras, profesores, personal administrativo y de servicios de cafetería, limpieza, entre otros) aún tiene una mirada asistencialista y de infravaloración hacia los estudiantes con DI que participan del programa. La directora sin afirmar dicho comentario explica que hay muchos factores en lo que ellos, como equipo, no están presentes y por lo tanto no pueden intervenir. Pero que tienen la visión de aportar y educar en lo que se pueda tanto en el entorno universitario como fuera de éste:

*Son tantos los actores involucrados en el proceso que es complejo trabajar por cubrir todas estas aristas. En el trabajo que se debería hacer sobre concientización, hacemos lo que podemos... Cuando se da el momento de intervenir ahí estamos abriendo la mirada, aportando a ese proceso continuo de la inclusión.*

#### *Derechos*

Al respecto los docentes comentaron que tanto estudiantes como padres, no tienen plena conciencia de la discapacidad, lo que impide el conocimiento de sus derechos y obligaciones. Al respecto la directora comenta que en la asignatura de Autonomía se incluyen contenidos del conocimiento de sus derechos. Y que además abordan la necesidad de concientizar la propia discapacidad:

*Hemos ido incorporando contenidos en las asignaturas de Autonomía en relación a los derechos, por ejemplo. En las asignaturas de Desarrollo Personal se ha ido viendo la necesidad de hablar de la discapacidad desde el inicio del programa para ir generando en los estudiantes esa aceptación. Con los padres también eso se va observando*

### *Relaciones interpersonales*

Respecto a la dimensión de relaciones interpersonales se le comentó a la directora que existe una demanda muy explícita tanto entre los propios estudiantes y sus padres como de los docentes, la falta de actividades de recreación fuera del programa. Es decir, estudiantes manifiestan que les gustaría tener más actividades de salida y contacto con otras personas fuera del programa y, los docentes lo detectan como una necesidad. Ante esto, la directora explica nuevamente, que ellos como programa ofrecen actividades, pero no pueden obligar a participar en ellas:

*Creo que cumplimos con nuestra responsabilidad de abrir espacios, difundir las actividades que nos llegan y nos parecen interesantes, pero como he expresado, a veces no están los intereses en las mismas personas. Los mismos actores podrían generar esas instancias y no lo hacen. Creo que es una responsabilidad compartida.*

### *Bienestar físico*

Respecto al *Bienestar físico*, en el cuestionario para docentes, estos últimos comentan que se debiese promover de manera intencionada la actividad física, en alineación con el trabajo directo con los padres. Al respecto cabe mencionar que el programa tiene una asignatura que se llama Taller Deportivo, que no es obligatoria. Por lo demás cuentan con actividades deportivas ofrecidas por la universidad. La directora comenta, al igual que con la respuesta anterior, se entrega la oferta, pero no se obliga a participar en ella; agrega que obligar sería infantilizar la decisión de los estudiantes:

*... a los padres se les informa la variada gama de actividades, pero finalmente son los alumnos los que definen, queremos que sean autónomos y vayan tomando sus decisiones. Tal vez aquí hay una mirada de infantilización...*

### *Bienestar material*

Al respecto solo se mencionó dos aspectos que fueron comentados por los docentes: la infraestructura de la universidad y la necesidad de ayudas técnicas para atender a necesidades sensoriales o motoras. Al respecto la directora comenta que siempre se puede mejorar, sin embargo, la sede de Concepción es una de las más inclusivas en tema de infraestructura y no han tenido nunca un problema en ese sentido:

*Siempre se puede mejorar, sin embargo, esta Sede es de las más accesibles de la región, lo he escuchado de otras personas con discapacidad física, por ejemplo, quienes comparan a otras universidades. Considero que para nuestros estudiantes con discapacidad intelectual no es una barrera.*

Respecto a las ayudas técnicas, ella explica que existen fondos públicos a los que ellos pueden postular. Y que ellos como equipo ayudan en este proceso e incentiva a los estudiantes a pedir apoyo:

*Como señalaba hemos ido avanzando en entrar en los concursos públicos para la obtención de ayudas técnicas para nuestros estudiantes. Estamos muy coordinados con Senadis para promover el que los alumnos postulen a estos apoyos y así ha resultado que muchos han salido favorecidos.*

### *Curriculum*

Respecto al curriculum del programa los docentes comentarios tres grandes aspectos: la falta de asignaturas en el último semestre, la falta de un Plan individual. Respecto a la falta de asignaturas en el último semestre (ya que los alumnos tienen solo prácticas), los docentes creen es necesario continuar con uno o dos asignaturas que guíen el proceso de práctica y de esta manera no perder el contacto. La directora comenta que efectivamente han detectado esta necesidad y se han hecho cargo.

En relación con el Plan individual la directora explica que efectivamente no cuentan con un plan individual sistematizado, pero que abordan las necesidades individuales:

*No contamos con los aspectos técnicos como para el diseño del plan individual. Lo único que recuerdo es que hace un par de años hicimos el intento en las tres sedes de poder acercarnos a algo que nos permitiera detectar las necesidades de cada estudiante, lo hicimos a través de un instrumento que medía conductas adaptativas, pero finalmente se tomó solo para esa postulación. Nos falta capacitación en cómo hacerlo porque insisto que el programa contiene elementos de un plan individual, modelo de calidad de vida... el trabajo que aquí se realiza es muy personalizado, vamos detectando necesidades y las vamos trabajando... tal vez nos falta sistematizar y tener la asesoría en cómo hacerlo. Obviamente*



*habría que levantarlo a nivel nacional primero, para ser instaurado en los tres programas.*

### *Barreras*

Dentro de la categoría barreras, se determinan dos grandes subcategorías: las familias y la Invisibilización del programa.

Respecto a las familias, la directora comenta que, por falta de confianza en sus hijos, estos no confían o no tienen la disposición a que su hijo con DI siga un camino de formación y una posterior inclusión laboral.

*Aquí en Concepción hay una barrera cultural muy instalada en las familias, para quienes los estudios universitarios del hijo con discapacidad ni siquiera es una opción que han pensado y se prioriza por apoyar el costo de los estudios al hijo con discapacidad por diversos motivos.*

*[...]Esta opción implica confiar y ver a los hijos es ese paso hacia la adultez que no todos los padres quieren ver.*

Explica que la forma de abordar esta falta de confianza de los padres en sus hijos con DI es a través de reuniones de padres y a veces con derivaciones a especialistas fuera de la universidad:

*Por supuesto, como lo mencionaba anteriormente en algunos casos las familias son una barrera. ¿Cómo lo vamos trabajando? a través de reuniones con los apoderados, del grupo o individualmente, últimamente estamos diseñando talleres para padres e incluso hemos sugerido la derivación a especialistas para que ellos puedan verse a sí mismos, sería ideal un acompañamiento mayor que aquí no lo podemos dar porque sí lo necesitan.*

Como se mencionó, otra barrera es la falta de visibilización, del programa, pero principalmente de la discapacidad intelectual. El programa no es reconocido por el Ministerio de Educación, lo que, según los docentes, repercute en la “no consideración de estudiante universitario” y con ello la imposibilidad de acceder a beneficios. La directora concuerda con los docentes, y determina que es una barrera:

*En las otras sedes están presentando mayores problemas puntualmente con la TNE y lo están solucionando a nivel macro. Claramente es una barrera que hay*

*que eliminar porque va en contra de todo lo que promueve el programa ya que los alumnos son un estudiante más de la Universidad con todos los derechos y deberes que les corresponden.*

Explica, además, que las becas son gestionadas por el propio programa a través de empresas privadas:

*Las becas que tenemos son brindadas por la misma universidad desde que se gestó el programa. Acá en Concepción acceden más del 50% de los estudiantes en diversos porcentajes de apoyo. Pero es un apoyo privado no hay nada público en este sentido...En esto podemos ver que en política o beneficios públicos se está al debe con las personas con DI.*

## 6.5. Triangulación de los resultados.

La triangulación es una herramienta que permite la confrontación y la comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo para contribuir a validar un estudio y potenciar las conclusiones que de él se derivan (Forni & Grande, 2020). La triangulación es una forma de garantizar la fiabilidad o robustez de la investigación y reducir las replicaciones y suprimir la incertidumbre de un solo método.

Para ello se conformó una matriz de triangulación tal como se observa en la Tabla 6.26, donde en la primera fila se ubican las fuentes de datos y las categorías de análisis en la primera columna.

**Tabla 6.26.**

*Matriz de Triangulación*

Instrumentos Categorías	Escala INICO- FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo	Grupos focales de estudiantes y padres	Cuestionario a docentes	Entrevista a directores	Análisis del tesista.
Autodeterminación					
Derechos					
Inclusión Social					
Desarrollo Personal					
Relaciones Interpersonales					
Bienestar Emocional					
Bienestar Físico					
Bienestar Material					
Barreras					
Sugerencias de cambios					

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que cada uno de los instrumentos está conformado por las mismas categorías; es decir las ocho dimensiones que componen el modelo de CDV de Schalock y Verdugo (2016), y las barreras y sugerencias de cambio que cada grupo de participantes informa para esta investigación. De esta manera, la información resultante es homóloga, es decir, que es de la misma clase, ya que toda la información que encontremos en la

segunda fila trata el mismo tema, y así también en las filas posteriores. Forni & Grande, (2020) plantean que, partiendo de que todo método es imperfecto y tiene sesgos, la triangulación permite la complementariedad de modo que, al indagar sobre las mismas variables o categorías, sus debilidades y fortalezas se complementaran.

Es importante de destacar que también se comparan los resultados de distintas categorías y fuentes, ya que en ocasiones se encontró que algunas categorías se complementan y por lo tanto entregan información nueva que se convierte en una nueva categoría de análisis.

A continuación, se expone el análisis de triangulación por cada una de las categorías de análisis: la contribución a la CDV a los estudiantes del programa, cada una de las dimensiones que componen la CDV, la barreras y sugerencias de cambios, según la percepción de cada uno de los participantes de esta investigación.

#### ***Contribución a la CDV según la percepción de los estudiantes, padres, equipo docente y directivos del programa***

Se reconoce, entre todos los participantes para esta investigación que el programa contribuye considerablemente a la CDV de los estudiantes. Esto se refleja tanto en los instrumentos cuantitativos, como en los comentarios realizados en los grupos focales y entrevistas. Todos coinciden en que los estudiantes se sienten más incluidos socialmente y encuentran en la universidad amigos y grupos de pares con quien realizan sus actividades de ocio y se divierten.

Al revisar el primer instrumento, la Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, se observa un incremento en los resultados de cada una de las dimensiones; es decir a medida que los estudiantes transitan desde el primer año al último año de la universidad, estos últimos experimentan mejores resultados en su CDV. En estos resultados se observa que las puntuaciones más altas, según los estudiantes, se encuentran en la dimensión de Relaciones Interpersonales, dimensión que hace referencias al grupo de pares. Los padres obtienen mayores puntajes en Derecho e Inclusión Social. Estos resultados tienen directa relación con los comentarios realizados por estos mismos en lo grupos focales. En ellos, los estudiantes comentan que en la universidad encuentran pares, amigos con los que se sienten feliz. Existe una tendencia a comparar su CDV con experiencias anteriores

manifestando que en sus experiencias educativas anteriores solían estar solos, aislados e incluso con muchas experiencias de acoso escolar.

Los padres son más expresivos en cuanto a la contribución que ha hecho el programa, pero concuerdan con los comentarios que realizan los estudiantes. Ellos creen que el programa les ha cambiado la vida tanto a sus hijos como a ellos mismos. Coinciden en que el programa es un nuevo mundo para sus hijos, pues anteriormente sufrieron experiencias de exclusión, aislamiento y acoso por parte de sus compañeros pares. Lo que repercutió negativamente en los estudiantes, volviéndose más retraídos, con menos motivaciones e incluso en algunos casos, con síntomas de depresión. Por lo tanto, matricularse en el programa fue un cambio profundo, sobre todo para su bienestar emocional. En el programa crean lazos de amistad, se sienten cómodos con el entorno, sus pares y con ellos mismos.

Estos comentarios de los estudiantes y de los padres concuerdan con los resultados del cuestionario de docentes y los comentarios realizados por la directora. En el cuestionario para docentes se observa que la mayor contribución que hace el programa es en la dimensión Desarrollo Personal y la directora explica que es un área que se trabaja bastante a lo largo de programa, pues intentan paliar las experiencias de exclusión previa y poder generar en los estudiantes mayor confianza en sus capacidades.

Por otro lado, los docentes, si bien reconocen la importante contribución que ha hecho el programa en la vida de los estudiantes, también manifiestan que hace falta más instancias de participación fuera del contexto universitario y con personas sin discapacidad. Consideran importante la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a asignaturas con jóvenes de otras carreras.

Estos últimos comentarios de los docentes coinciden también con los realizados por los padres y estudiantes. Aun cuando entre padres y estudiantes obtienen altos puntajes en las Escala de CDV en las dimensiones de Inclusión Social y Relaciones Interpersonales, en los grupos focales expresan la necesidad de tener mayor contacto con jóvenes sin discapacidad y fuera del entorno universitario. Los jóvenes con DI comentan que les gustaría que se organizaran más actividades con las demás carreras, ya que siempre están solo entre ellos. Los padres por su parte explican que les gustaría que sus hijos participaran en más actividades con jóvenes de otras carreras; comenta incluso, que

creen que esta gran experiencia inclusiva es desaprovechada por parte de la universidad, y que se deberían crear más instancias de inclusión con toda la comunidad universitaria.

Se le preguntó a la directora cómo el programa abordaba estas circunstancias mencionadas por los estudiantes, padres y docentes. Ante lo cual ella explicó que es un aspecto del cual son conscientes como equipo directivo y que intentan crear alianzas de trabajo con otras carreras como lo son Psicología, Trabajo Social, Educación Física, entre otras. Comenta también que los estudiantes del Diploma pueden inscribirse en los talleres artísticos culturales o deportivos de la DGDE que es la Dirección General de Desarrollo Estudiantil donde intercambian experiencias con estudiantes de otras carreras.

Sin embargo, también cree que, al ser un programa único en el país, ha tenido que abrirse camino tanto fuera como dentro de la universidad, lo que implica no generar un “problema”, sino trata de facilitar la universidad que este programa sea parte de ella. Se intuye también que estudiantes y padres esperan que sea el equipo del programa quien obligue o intencionen las actividades de participación fuera del programa. Existiendo poca iniciativa por parte de los padres para apoyar la participación de sus hijos en diferentes instancias sociales (salidas con amigos, idas al cine, bares, etc.) y entregando la responsabilidad al programa para que éste realizase actividades que permitan a los estudiantes participar en actividades fuera del contexto universitario y más aún, que guíe e incite a la participación de los estudiantes.

### ***Autodeterminación***

Al analizar esta dimensión en la Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, encontramos que es evaluada de manera positiva por ambos grupos, aunque no se encuentre entre las mejores evaluadas. Así también es comentado tanto por los estudiantes como por padres en los grupos focales, que el programa ha capacitado a los estudiantes para que pueda tomar decisiones por ellos mismos, sin influencias externas y por lo tanto con mayores habilidades de autonomía e independencia.

Sin embargo, los estudiantes manifiestan que, aunque han aprendido a ser más autónomos, de sus padres principalmente, aún les falta mayor capacitación en ello y desconfían de su capacidad para tomar decisiones por sí mismos y prefieren recurrir a sus padres la mayoría de las veces. Asombra que expliquen que esta falta de confianza en ellos mismos se debe a la actitud sobreprotectora de sus padres. Manifiestan que sus

padres no confían en ellos y siempre temen a que se equivoquen. Incluso expresan que sus padres deberían “soltarlos” y permitir que se equivoquen. Dejar de ser tan “controladores” según palabras de los estudiantes.

Estas opiniones coinciden con la de los padres. Según éstos, los estudiantes al entrar al programa han tenido mayores oportunidades para tomar decisiones, ya que se sienten más seguros de sí y con mejor autoestima para poder expresar sus opiniones y elecciones, sin embargo, consideran que son ellos mismos (los padres) quienes no han entregado ni el espacio ni las oportunidades para desarrollar habilidades de autodeterminación, tomando siempre ellos las decisiones por sus hijos y no dejándoles actuar, ni equivocarse, aun cuando la participación en el programa les ha demostrado que sus hijos son capaces. Reconocen que están acostumbrados a realizar todas las actividades, casi sin consultar a su hijo.

Es más, incluso manifiestan que los estudiantes con DI tienen tendencia a seguir instrucciones, lo que les dificulta para tener incitativa para decidir según sus intereses. Y por ello sugieren que el programa debe obligar a los estudiantes a inscribirse, por ejemplo, en actividades deportivas.

Los docentes, al igual que los padres y estudiantes consideran que la sobreprotección de los padres es una barrera para el desarrollo de la autodeterminación. Consideran que las familias suelen invalidar los intereses de sus hijos, no entregando las oportunidades para que estos desarrollen la autodeterminación. La directora por su parte coincide plenamente con los comentarios, de padres, estudiantes y docentes, manifestando que es difícil romper patrones de los padres que están muy arraigados. Ella comenta que hay una barrera cultural muy instalada en las familias, para quienes los estudios universitarios para el hijo con discapacidad ni siquiera es una opción que han pensado y en muchas ocasiones hay poca valoración de la experiencia universitaria vivida por el joven con DI.

## *Derechos*

Respecto a la dimensión Derechos, todos los informantes ponen el foco de atención en distintos aspectos que componen esta dimensión. Al revisar el primer instrumento, la Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, tanto los padres como los estudiantes tienen un puntaje elevado en esta área, lo que no se condice con los comentarios realizados en los grupos focales.

Los estudiantes abordan esta dimensión, desde el respeto a su intimidad; muchos de ellos coinciden que los padres, por protección, no respetan sus espacios. Comentan que entran a su habitación sin tocar la puerta, que revisan sus conversaciones de WhatsApp y que los llaman constantemente. Los padres por su parte abordan esta dimensión desde la falta de oportunidades que han tenido sus hijos por ser personas con DI. Explican las difíciles trayectorias que han vivido y como el programa les ha abierto una ventana para seguir siendo parte del sistema. Sin embargo, aún considera que el no reconocimiento del programa por el Ministerio de Educación es un reflejo de que hay una invisibilización de los derechos de las personas con DI.

Los comentarios de los padres coinciden con los comentarios que hacen los docentes respecto al no reconocimiento del programa, lo que sin duda repercute en que los estudiantes con DI sean considerados realmente estudiantes universitarios. Creen que esto afecta también en la inserción laboral de estos jóvenes y además a la posibilidad de recibir beneficios propios de estudiantes universitarios. Ante esto la directora del programa comenta que efectivamente los estudiantes al no ser reconocidos como estudiantes universitarios, no pueden postular a becas de estudio. Y el programa carga con esta barrera, buscando fondos con empresas privadas que financien algún porcentaje los aranceles de los estudiantes con DI. Además, explica que, en Santiago de Chile los estudiantes no han podido acceder a la TNE (tarjeta nacional del estudiante) con la que tienen pagos diferenciados en el transporte público.

Otro aspecto en como abordó esta dimensión entre los docentes es que según su percepción tanto padres como estudiantes no son conscientes de la discapacidad, y por lo tanto desconocen sus derechos y deberes. Al respecto la directora comenta que es un tema abordado como equipo y que por lo mismo ha sido incorporado en la asignatura de Desarrollo Personal y en Autonomía.



## ***Inclusión Social***

La dimensión Inclusión Social, hace referencia a la integración y participación en diferentes contextos sociales y los apoyos recibidos.

Al revisar los resultados de la Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, encontramos que las mujeres obtienen puntajes inferiores a los hombres, según las percepciones de los padres y los estudiantes. Sin embargo, de manera general, tanto por los estudiantes como por los padres, es una dimensión bien evaluada, lo que coincide con los comentarios que estos hacen en los grupos focales. Ambos grupos consideran que el programa les ha aportado mucho en esta área; expresan que se sienten más incluidos socialmente ahora que pertenecen al programa en relación con cómo se sentían antes, encontrando un grupo de pares iguales y logrando establecer relaciones de amistad y confianza:

*me siento súper feliz con el ambiente...el ambiente aquí ha sido muy bueno, decente...aquí los alumnos no se hacen bullying, aquí los alumnos se hablan bien las cosas a uno le dice...lo importante es que le siga yendo muy bien en todos los ramos...en sus carreras, he dicho yo.*

*por ejemplo, cuando hay actividades, aquí dentro de la universidad a nosotros también nos incluyen, o sea el diploma si o si tiene que estar.*

Y los padres comentan:

*Ellos se sienten parte dé.(P3)*

*Lo que pasa que para su edad yo creo que ellos ya están en el mejor lugar donde ellos pueden estar, para mí por lo menos en la situación de la Camila que ella ya se proyecta, ella ya le encontró sentido a esto, a su educación a su futuro, y creo que ella es un poco más emocionalmente un poco más inestable, entonces yo creo que si lo que le falta es fortalecer su grupo como amistades. Ahora yo le digo como bueno a lo mejor a mi edad uno llega con 3, 4, 5 amigas de todas las amigas que conoció alguna vez en la vida, y quizás ella espera ser más sociable, pertenecer a un grupo, ese tipo de cosas (P7)*

La directora conoce estas experiencias previas de exclusión y afirma que ellos para ellos como equipo es una alegría saber que encuentran el programa, su lugar:

*Es importante que finalmente después de un largo recorrido por la historia escolar a veces marcada por experiencias de exclusión encuentren su espacio, su lugar, se sientan cómodos y parte de un todo...trabajamos por eso.(Directora)*

Sin embargo, a pesar de sentirse más incluidos, los estudiantes del programa tienen una necesidad y deseos de poder compartir con jóvenes de otras carreras, en distintos contextos y no solo con su grupo de curso y carrera. En relación con la participación en distintas actividades de la comunidad, los estudiantes manifiestan que desearían poder asistir a más lugares juntos pero la gran barrera es que sus padres no los dejan por miedo a que les pase algo:

*hay que tener más salidas, salir juntos.(E18)*

*a mí por ejemplo, mi papá no me deja salir. A veces cuando el Nico y Manuel salen, me encantaría ir, pero no puedo, me encantaría, pero no puedo". (E4)*

*Mm yo quiero, pero mi mama no me deja, que, como las chicas de acá, mi mama no me deja (se refiere a que no habla con gente que no sean sus compañeros) (E24)*

Estos últimos comentarios coinciden con lo que opina el equipo docente, quienes en el cuestionario evaluaron la dimensión de Inclusión Social como la más baja, es decir, donde el programa debiese mejorar. En las preguntas abiertas, muchos de ellos manifestaron que el programa debiese organizar más actividades recreativas para los estudiantes. Además, coinciden con que los padres son sobreprotectores lo que repercute negativamente en la inclusión social de los jóvenes:

*La cantidad de momentos de integración con su medio, instancias recreativas con alumnos de la U. (Se refiere a que hace falta). (D37)*

Ante lo cual la directora comenta que estas instancias, existen. Ellos como programa los incentivan a participar en actividades recreativas impartidas por la universidad para que puedan integrarse en la comunidad estudiantil, sin embargo, no pueden obligarles:

*Me parece que la necesidad existe, sin embargo, se dan los espacios para que los estudiantes compartan con otros compañeros como los talleres de la DGDE todos los semestres en una amplia gama de posibilidades y a veces no hay interés o motivación, y nosotros no los podemos obligar. (Directora)*

### ***Desarrollo Personal***

Al revisar el primer instrumento, la Escala INICO-FEAPS Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, esta dimensión tiene puntajes medios a altos. Esto se relaciona directamente con lo que opinan padres y estudiantes en los grupos focales. Ellos comentan que, la dimensión donde más les ha aportado el programa es en Desarrollo Personal, pues creen que han aprendido más que en sus experiencias anteriores, lo que ha repercutido directamente en su autoestima y motivación personal. Los estudiantes comentan que sienten más deseos de hacer las cosas por sí solos. Los padres comentan que la motivación de sus hijos por aprender y ser mejor, le ha fortalecido la importancia de prepararse para el futuro.

Los docentes por su parte concuerdan con estos comentarios. En los resultados del cuestionario se reflejan que estos creen que la dimensión donde más aporta el programa es Desarrollo Personal, pues es la que tiene puntajes más elevados. Comenta que el programa les entrega conocimientos y herramientas necesarias para integrarse en el mundo laboral, además de habilidades de autonomía para la vida diaria y mejora la confianza en sí mismos. La directora explica que las prácticas del equipo de trabajo, apuntan al desarrollo socioemocional de los estudiantes, entregarles herramientas para la vida y considerando que arrastran historias escolares previas marcadas por la exclusión, le parece importante que entonces, que estudiantes, padres y docentes, consideren que el programa les aporta considerablemente en ella.

Cabe mencionar, que algunos docentes creen que se les debiese exigir más a los estudiantes; que muchas de las prácticas al interior del programa están marcadas por un trato infantilizado hacia el estudiante y de sobreprotección; sin embargo, la directora no está de acuerdo con esa visión. Ella comenta que, trabajan intencionadamente un trato adulto, lo más horizontal posible, ay que ponen mucho esfuerzo en si inserción laboral.

### ***Relaciones Interpersonales***

La dimensión de relaciones interpersonales está orientado al hecho de tener amigos y conservarlos; el tener buenas relaciones con personas de diferentes edades; tener iniciativa para contactar con sus amigos; y poder establecer relaciones sexuales -afectivas saludables. Al respecto, en la Escala de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, los estudiantes obtienen resultados más altos que lo que opinan los padres, sin embargo, esta diferencia no es

significativa, y ambos grupos evalúan con un puntaje positivo (sobre la media) esta dimensión. En los grupos focales de estudiantes y padres comentan que el estar en la universidad le ha dado la posibilidad de tener buenos amigos para poder realizar actividades. Es un espacio en el que no solo vienen a aprender, sino que se ha convertido en la vida, es decir, donde estudian, se divierten, conocen gente y se desarrollan personalmente. Es importante mencionar que aun cuando los estudiantes no lo han comentado, en los grupos focales de los padres se manifiesta inquietud antes la sexualidad de sus hijos. Explican que se sienten ignorantes en cómo abordar la sexualidad de sus hijos, tiene muchos miedos y explican que les gustaría recibir capacitación en ello.

Los docentes por su parte evalúan esta dimensión dentro de las más bajas. Orientan sus comentarios hacia la falta de relaciones con personas sin discapacidad. Incluso reclaman que existen escasos encuentros de los estudiantes del programa con jóvenes de otras carreras. Ante ello la directora comenta que se ofrecen las posibilidades a través de actividades extraacadémicas dictadas por la universidad para todos los estudiantes, pero estos no sienten interés en tomarlas, o bien tiene poca iniciativa en perseguirlas si no es con el apoyo del equipo de trabajo o sus familias.

### ***Bienestar Emocional***

Esta es una dimensión que tanto en la Escala de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, como en el cuestionario de los docentes, tiene un puntaje elevado, que los estudiantes tienen un positivo bienestar personal y el programa contribuye al desarrollo de este.

En los grupos focales lo estudiantes comentan que desde que están en el programa se sientes mejor, más felices y seguros. Lo que más destacan es el encontrar pares y amigos. Los padres por su parte se emocionan más y explican que el programa ha sido lo mejor que les ha pasado a sus hijos. Que este les ha aportado el poder sentirse parte de la sociedad; el poder realizar actividades igual que un joven de su edad sin discapacidad; y que sin duda a mejorado su autoestima y motivación por aprender y ser mejor cada día.

Los docentes si bien no hace comentarios directos relacionados con esta dimensión, concuerdan con lo que manifiestan los estudiantes y padres. Consideran que el programa es un lugar que cree en los estudiantes y les entrega la posibilidad de tener amigos e insertarse en el mundo laboral:

*he visto a lo largo de los años cómo este espacio ha abierto las posibilidades a jóvenes en situación de discapacidad, que han tenido una vida completa de discriminación, de tener un espacio real que los acoja y los haga sentir parte de un grupo. (D34)*

*Además de las posibilidades académicas acorde a sus potencialidades, más si tienen un propósito importante que está ligado al modelo de Calidad de Vida, cómo sería obtener una vida adulta con actividades que contribuirán a la sociedad. (D34)*

*Los alumnos al ingresar a la universidad se sienten rompiendo barreras que siempre han tenido (D17)*

*El Programa es un tremendo ejemplo para la Educación Superior y Educación Chilena, en el que se ha creído en las capacidades de este colectivo, otorgando un espacio real de formación que responde a las necesidades individuales y etapas en el que se encuentran estos jóvenes. Además, genera un tremendo impacto en el entorno universitario en el cual está inmerso, ya que sensibiliza no solo a los estudiantes de otras carreras, sino que a toda la comunidad UNAB. (D7)*

Muchos de ellos destacan las labores que realiza el equipo de trabajo del programa que se cree importante de mencionar:

*Para mí la clave del éxito del Diploma ha sido los profesionales que lo conforman. (D34)*

*creo que el programa realiza un gran trabajo, muchos de los alumnos llegan del sistema de escuelas especiales con carencias en gran parte de su CDV si no es en todas, el esfuerzo que realizan por egresar a alumnos competentes para insertarse al mundo laboral es digno de aplauso. (D33)*

*Me parece un excelente y muy completo programa, solo felicitaciones por el trabajo y apoyo que realizan a docentes no especialistas en educación en discapacidad intelectual. Desde mi experiencia personal, he aprendido del equipo y apoyo que realizan semana a semana para la adaptación de material y diferentes modalidades o metodologías que apuntan a un*

*aprendizaje significativo de los estudiantes sobre las distintas materias.(D20)*

### ***Bienestar Físico***

El bienestar físico es una dimensión que en la Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, obtiene bajos puntajes tanto por los padres como por los estudiantes. Estos resultados coinciden con los comentarios realizados en los grupos focales. Cabe mencionar que esta dimensión hace referencia a la actividad física, a las actividades de ocio y tiempo libre y al cuidado de la salud.

Los estudiantes manifiestan falta de motivación para realizar deporte. A raíz de ellos reclaman que a veces han querido inscribirse en actividades deportivas de la universidad, pero que sus padres no les han permitido por los horarios (que suelen ser después de las 18 horas). Entre padres y docente, existe una alienación en sus opiniones respecto al deporte. Los padres por su parte, les gustaría que las actividades deportivas fueran obligatorias y no optativas, pues reconocen que sus hijos son sedentarios y no sienten motivación por él. Los docentes comentan que debiese ser más intencionado la motivación por el deporte. Sin embargo, la directora comenta, que se les entrega la oferta de actividades deportivas, se motiva, pero la idea es que ellos puedan tomar la decisión, de manera tal, de fomentar su autonomía.

Respecto a las actividades de ocio, los estudiantes manifiestan que les cuesta organizarse para realizar actividades con sus compañeros fuera del contexto universitario y por tanto solicitan que el programa realice más actividades fuera de la Universidad. Los padres, también quisieran que el programa realice ese tipo de actividades, aunque reconocen que ellos son responsables de que sus hijos no tengan más actividades fuera de la universidad.

### ***Bienestar Material***

El bienestar material se refiere a tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita, tener una casa y trabajo adecuado. Si bien el programa no aporta directamente en esta área, su contribución es indirecta. Ya que su objetivo es la capacitación de jóvenes con DI para que puedan insertarse en el mundo laboral y tenga un salario mínimo que les permita el bienestar material.

Al revisar el primer instrumento, la Escala de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo, los estudiantes obtienen bajos puntajes respecto a lo que opinan sus padres. En los grupos focales, los estudiantes manifiestan que cuentan con todo lo necesario, sin embargo, aún les falta mayor conciencia del uso del dinero y comprender la importancia del ahorro. Los padres por su parte sienten preocupación por el futuro económico de sus hijos cuando ellos no estén, sin embargo, comentan que no enseñan directamente a sus hijos la importancia del entender el dinero.

Ni los docentes ni la directora hacen comentario respecto a esta dimensión.

### ***Barreas percibidas***

A todos los grupos participantes de esta investigación: estudiantes, padres, cuerpo docente y directora, se les preguntó por las barreras que presentaba el programa para el desarrollo de la CDV de los estudiantes de él. Es muy interesante investigar que todos coinciden en cuatro grandes barreras: la sobreprotección de los padres; falta de reconocimiento del programa tanto por la sociedad como el ministerio de educación; falta de actividades recreativas.

Respecto a la primera, sobreprotección de los padres, todos incluso estos últimos creen que la actitud de los padres hacia su hijo con DI es una barrera para mejorar la CDV de vida de sus hijos. Los estudiantes por su parte consideran que sus padres se entrometen en su vida privada a través de llamadas constantes cuando salen solos, revisión del celular y perciben falta de confianza para desenvolverse por sí solos. Los padres por su parte aceptan que ellos ponen barreras para la autonomía de sus hijos e inclusión social ya que, por aprensiones y miedos, no quieren exponer a sus hijos a situaciones adversas, y prefieren ellos solucionar los problemas de sus hijos o simplemente evitarlos. Los docentes a su vez creen que la sobreprotección de sus hijos es una muestra de invisibilización de la DI, que se interpone al desarrollo de la autonomía de los jóvenes y con ellos permaneciendo en un trato infantilizado por parte de los padres. La directora manifiesta que efectivamente los padres tienden a la sobreprotección y aun cuando se trabaja con ellos directamente, ya sea personalmente o a través de talleres, son dinámicas muy resistentes al cambio. Además, que si bien en el momento de la inscripción en el programa, se alienta a los padres a que permitan que sus hijos sean más independientes y dejen que el estudiante asuma más responsabilidades y tomen

decisiones, es una tarea ardua y que son conducta que han estado incorporadas por mucho tiempo y que son difíciles de romper.

Respecto a la falta de reconocimiento, lo estudiantes manifiestan que se encuentran con personas dentro de la universidad que desconocen el programa y reclaman que se haga más difusión. Los padres creen que hace falta mayor difusión del programa para establecer vínculos de trabajo con fundaciones y organizaciones dedicadas a las personas con DI. Creen que esta falta de difusión repercute en que no sea reconocido por el ministerio de educación, que invisibilizada a este colectivo y no ofrece ninguna posibilidad de continuar estudiando cuando terminan su educación obligatoria. Los docentes concuerdan con los anteriores comentarios y agregan que el no ser reconocidos por el MINEDUC repercute en la inserción laboral de lo jóvenes y en la posibilidad de recibir beneficios propios de los estudiantes universitarios. La directora comenta que desde los inicios se ha intentado trabajar con el MINEDUC sin tener frutos todavía e incluso con más trabas en el camino.

Finalmente, respecto a la falta de actividades recreativas, estudiantes, padres y docentes responsabilizan al programa de la falta de estas y el gran deseo de los estudiantes de que existan. La directora comenta que el programa ofrece a través de la universidad, actividades recreativas y artísticas, pero no siempre son tomadas por los estudiantes por falta de interés. Los padres ante estos creen que la forma en que sus hijos participen es que tengan un carácter obligatorio. Los estudiantes manifiestan que tienen dificultades para reunirse fuera del contexto universitario porque no logran organizarse.

### ***Cambios sugeridos***

Los cambios sugeridos por cada grupo de participantes son diferentes, pero con puntos en común y relacionados con las barreras antes mencionadas.

Los estudiantes proponen tres grandes cambios relacionados entre sí. Quisieran que el programa realizara más actividades fuera del contexto universitario; propones salidas cada viernes, por ejemplo. Cabe destacar que incluso les gustaría salir con los docentes del programa. Junto con ello, quisieran que el programa le enseñe a los padres a que deben a confiar en sus hijos, de esta manera, ellos tendrían mayor libertad para poder salir con sus amigos. Y por último quisieran que en el último semestre no solo



fueran a práctica, sino que quisieran tener más asignaturas en la universidad porque se pierde el contacto con sus compañeros. Este último cambio, es mencionado por los padres y los docentes. Ambos explican que la falta de contacto con la universidad en el último semestre dificulta el seguimiento académico de los alumnos; los docentes de especialidad dicen que esta distancia no favorece el desempeño que ellos puedan tener en la práctica y los padres por su parte, explican que no siempre saben guiar a sus hijos en este proceso. La directora comenta que efectivamente son conscientes de esta necesidad y ya se ha modificado para incorporar una asignatura más en el sexto semestre.

Los padres además les gustaría que el programa se extendiera un año más; pero esta sugerencia responde a que viven el programa con mucha satisfacción y temen por el término y con el qué pasará luego. Además, también sugieren una capacitación para ellos como padres en tema de sexualidad; se sienten inseguros en abordar el tema con sus hijos.

Otro cambio que sugieren los docentes es incluir un Plan Individual donde pueda participar el alumno, su familia y el cuerpo docente. Ante esto la directora reconoce la necesidad de realizar un plan individual sin embargo explica que no tienen los aspectos técnicos para llevarlo a cabo y capacitación en su confección. Sin embargo, insiste que el trabajo es muy personalizado y faltaría sistematizarlo. Otro elemento mencionado por los docentes y que fue mencionado anteriormente, es la necesidad de tener mayor contacto con jóvenes sin discapacidad, incorporando los estudiantes del programa en asignatura de las carreras tradicionales de la Universidad. La directora responde que esto ya se hace con algunas asignaturas, pero si es cierto pocos alumnos optan por esta opción, posiblemente porque implica mayor carga horaria y un mayor desafío. Proponen mayor difusión del programa y realizar un trabajo con los padres (ambas barreras antes mencionadas). Además, quisieran mayor capacitación tanto en materia de discapacidad intelectual como en el modelo de CDV.

# **Parte IV**

## **Discusión y Conclusiones**

Este capítulo tiene como objetivo realizar una integración de la revisión bibliográfica presentada en los capítulos anteriores y los resultados de las fases cualitativas y cuantitativa, Se organiza en tres apartados. La discusión, que relaciona los resultados con las investigaciones previas y revisión bibliográfica y en la cual se expondrá, también, recomendaciones para el Programa Diploma en Habilidades Laborales, sugeridas por los participantes y contrarrestado con la teoría subyacente. Otro apartado es las limitaciones de la investigación en relación con el planteamiento del problema y con lo realizado en la recogida de información. Y finalmente las conclusiones donde se verifica el cumplimiento de los objetivos de estudio.

## **Capítulo 7: Discusión**

Este apartado se organiza en tres subapartados, los cuales integran los objetivos que se plantearon para este estudio, los resultados y el contraste con otros autores

Comenzaremos analizando aspectos generales referidos a la contribución que hace el Programa Diploma en Habilidades Laborales a la calidad de vida de sus estudiantes.

### **7.1. Aspectos generales del Programa Diploma en Habilidades Laborales y su contribución a la CDV.**

Como se ha comentado a lo largo de este trabajo, las personas con DI han estado marginadas tanto de la sociedad como dentro de la educación superior (Thoma, 2013). Las alternativas que tienen luego de la educación escolar obligatoria, son escasas y suelen inscribirse en actividades donde tienen poco o ningún interés (Illanes & Von Furstenberg, 2011). Esto determina que suele ser un grupo con más probabilidades de estar desempleada y depender de la asistencia social, tienen mayor riesgo de vivir en la pobreza y están significativamente subrepresentada en la fuerza laboral (Madaus et al., 2014).

Los programas de educación universitaria para estudiantes con DI tienen el potencial de ofrecer a los estudiantes una serie de resultados positivos e incluso tener el mismo impacto que la educación postsecundaria tiene en la población sin DI (Thoma, 2013). El Programa Diploma en Habilidades Laborales (ProDHL) es el único programa universitario para jóvenes con DI de Chile. Y hasta la fecha no se tiene constancia de la contribución en la vida de sus estudiantes, pues ni la universidad ni el gobierno ha evaluado dichas aportaciones. Sin embargo, las investigaciones afines indican resultados positivos respecto a las relaciones, la vida independiente, el empleo, los salarios, la satisfacción laboral, las condiciones generales de salud, las expectativas posteriores a la escuela, las habilidades de ajuste y desarrollo de la identidad (Brewer & Movahedazarhouligh, 2019)

Todos estos beneficios se relacionan directamente con las dimensiones que componen la CDV, y coincide con lo expresado por los participantes de esta investigación. Tanto los estudiantes y los padres como los docentes y la directora mencionan que el programa tiene un impacto positivo en la vida de los jóvenes con DI. En él adquieren sentido de pertenencia, se vuelven más independientes, encuentran amigos y un espacio en el cual son escuchados y valorados. Según los docentes la

inclusión de jóvenes con DI en la universidad no solo repercute positivamente en este colectivo, sino también en toda la comunidad universitaria. Explican que los jóvenes sin DI que conviven con pares con DI moldean sus actitudes y expectativas hacia las personas con DI y con ello un desarrollan un mayor compromiso con la diversidad y se convierten en agentes activos en la construcción de una sociedad más inclusiva. Estos comentarios de los docentes coinciden con los estudios realizados por Bethune-Dix et al., (2020) del programa Next Steps en Vanderbilt quienes encontraron que los estudiantes sin discapacidad que comparten con estudiantes con DI adquieren un mayor compromiso con la inclusión y la diversidad y se convierten en defensores activos de la defensa de derechos de las personas en situación de discapacidad. Esto, según Bethune-Dix et al., (2020) impactará sustancialmente en su edad adulta como futuros empleadores, compañeros de trabajo, vecinos, etc.; estos mismos autores agregan que la participación de jóvenes con DI impacta también en el profesorado de la universidad, pues estos amoldan la forma en que planifican e imparten su enseñanza incorporando elementos del diseño universal de aprendizaje, como marco para el diseño curricular e instructivo que puede garantizar que los estudiantes con DI puedan acceder a oportunidades de aprendizaje (Bonati, 2019). Finalmente, explican que para quienes lideran la universidad, estos programas brindan, de manera tangible, el compromiso con la excelencia, equidad y la diversidad. En definitiva, los programas inclusivos que atienden a jóvenes con DI no solo tienen un impacto positivo en este colectivo, sino en toda la comunidad universitaria. En palabras de Bethune-Dix et al., (2020) una inversión en programas inclusivos transforma la retórica en realidad.

Ahora bien, sí nos adentramos en el documento oficial del programa donde se especifica su misión y visión, además de los objetivos y la descripción de la malla curricular, encontramos que el programa se ha planteado y exponen de manera explícita, mejorar la CDV de las personas. Manifiesta que quiere ser opción educativa universitaria inclusiva para personas con DI que tras un curriculum flexible y adaptado a las necesidades de sus estudiantes permita mejorar la CDV de estos y lograr su plena inclusión social.

Esto demuestra una alineación del programa con el concepto de CDV y aunque el programa no fue planeado teniendo en consideración el modelo de CDV propuesto para este trabajo, tanto la misión y objetivos como las asignaturas se relacionan con él.

Los resultados de la Escala Integral de Evaluación de CDV dejan en evidencia que las personas con DI que participan del programa tienen un índice de CDV favorable y la percepción de ambos grupos (estudiantes y padres) es positiva y congruente en todas las dimensiones evaluadas cuando se compara la puntuación media con la puntuación ideal (todas las dimensiones están alineadas al concepto de CDV). Estos resultados concuerdan con otras investigaciones realizadas (Castro Durán *et al.*, 2016; Vega *et al.*, 2013) y un estudio transcultural entre Argentina, Brasil y Colombia (Verdugo *et al.*). Estos estudios constaron que todas las puntuaciones medias de las dimensiones superan la media teórica. Por otro lado, los resultados objetivos (informante clave) y subjetivos (persona con DI) de la escala aplicada demuestran que el Índice de CDV se incrementa a medida que se transita hacia los cursos superiores. Esto significaría que la CDV mejora en la medida que el estudiante lleva más tiempo en el programa universitario. Así también lo han determinado distintos estudios (Lee *et al.*, 2021; Bethune-Dix *et al.*, 2020; Vinoski Thomas *et al.*, 2020), que demuestran que la participación en un programa universitario para personas con DI genera un aumento en el desarrollo habilidades académicas y mayores posibilidades de empleo. Sin embargo el cambio más favorable es que, adquieren mayores habilidades sociales que le permiten ser miembros activos en la sociedad (Whirley *et al.*, 2020). Al respecto, cabe mencionar que estudios que evalúan la CDV de personas con DI que participan en contextos ordinarios (sin ser segregados en entornos exclusivos para personas con DI), obtienen significativamente mejores índices de CDV especialmente en aspectos como la independencia, toma de decisiones y elecciones, oportunidades, actividades de ocio y amistades (Bethune-Dix *et al.*, 2020). Esto sin duda, permite inferir que programas universitarios que incluyan a personas con DI contribuirán a la mejora de la CDV y posterior inclusión laboral.

Un dato importante arrojado por los datos de las Escala de Evaluación Integral de CDV, y trascendental de indagar en profundidad para una futura investigación, es que en todas las dimensiones que componen la CDV las mujeres obtienen puntajes inferiores a los hombres. Los resultados son similares si atendemos al informante; es decir, los padres evalúan con puntajes inferiores a las mujeres que a los hombres y así mismo, entre los estudiantes las mujeres se valúan por debajo de los hombres.

Se sabe que las mujeres con discapacidad encuentran mayores obstáculos que les impiden su acceso pleno a la ciudadanía y les coloca en una situación de mayor vulnerabilidad (Plena Inclusión, 2019). Al respecto Morcillo & Pérez, (2018) plantean

que dentro de los múltiples factores que pueden originar situaciones de discriminación (género, religión, edad, lugar de procedencia, etc.), la discapacidad se configura como un factor importante ya que se concibe socialmente como resultado de la desventaja a la hora de participar en igualdad de oportunidades en la sociedad. Por tanto, se observa que las mujeres con discapacidad intelectual tienen una doble discriminación o tienen que superar al menos una doble barrera para su plena inclusión en la sociedad (Cayetano & Tena, 2019) ya que convergen, en ellas dos factores discriminatorios importantes, género y discapacidad, produciendo de este modo un efecto exponencial de su desigualdad en la sociedad. Sin embargo, existen pocos estudios que aportan datos reales del impacto del género en la desigualdad que sufren las personas con DI. Esto puede explicarse por la tendencia a considerar a este colectivo excluido como un todo, sin atender a sus particularidades (Plena Inclusión, 2019). Al respecto encontramos datos en población sin discapacidad que consideran la influencia del género en la calidad de vida y que coinciden con los de este estudio. Así es como en población adulta se ha encontrado que las mujeres declaran peor salud percibida que los hombres; además más síntomas emocionales o psicológicos, así como mayor utilización de los servicios de salud (Sabó, 1999). En un estudio de González et al., (2016) realizado en población adolescente chilena, encontraron que las mujeres tienen mayor riesgo de presentar puntajes bajos en el bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relaciones con padres y vida familiar y recursos económicos. Lo que coincide con otros estudios europeos y latinoamericanos (Vélez Galárraga, López Aguilà, & Rajmil, 2009; Rodríguez Belmares et al., 2017). Con estos datos se determina la importancia que se le debe dar a la perspectiva de género en la implementación de programas de apoyo para personas con discapacidad intelectual.

Otro dato relevante que mencionar es la diferencia entre informantes respecto a los resultados de la Escala de CDV. Es decir, el informe de otras personas (en este caso, los padres) difiere en los resultados entregados por los propios estudiantes. Lo que coincide con muchas investigaciones, donde el informe de otras personas (ya sea profesionales, tutores, padres) y los propios usuarios no coinciden con la valoración que tienen acerca de las diferentes dimensiones de que consta el constructo (Gil Llario, Morell Mengual, Díaz Rodríguez, Giménez García, & Ruiz Palomino, 2016; Castro Durán et al., 2016; Verdugo et al., 2013). En este estudio, los padres obtienen puntajes superiores a la de los estudiantes en todas las dimensiones. Y las discrepancias más significativas se

encuentran las dimensiones que poseen un carácter más básico: bienestar material, bienestar físico y derechos. Mientras que hay un elevado grado de concordancia en las dimensiones, que según la pirámide de Maslow ocuparían lugares superiores: bienestar emocional, desarrollo personal y relaciones interpersonales. Estos resultados se oponen a los encontrados por Gil Llarío et al., (2016), donde las mayores discrepancias se encontraban las dimensiones de carácter superior. Cabe mencionar que, en las dimensiones de Autodeterminación e Inclusión social, también se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes y los padres. Al respecto, en los grupos focales de los padres estos consideraban que desde que sus hijos están en la universidad, tienen mayor grado de autonomía, privacidad, libertad para tomar decisiones y mayor participación en las decisiones que les afecta; y al contrario lo estudiantes informan y reclaman mayor autonomía e independencia de sus padres. Esta discrepancia podría explicarse por la existencia de cierto paternalismo (Gil Llarío et al., 2016) donde los padres creen que sus hijos tienen una autodeterminación e inclusión social, suficiente.

A continuación, se realiza un análisis por cada una de las dimensiones, contrastando los datos entregados por las distintas fuentes y la teoría.

## **7.2. Dimensiones que componen la calidad de vida**

A continuación, se discutirán los resultados de cada una de las dimensiones que componen la calidad de vida.

Respecto a la Autodeterminación, en este estudio la Escala de Evaluación Integral de CDV arrojó que existe diferencias significativas ( $p < 0,404$ ) entre la opinión de los estudiantes y sus padres. Estos últimos, evalúan con puntajes superiores al de sus hijos, pues con frecuencia las familias protegen al joven con discapacidad y los alejan de muchas experiencias donde existe un riesgo de fracaso (Ponce, 2012) y por lo tanto podrían considerar que las posibilidades de autodeterminación que entregan a sus hijos, son suficientes, pues continúan siendo espacios protegidos, donde no se enfrentan a situaciones estresantes o en la que pudiesen tener dificultades difíciles de resolver. Al contrario, los estudiantes creen que necesitan más posibilidades de tomar decisiones e incluso denuncian la intromisión excesiva de sus padres.



Estas últimas declaraciones coinciden con los estudios de Stancliffe, (2001) quien declara que las personas con discapacidad han revelado repetidamente que quieren controlar sus propias vidas. Este mismo autor expone que los entornos donde las personas con DI viven o trabajan, se restringen las oportunidades para la toma de decisiones y la expresión de preferencias (Stancliffe, 2001). Coincidente con estos datos, los docentes del programa indican que en ocasiones se involucra mucho a los padres en la toma de decisiones de sus hijos lo que restringe la autonomía del joven con DI.

Los padres por su parte también asumen que ellos limitan las capacidades de sus hijos en la toma de decisiones, principalmente por temores y actitudes de sobreprotección. Parece existir una estrecha relación entre las creencias de los padres en cuanto a la capacidad de sus hijos con DI para autoevaluar su conducta y la frecuencia con las que sus hijos realizan decisiones y reconocen sus propios méritos (Álvarez, Vega, Spencer, González, & Arriagada, 2019).

En relación a la Inclusión Social, lamentablemente, las personas con DI suelen tener pocos amigos y experimentan exclusión social (Wilson et al., 2017).

En la Escala de Evaluación Integral de CDV, si bien los resultados están sobre la media, la Inclusión Social, no se encuentra dentro de las dimensiones mejores evaluadas, ni por los estudiantes ni por los padres. Estos últimos tiene puntajes más elevados que los estudiantes.

Si bien la Escala de Evaluación de la CDV es un instrumento confiable, los resultados arrojados por ésta, son más contundentes cuando son explicados por los propios actores y participantes de la investigación. Por ello al momento de llevar dichos resultados a los grupos de discusión, aparecen varios aspectos que no son posibles de recoger en la escala o bien, se comprenden mejor cuando son explicados por los participantes. Así encontramos que, por una parte, los estudiantes de todos los cursos manifiestan que la principal virtud del programa es que éste les ha ofrecido la posibilidad de encontrar amigos. Amigos que antes no tenían y que incluso se sentían aislados. Estos comentarios coinciden con estudios realizados por Wilson et al., (2017) quienes estudiaron la efectividad de los grupos de apoyos para la inclusión social de personas con DI. En él, encontraron que las personas con DI suelen permanecer segregadas, aisladas y solas, lo que repercute en problemas de salud mental y físico, y pone en riesgo su bienestar general. Otras investigaciones, indican que la inclusión social de las personas con DI tiene

relación directa con el bienestar físico (Cuesta Gómez et al., 2017) (dimensión que será abordada más adelante). Así, Emerson, Honey, & Llewellyn, (2013) explican que las personas con DI hacen menos ejercicio físico, tienen dietas más pobres y tienen estilos de vida más sedentario que las personas sin DI. Estos autores creen a las personas con DI tempranamente se les siembra la semilla de la desventaja y la exclusión de la vida social de por vida, repercutiendo en su participación en una vida activa socialmente. Estos datos concuerdan con los comentarios hecho por los estudiantes y padres. Los primeros manifiestan que no les gusta hacer ejercicio físico. Y los segundos (los padres) acreditan que sus hijos son sedentarios y llevan una mala alimentación; más aún estos creen que de alguna forma son responsables del estilo sedentario de sus hijos.

Otro aspecto mencionado por los estudiantes respecto a la inclusión social es el deseo de tener más actividades sociales, con sus compañeros y con el cuerpo docente del programa. Sin embargo, comentan que tienen dificultades para organizarse y poder gestionar actividades. Por lo que sugieren que el programa lo gestione o les ayude. Al respecto Wilson et al., (2017) declaran que las personas con DI requieren intencionadamente el apoyo para la inclusión social. Explican que una vez que el joven con DI deja la escuela no existe un mecanismo de apoyo más allá de la familia, para llamar a un amigo, para planificar una junta de amigos con hora y lugar y mantener las relaciones de amistad en el tiempo (Wilson et al., 2017) y por lo tanto se deben crear grupos de apoyo a la personas con DI para que puedan establecer estas redes de amistad. Una red social compatible es fundamental para el sentimiento y la experiencia de la inclusión social (Van Asselt-Goverts, Embregts, & Hendriks, 2015). Además las redes que crean oportunidades para inclusión social y el acceso a apoyos tienen el potencial de mejorar la autodeterminación y la CDV de las personas con DI (Eisenman, Farley-Ripple, Culnane, & Freedman, 2012). Otra de las características que describen los estudiantes con DI respecto a la Inclusión Social, es que cuando se les pregunta si tienen amistades con jóvenes sin DI, ellos suelen incluir a sus familiares como amigos; nombran a sus primos/as, a la amiga/o de la hermana/o, o la hija/o de una tío/a cercana. Esto demuestra lo limitada de la redes sociales de los jóvenes con DI, que consiste principalmente en familiares y el personal de apoyo profesional (Eisenman et al., 2012). De hecho, en casi todos los grupos de discusión de los alumnos se mencionó que les gustaría tener más salida con los profesores del programa. Lo que responde también a que probablemente,

los profesionales apoyan a guiar los temas de conversación y las actividades a realizar en cada reunión que se establezca.

Un aspecto interesante de mencionar es que a pesar de que el Diploma en Habilidades Laborales es un programa destinado solo a jóvenes con DI, ninguno de los estudiantes manifestó nada sobre sentirse estigmatizado como resultado de su identidad de persona con DI en el entorno universitario, lo que es concordante con otros estudios (Wilson et al., 2017; Jahoda, Wilson, Stalke, & Cairney, 2010). Sin embargo, los docentes creen que aún hace falta poner mayor esfuerzo en la Inclusión Social de los jóvenes del programa pues sigue siendo una instancia educativa exclusiva y muy protegida. En la que solo comparten con jóvenes con DI y se perpetúa conductas de sobreprotección y trato infantilizado entre algunos docentes. Consideran que a los estudiantes se les debiese incorporar con jóvenes de su edad sin discapacidad en las diferentes carreras de la universidad y entregarles un trato más adulto.

Los padres por su parte tienen discursos un poco contradictorios. Ellos comunican que les gustaría que sus hijos tengan más actividades fuera de casa, con sus amigos y con jóvenes sin DI, pero a la vez, reconocen que ellos mismos ponen barreras para la realización de este tipo de actividades. Manifiestan que el traslado es complicado, ya sea por las distancias o porque evitan el uso del transporte público (Wilson et al., 2017).

Otro aspecto relacionado con la importancia de la inclusión social pero que no se puede abstraer de esta investigación, es la estrecha relación que existe entre tener redes sociales y el empleo. Rios-Aguilar & Deil-Amen, (2012) declaran que la participación en este tipo de programas y el apoyo a la inclusión social de personas con DI puede impactar en el empleo futuro.

Respecto al Bienestar Material en la Escala de Evaluación Integral de CDV es curioso observar que es la dimensión peor evaluada por los estudiantes y la con mayor puntaje otorgado por los padres.

En los grupos focales, los estudiantes abordaron la dimensión de manera concreta, informando que no tiene conocimientos necesarios para manejar el dinero; se infiere que su independencia económica es muy baja, y se limita solo a aspectos básicos, como es la compra de refrigerios diarios y no en aspectos que implican mayor capacidad de decisión. Ellos manifestaron que no son capaces de ahorrar y que el dinero que ellos reciben por pensión de discapacidad es administrado por sus padres. Estos resultados no concuerdan

con investigaciones como las de Suárez, Sánchez, & Rodríguez, (2019) y Verdugo et al.,(2013) donde las mayores fortalezas se dieron en Bienestar Material, lo que es concordante con la opinión de los padres. El bienestar material, como se ha mencionado, tiene que ver con la disponibilidad de bienes materiales (p. ej., ayudas técnicas, material didáctico), aspecto estrechamente relacionado con el paradigma de la rehabilitación de la discapacidad que ha imperado en las últimas décadas (Morán Suárez et al., 2019) y por lo tanto los padres creen que ellos le entregan a sus hijos todo lo necesario.

Los docentes por su parte abordaron la dimensión desde una mira completamente distinta haciendo alusión a las ayudas técnicas que hacen falta para trabajar con los estudiantes que tengan alguna discapacidad sensorial (auditiva o visual), sin embargo, la directora opina que se están implementando.

Respecto al Bienestar físico en la escala de Evaluación Integral de CDV, nos arroja resultados diferentes entre lo que opinan los estudiantes ( $M=104,92$ ) y lo que opinan los padres ( $M=133,79$ ); estos últimos ubican la dimensión de Bienestar físico por sobre las otras, es decir, ellos creen que sus hijos gozan de una buena salud, alimentación y atención sanitaria adecuada. Los estudiantes por su parte la ubican dentro de las dimensiones con bajas puntuaciones. A la hora de llevar estos resultados a los grupos de discusión, padres y estudiantes coinciden en sus apreciaciones. Los estudiantes manifiestan que no les motiva hacer deporte y los padres opinan lo mismo, agregando que les gustaría que el programa les “obligara” a hacer alguna actividad deportiva.

Estos comentarios coinciden con las observaciones de Hutzler & Korsensky, (2010) quienes explican que una de las principales barreras para una baja participación en actividades físicas de las personas con DI es la falta de motivación. Explican que el déficit cognitivo de las personas con DI influye en la motivación ya que la mayoría de las teorías motivacionales se basan en atributos cognitivos como la creencia en la salud, la autoeficacia, el comportamiento planificado y la autodeterminación. Otro autores creen que esta dimensión es clave para la CDV de todas las personas (Cuesta Gómez et al., 2017) y asocian la práctica de actividad física y deportiva con las conductas promotoras de la salud.

Wilson et al., (2017) explica que esta dimensión tiene directa relación con la inclusión social; manifiesta que una vida activa físicamente incluye mayor participación comunitaria, mejor CDV, mayores habilidades sociales, mejor salud mental y mayor

confianza de sí mismo. McCausland, McCallion, Brennan, & McCarron, (2018) declaran que la salud general y la salud mental, están estrechamente asociados con la composición de las relaciones interpersonales y que aquellos amigos y redes diversas tienden a tener mejores resultados en salud.

Al respecto, al igual que los padres, los docentes creen que se debe intencionar, desde el programa, que los estudiantes tengan más actividades físicas y/o deportivas y consideran que incorporar una asignatura de alimentación saludable es fundamental para una correcta CDV de los estudiantes.

Law, Anaby, Imms, Teplicky, & Turner, (2015) explican que las personas con DI necesitan apoyo en esta área de la vida, al igual que necesitan apoyo en otras áreas de la vida. Quizás aún conservamos algunas ideas de un modelo tradicional donde se le da más importancia a habilidades instrumentales como las matemáticas y la lectura y dejando a la libertad de elección, el deporte o actividad física, así como el arte, la música y el teatro.

Por último la necesidad de apoyo en esta área, va mucho más allá del entorno, en este caso de pertenecer a la universidad; estas incluyen apoyo en la planificación, organización, capacitación en movilidad y uso del transporte público, dinero, y apoyo para participar en una actividad determinada (Lante et al., 2014).

En cuanto a la dimensión de Relaciones Interpersonales entre los estudiantes esta fue una de las dimensiones con el más alto puntaje ( $M= 120,67$ ) lo que fue explicado por ellos mismo en los grupos focales. Comentaron que una de las grandes virtudes del programa y la más significativa para ellos, es que han encontrado un grupo de amigos pares. En él, se sienten felices y con deseos de realizar todo tipo de actividades con ellos. Al respecto, cabe mencionar que las personas con DI suelen tener relaciones sociales más pequeñas que las personas sin discapacidad (McCausland et al., 2018) y por lo tanto, aquellos estudiantes que vienen de experiencias escolares previas de exclusión, sin duda encuentran en el programa “un lugar”, “su lugar”. Investigaciones actuales han descubierto que las relaciones interpersonales positivas mejoran la CDV de un individuo (Sullivan, Bowden, McKenzie, & Quayle, 2016) y si bien en esta investigación no se realizó una evaluación previa a entrar al programa de la CDV, el índice de CDV obtenido está sobre la media en casi todos los estudiantes.

Muchos de los estudiantes del programa, destacaron el impacto negativo que tiene la sobreprotección de sus padres en sus relaciones interpersonales, lo que coincide con

otras investigaciones (Mcconkey & Smyth, 2003). Esta preocupación de los padres no es del todo injustificada; muchas de las experiencias previas que tanto estudiantes como padres expresaron en los grupos focales tenía un carácter discriminatorio, de violencia y exclusión. Sin embargo, según Sullivan et al., (2016) cuando a las personas no se les da la oportunidad de experimentar situaciones de la vida típica, existen menos probabilidades que desarrollen habilidades para la vida o para las relaciones sociales positivas y se vuelven más vulnerables y menos capaces. De hecho, los participantes de este estudio solicitan al programa que puedan educar a sus padres para que tengan más confianza en ellos y les permitan equivocarse.

Los padres por su parte evaluaron esta dimensión como la más baja ( $M=115,02$ ); en los grupos focales ellos explicaron que dichos resultados se deben principalmente a que sus hijos carecen de relaciones sexuales – afectivas y evaluaron estos indicadores con el mínimo del puntaje. Se sienten ignorantes en abordar el tema con sus hijos, mostrando actitudes muy conservadoras al respecto o bien explicando que su hijo no tiene interés en ello. Es importante mencionar que incluso, los propios estudiantes, parecían bastante cautelosos respecto a relaciones sexuales-afectivas. Es importante mencionar que las personas con DI tienen las mismas necesidades y deseos sexuales que las personas sin discapacidad (Olavarrieta et al., 2013), pero suelen ser coartadas porque la sociedad tiende a verlas como personas menos hábiles y competentes para tomar decisiones en aspectos especialmente significativos para su vida, como pueden ser todo lo relacionado con la vida sexual, la vida en pareja o la decisión de tener descendencia (Bárcena, Guevara, & Rodríguez, 2020). En un estudio de McCausland et al., (2018) examinaron las relaciones interpersonales de adultos con DI de Irlanda; en él encontraron que menos del 1% de la población con DI informó que tenía un cónyuge/pareja y concluyen que las personas con DI no cuentan con una red íntima proporcionada de parejas, hijos o nietos, dependiendo de sus padres, hermano y sobrinos. En los participantes de este estudio, no manifestaron su inquietud al respecto y entre las tres ciudades, solo había una pareja muy supervisada por sus padres.

Esto demuestra que aún se sigue privando a las personas con DI toda posibilidad de resolver sus necesidades afectivas y sexuales y al parecer, conseguir que no se despierta en ellas la necesidad sexual y controlar sus manifestaciones (Rodríguez, López, Moretin, & Arias, 2006). Es de vital importancia, y así lo solicitan los padres, una formación en sexualidad para guiar a sus hijos.

Otro aspecto importante de mencionar es que los estudiantes incluyen en su red de relaciones sociales a sus familiares (hermanos, primos u otros) y a los profesores del programa; de hecho, manifiestan directamente que les gustaría salir todos los viernes con los docentes del programa. Esta caracterización de *¿quiénes componen la red social de las personas con DI?*, coincide con otras investigaciones que han identificado al personal que trabaja con las personas con DI como el principal compañero social y la mayor fuente de confianza (McCausland et al., 2018; Mccausland, Mccallion, Cleary, & Mccarron, 2016). Esto podría explicarse porque los docentes están para entregar apoyo a las personas con DI, entregando confianza y compañía y por lo tanto suelen ser relaciones más cercanas y frecuentes que otras, pero que no suelen ser recíprocas (McCausland et al., 2018).

En relación con la dimensión de Desarrollo Personal, en la Escala de evaluación integral de la CDV, tanto los padres como los estudiantes le otorgaron un puntaje sobre la media que estipula el instrumento. Los principales comentarios realizados en los grupos focales de los estudiantes, respecto a la contribución que el programa se orienta a dos indicadores: el tener amigos y el aprender. Este último se relaciona con el Desarrollo Personal. La mayoría comentó que desde que estaba en el programa había aprendido nuevas cosas y que ahora podía hacer las cosas por sí mismo.

Cabe mencionar que estos resultados positivos de esta dimensión no coinciden con otros estudios previos (Gómez, 2010; Gómez, Verdugo, Arias, Navas, & Schalock, 2013) donde suele destacarse entre las dimensiones con resultados más limitados. Estas discrepancias podrían deberse al hecho de que todos los participantes de este trabajo se encuentran en el sistema universitario y que por ello estén recibiendo los apoyos necesarios relacionado con los indicadores típicos de esta dimensión (formación, habilidades, competencias); dichos resultados concuerdan con el trabajo de Morán et al., (2019) quienes explican que las puntuaciones de los adultos con DI pueden verse afectadas por la falta de continuidad de las competencias trabajadas y los objetivos planteados durante la etapa escolar obligatoria, por falta de programas de transición a la vida adulta y/o envejecimiento que den continuidad a las competencias adquiridas.

Estos datos concuerdan con lo que opinan también el cuerpo docente y la directora del programa; ambos grupos explican que el principal objetivo es la plena inclusión social y posterior inserción en el mundo laboral de los alumnos del programa, por lo que centran los apoyos en la adquisición de habilidades y conocimientos que permitan al estudiante

una transición al mundo laboral exitoso. Al respecto la investigación ha demostrado que disponer de oportunidades para participar, aprender e involucrarse en actividades, es decir oportunidades para el desarrollo personal, contribuye a la mejora de la calidad de vida de las personas con DI.

- Otros autores como Belmonte & Bernárdez-Gómez, (2021) relacionan el desarrollo personal con la mejora del autoconcepto; explican que tras el paso por la universidad, los jóvenes con DI demuestran una mejora en su autoconcepto el que es definido por ellos como un sistema de estructuras cognitivas para interpretar y responder al entorno a partir de sus actitudes

Esto se relaciona directamente con lo que expresan los estudiantes respecto a lo que han encontrado en la universidad; traen un autoconcepto negativo producto de la exclusión y falta de los apoyos necesarios de la escuela, encontrando en la universidad un espacio para aprender. Al respecto Hopkins, (2011) declara que cuando se proporciona un entorno que favorece la independencia de las personas con DI, estas presentan una mejor CDV, participando activamente en sus decisiones y logrando mayor desarrollo en su vida adulta. Por lo tanto, el paso por la universidad fortalece, de manera general la CDV de los estudiantes, pero de manera más singular contribuye a su desarrollo personal, encontrando comentarios como: “ahora que estoy en la universidad, podré trabajar”, “dependo menos de mi familia”, “soy más independiente”, “he aprendido a andar en micro<sup>2</sup>”, entre otras.

En cuanto a la dimensión de Bienestar Emocional Navas et al., (2017) declaran que esta no debe entenderse de forma aislada sino en interacción con los resultados personales que se obtengan en el resto de las dimensiones que integran el constructo de CDV. Al respecto, al analizar los resultados de la Escala de Evaluación Integral de CDV, los estudiantes obtienen buenos puntajes ( $M=114,57$ ), tanto desde la propia opinión como la de los padres ( $M=122,92$ ). En los grupos focales, ambos grupos comparan sus experiencias previas a estar en el programa, considerando que desde que están en el programa, los estudiantes se sienten mejor, tienen mejor autoconcepto y autoestima y valoran sus capacidades.

Los mismos autores explican que para alcanzar este bienestar se requiere: afecto, respeto, estatus en la sociedad como iguales y entornos que respeten la individualidad. Lo

---

<sup>2</sup> En Chile, se le llama micro al bus del transporte público.



que sin duda refleja las prácticas que se establecen en el programa; tanto padres como estudiantes expresan lo afectivo y comprometido que es todo el cuerpo docente y directivo del programa; se sienten agradecidos. Por parte de los docentes, las opiniones concuerdan y felicitan al equipo directivo por el esfuerzo y apoyo que entregan día a día a los estudiantes del programa para su plena inclusión.

Estos comentarios se relacionan con los resultados de los trabajos de Moriña, Sandoval, & Carnerero, (2020) quienes encontraron que los docentes que trabajan con las personas con DI en contextos universitarios, se caracterizan por ser muy sensibles a la diversidad y se encuentran deseosos de lidiar con las barreras que puedan dificultar la participación y el aprendizaje de los estudiantes; concluyen que los profesores tienen una actitud positiva hacia estos estudiantes y realizan esfuerzos adicionales para satisfacer sus necesidades, aunque no siempre saben cómo hacerlo. Esta caracterización podría incluir a los docentes del programa, que sin duda repercute en el bienestar emocional de los alumnos del programa.

Respecto a la dimensión Derechos los resultados de la Escala de Evaluación Integral de CDV, padres y estudiantes evalúan de manera diferente esta dimensión. Los estudiantes la ubican dentro de las tres más bajas, mientras que los padres dentro de las tres mejores evaluadas. Esta diferencia que, fue comentada anteriormente, y que podría ser explicada debido a que los padres aún conservan una posición rehabilitadora de la DI (Morán Suárez et al., 2019) considerando que a los estudiantes se les entrega lo necesario.

Respecto a los tópicos tratados por los diferentes grupos participantes de esta investigación también fueron diferentes entre ellos. Los estudiantes abordaron esta dimensión bajo dos principales indicadores: el respeto de la intimidad y a la capacidad de elección. Respecto a la primera ellos explicaron que sus padres no respetan sus espacios tanto físicos como emocionales; explicaron que sus padres entran a su habitación sin tocar la puerta o revisan sus conversaciones que establecen por WhatsApp. Estos comentarios coinciden con otros estudios (Gómez, Verdugo, Arias, & Irurtia, 2011) que ponen de manifiesto aún con todo el avance en políticas internacionales, se aprecian muchas situaciones de abuso y negligencia en cuanto al cumplimiento de derechos de las personas con DI y la vulneración de la intimidad.

Otro aspecto abordado en los grupos de discusión de los estudiantes es la toma de decisiones; estos manifestaron que tenían conflictos a la hora de tomar decisiones, ya que

querían hacerlo por sí solos, pero confiaban en que sus padres lo harían mejor que ellos. Etxeberria, (2016) declara que las decisiones tomadas por otros son éticamente delicadas, porque afectan al valor clave de la autonomía individual y a través de él al de la dignidad. Hay un término interesante que se relaciona con el sentimiento que tiene los estudiantes respecto a la toma de decisiones. Es el de indefensión aprendida, que según Arrojo, (2015) las bajas expectativas que tienen las personas con discapacidad sobre sí mismas y la tendencia a tener un comportamiento predominantemente pasivo, hace que dejen de lado sus propios derechos, no expresando honestamente sus sentimientos, pensamientos y opiniones.

Los padres, los docentes y la directora abordaron esta dimensión desde el derecho a la educación. Todos ellos comentan que falta de reconocimiento del programa por parte del ministerio de educación, sin duda es una falta a los derechos de las personas con DI. Más aún si el programa Diploma en Habilidades Laborales es único en el país, presente solo en tres ciudades, ¿qué pasa con los jóvenes con DI del resto del país que no se encuentran en las ciudades donde existe el programa? Sin duda no hay un reconocimiento de los derechos de las personas con DI.

A pesar de que Chile está adscrito a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad y al igual como lo comenta Navas et al., (2017) aún es necesario superar los enfoques tradicionales que abogan por una enseñanza segregada y resistente al cambio.

Por consiguiente, todos los indicadores abordados por los diferentes grupos de participantes de esta investigación referentes a la dimensión Derechos, no tiene relación directa con el programa; muy por el contrario, el programa asume un rol preponderante por la defensa de los derechos de las personas con DI.

Desde lo anterior se desprende una de las barreras mencionadas por los participantes de esta investigación: la falta de reconocimiento del programa por el Ministerio de Educación. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo son muchos los avances que se tienen en materia de inclusión de personas con DI en la universidad; leyes, políticas y acuerdos tanto internacionales como nacionales han facilitado este progreso. Sin embargo, aún la educación universitaria no es una realidad posible para muchos estudiantes con DI. Pues la falta de reconocimiento por el ministerio de educación (Mineduc) implica que los programas existentes suelen ser iniciativas propias de cada

universidad y abarcan un limitado territorio geográfico y restringidos recursos económicos. Solo un cierto perfil puede acceder al Diploma en Habilidades Laborales: aquellos que viven en las tres ciudades principales de Chile, familias que cuentan con los ingresos suficientes para cubrir el costo de una matrícula universitaria, familia que poseen en una educación y redes que les permita valorar una experiencia universitaria para su hijo con DI.

Al respecto O'Donovan, (2021) comenta que aunque la política exige igualdad de acceso, el campo de la educación superior no está configurado para apoyar esto. Ya que no existen fondos que contribuyan a la inclusión de jóvenes con DI. O'Donovan, (2021) agrega que las anomalías de políticas y sistemas “reproducen” circunstancias, que crean barreras y mantienen el statu quo de la universidad, que no beneficia las necesidades de las personas con DI (es solo para aquellas personas que cumplen ciertos estándares). Esto se vincula directamente con cuestiones de equidad, con diferentes caminos hacia la educación de tercer nivel necesarios para corregir la actual inequidad de acceso. Las vías alternativas que existen actualmente son institucionales y no específicas de políticas. No hay competencia ni responsabilidad nacional en las universidades para ofrecer vías de acceso alternativas. Entonces, ¿qué impulsa esto? ¿Es ideología y creencias individuales, convenciones internacionales de derechos humanos, campeones dentro de la Universidad? o algo completamente diferente? El caso del Diploma en Habilidades Laborales se debe a los “campeones individuales” que abogan para el cambio, con la sostenibilidad del programa a veces inestable y basada en la buena voluntad.

Ello refleja que aún se concibe a las personas con DI como ajenas al sistema educativo; que su formación corre por un carril distinto, y si bien a lo largo del estudio ellos no manifestaron sentirse excluidos y la percepción de que las personas con DI no pertenecen al espacio universitario persiste en algunos focos de la universidad y de la sociedad; refleja también la divergencia existente entre las políticas nacionales e institucionales.

Sin duda estas percepciones de exclusión repercuten en la falta de programas universitarios para personas con DI y con ello más barreras para su futura inclusión laboral, ya que sigue siendo un programa especial, no reconocido.

Otra de las barreras mencionadas por los participantes de esta investigación y que por lo demás se relaciona con los resultados de todas las dimensiones que componen la calidad de vida, es la sobreprotección de los padres.

La sobreprotección de los padres hacia sus hijos con discapacidad fue un tema recurrente entre todos los participantes; curiosamente los mismos padres declararon que ellos, por temor a que sus hijos les pase algo, limitan la inclusión social, la autodeterminación, las relaciones interpersonales y su desarrollo personal. Estos resultados coinciden con las investigaciones de Miller, Schleien, White, & Harrington, (2018) quienes encontraron que a los padres les resulta difícil permitir que sus hijos con DI se vuelvan independientes y no recuran a ellos para la toma de decisiones. . Lally, O'Brien, & Gilligan, (2019) encontraron que existe un conflicto entre las aspiraciones de autonomía por parte de los estudiantes con DI y las ansiedades de sus padres, repercutiendo en el sentido de identidad de los jóvenes con DI, pues no son capaces de diferenciar sus propios deseos de los de los padres, confiando más en lo que estos últimos les sugieren. Otras investigaciones al respecto, son las de Agarwal, Heron, & Burke, (2021) quien evaluaron la percepción de los padres respecto a cómo un programa universitario para jóvenes con DI contribuía en sus vidas. En esta investigación los padres reconocieron ser sobreprotectores, temerosos y sin confianza en la capacidad de sus hijos y actuaban como barreras para su crecimiento e independencia. Esta actitud es reconocida también por los estudiantes, el cuerpo docente y la directora del programa.

Los estudiantes comentaron abiertamente que solicitan al programa que comunique a sus padres que requieren de su parte mayores posibilidades para ser autónomos, incluso agregan que los padres deberían permitirles equivocarse ya que de esta forma ellos irían aprendiendo. Solicitan enérgicamente que sus padres tengan mayor confianza en sus habilidades. Al respecto hay estudios previos que confirman que en la medida que los padres ven que sus hijos se adaptan a las diferentes circunstancias de la vida y se vuelven más independientes, estos aumentaban las expectativas para el futuro de sus hijos (Doren, Gau, & Lindstrom, 2012).

Estos hallazgos ilustran de la importancia de no subestimar las habilidades de los adultos jóvenes con DI y el valor que tienen los programas universitarios para ayudar a los padres a darse cuenta de las muchas posibilidades que están disponibles para sus hijos. Esto deriva a una de las propuestas de mejora que se exponen más adelante: un taller para padres, que permita el trabajo en equipo junto al programa.

Cabe mencionar que, si bien estas fueron consensuadas por todos los participantes de este estudio, no corresponden directamente a las prácticas que realiza el programa, sino que se corresponde más bien con aspectos culturales y legislativo propio de Chile. A continuación, abordaremos cada una de estas.

## Capítulo 8: Conclusiones

El Programa Diploma en Habilidades Laborales lleva más de una década apoyando a estudiantes con discapacidad intelectual para que accedan a una experiencia universitaria rigurosa y relevante que cambie su carrera futura y sus trayectorias de vida. Al mismo tiempo, apoya a la universidad para que cumpla su compromiso de ser una comunidad de aprendizaje marcada por la equidad, la diversidad y la excelencia inclusiva.

Sin embargo, hasta ahora no se tiene conocimiento de cómo el programa está impactando en vida de los adultos jóvenes con DI que atiende. Se tomó el modelo de Calidad de Vida de Shcalock y verdugo (2016) como marco para evaluar cómo el programa está aportando en cada una de las dimensiones que componen la CDV y se planteó como objetivo general *Analizar cómo un programa universitario para personas con discapacidad intelectual contribuye a la calidad de vida de sus estudiantes, según su percepción, la de sus familias y lo docentes que participan de él.*

Se escogió el modelo de calidad vida para conocer el aporte del programa a los estudiantes porque éste tiene un impacto en el desarrollo de programas y en la prestación de servicios; actualmente es un criterio para evaluar la eficacia de los servicios y porque las estrategias organizacionales y políticas sociales buscan enriquecer las CDV de las personas; por lo tanto, un programa orientado a jóvenes con DI que busca mejorar la CDV de sus usuarios es fundamental como criterio de calidad.

Respondiendo a este primer objetivo, de manera general los estudiantes, padres y docentes consideran que el programa es una experiencia positiva para los jóvenes con DI. La oportunidad de interactuar con personas sin DI de similar edad y con los mismos intereses en un contexto común, fortalece todas las áreas que componen la CDV. Entre ellas podemos destacar que los estudiantes manifiestan que han aprendido más y mejor que en su paso por la escuela; que han encontrado en el programa un lugar seguro, con libertad para expresarse; que pueden hacer amigos y tener actividades sociales, que antes eran pocas o nulas; que se sienten más capaces e independientes en sus qué haceres de la vida cotidiana, requiriendo menos apoyos.

Se plantearon cuatro objetivos específicos que guiaron esta investigación y que permitieron alcanzar objetivo general antes mencionado.

El primero de ellos *es identificar el nivel de calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones y la de sus padres*. Para ello se aplicó la Escala INICO-FEAPS Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo. Gracias a este instrumento se conoce el nivel de CDV que tienen los estudiantes según sus percepciones y la que tienen los padres respecto a sus hijos, cumpliendo con el objetivo. . El cumplimiento de este objetivo permitió elaborar un perfil de Calidad de Vida de cada estudiante, en el cual se presenta un análisis por cada dimensión según los datos entregados por las propias personas con DI y sus padres. Gracias a ello se pudo entregar algunas sugerencias en virtud de los resultados de cada estudiante. Estos primeros resultados arrojaron que todos los estudiantes tienen un nivel de CDV acorde con la media propuesta por el instrumento. Además, se observa un incremento en los resultados de cada una de las dimensiones; es decir a medida que los estudiantes transitan desde el primer año al último año de la universidad, estos últimos experimentan mejores resultados en su CDV. Esto reflejaría el aporte que hace el programa a la CDV de sus estudiantes aun cuando no es un estudio longitudinal.

El segundo objetivo de esta investigación es *relacionar el nivel de calidad de vida con la contribución que hace el programa universitario a la vida de los estudiantes y padres según sus propias percepciones*. Para llevar a cabo este objetivo se propuso realizar grupos focales para que los participantes explicaran los datos arrojados por la Escala de Evaluación Integral de CDV y cómo estos se relacionaban con el aporte que hace el programa Diploma en Habilidades Laborales. Tras el cumplimiento de este objetivo pudimos constatar cómo el programa se relaciona con los puntajes obtenidos en la escala; permitió conocer en qué áreas, los principales actores de éste (estudiantes y sus respectivas familias) consideran que se deben hacer mejoras o cambios para poder contribuir de mejor manera a la CDV de los estudiantes. De igual forma permite relacionar las prácticas cotidianas del equipo docente del programa en virtud de mejorar y contribuir a la CDV.

El tercer objetivo de esta investigación es *Identificar el aporte a la calidad de vida de los estudiantes según el cuerpo docente el programa universitario*. Este objetivo se planteó con la misión de incorporar a todos los participantes del programa. Se puede afirmar que se ha alcanzado este objetivo, ya que el cuerpo docente, si bien reconocen las necesidades del programa y cambios que este debiese realizar para mejorar, de manera general creen que la labor del programa es valiosa para todos los jóvenes que participan

en él; destacan que es el único programa comprometido con la inclusión de jóvenes con DI del país y reconocen que es una lucha constante tanto con el entorno universitario como la cultura imperante de la sociedad en la que las personas con DI debiesen estar un contexto diferente, segregados, separados de todos. Al igual que los padres creen que una barrera importante para el desarrollo del programa es la falta de reconocimiento del Mineduc, la cual influye en la percepción de la sociedad respecto a la inclusión de personas con DI.

Finalmente, el último objetivo planteado para este estudio es *Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes* las cuales emergieron tanto de la literatura como de la opinión de los estudiantes, padres y docentes. Entre las sugerencias que emerge de la teoría es la necesidad de generar un Plan Personal de Apoyos, elemento que fue mencionado en los instrumentos de recogida de datos.

Tras revisar el funcionamiento del programa, encontramos que si bien el programa refleja una atención bastante individualizada y atendiendo a las necesidades de sus estudiantes (así lo comentan alumnos, padres y docentes), el proceso de sistematizar la planificación de los apoyos no se ha llevado a cabo por falta de tiempo, capacitación y recursos. Sin embargo, se insta a crear una plan personal de apoyos o una Planificación Centrada en Persona (PCP), pues es considera un ejemplo de una buena práctica el ámbito de los servicios socioeducativos, dirigidos a las personas con DI (Arellano & Peralta, 2015). La PCP es un sistema facilitador de la construcción de apoyos personalizados para ayudar a las personas con DI a proyectar su estilo de vida deseado y a acercarse a él (Pallisera, 2011). Según Bethune-Dix et al., (2020) la individualización debería ser el sello distintivo de los programas de educación superior inclusivos. Por lo que el programa Diploma en Habilidades Laborales, siendo un referente nacional, debiese incorporar en sus prácticas la PCP. Estos mismos autores declaran que la inclusión requiere que se realice de una persona a la vez, es decir, que si queremos incorporar prácticas inclusivas estas no pueden ser “generales”, para toda la población, sino que se debe atender a las necesidades individuales y que deben ser sistematizadas en un plan. Y así mismo las decisiones sobre las experiencias universitarias de una persona no deben tomarse sin conocer bien a un estudiante en particular (evitar la imposición de realizar ciertas asignaturas o actividades). Lo que podría parecer obvio de mencionar, sin embargo las familias y el personal de servicio que trabaja con personas con DI, a menudo toman las



decisiones por ellos, sin considerar sus propios intereses u opiniones (Martínez et al., 2016).

El objetivo de la PCP es ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor CDV basada en sus propias preferencias y valores (Mata & Carratalá, 2007). Estas se convertirán en estrategias para ayudar a la persona con DI a cumplir sus metas personales.

La participación de los estudiantes del programa en la planificación de su propia sistema de apoyos aumentará a motivación personal y la satisfacción de sus necesidades, pero por sobre todo disminuirá el comportamiento desadaptativo (Schalock et al., 2021).

Otra sugerencia que se desprende de los comentarios de los participantes es la necesidad realizar un *Taller para padres que aborde temas de sexualidad y autodeterminación*. Sorprende que todos los participantes de este estudio sugirieron que el programa debiese proporcionar un taller para padres. Los temas para abordar en dichos talleres que emergieron de los datos son la sobreprotección hacia los hijos con DI y la sexualidad de estos. Tanto los estudiantes como los docentes creen que es importante que se trabaje con los padres a tener más confianza en sus hijos. Los padres por su parte dicen que tiene miedo a entregar más libertad y se sienten ignorantes en cómo abordar la sexualidad de los estudiantes con DI.

Los temores de los padres y las prácticas de sobreprotección hacia un hijo con DI suele ser actitudes comunes entre las familias que existe un hijo con DI. Al respecto Nuñez, (2013) menciona que entre los motivos de consulta más frecuentes son dificultades que tienen los padres está la inseguridad, desorientación, dudas y falta de confianza en el desempeño de su rol paterno/materno frente a un hijo con discapacidad.

Cabe mencionar que muchos de los padres que participaron de esta investigación comentaron las malas experiencias que tuvieron previamente al entrar al programa: maltrato escolar, rechazo en diferentes instituciones educacionales, desorientación por falta de oportunidades para su hijo. Experiencias que arrastran por al menos 18 años (edad en que entran al programa) y que sin duda generarán prácticas de crianza basadas en el miedo y el cuidado excesivo. Los padres suelen dar menos oportunidades para la autonomía y hacer elecciones por falta de tiempo, miedo a que elijan mal, lentitud de la persona con discapacidad (Arellano & Peralta, 2013) . Asimismo, caen en el error de no proporcionar información a sus hijos, porque según consideran que ellos (los padres)

conocen todas sus preferencias, deseos y rutinas: “Ya se lo qué le gusta”; “él prefiere hacer tal o cual” (Brown & Brown, 2009). Y lo mismo ocurre respecto a la sexualidad de sus hijos, que más bien la obvian con expresiones como: “mi hijo/a no tiene interés en tener novio”; “nunca se ha interesado por tener pareja”.

Todas estas actitudes, confirma la necesidad de llevar a cabo programas de capacitación con las familias y superar los planteamientos basados en la sobreprotección y la dependencia.

Respecto a la sexualidad de las personas con DI es importante mencionar que estas presentan un desarrollo sexual similar al de la población sin DI, experimentando los mismos deseos y necesidades sexuales (Morell-Mengual, Gil-Llario, Díaz-Rodríguez, & Caballero-Gascón, 2017). Sin embargo, a pesar de los avances en materia de derechos de las personas con DI aún existen mitos y estereotipos de la sociedad hacia la sexualidad de las personas con DI, viéndoseles seres asexuados o bien como personas que no saben controlar sus impulsos (Olavarrieta et al., 2013).

Estas actitudes hacen que las personas con discapacidad tengas menos oportunidades para expresarse libre y adecuadamente, llegando incluso a manifestar que no tiene interés en temas relacionados con su sexualidad y las relaciones sexuales afectivas.

Una evidencia importante de mencionar es que cuando hay educación sexual hacia las personas con DI, esta es diferente entre hombres y mujeres con discapacidad por parte de sus familiares o cuidadores. Con los hombres, los familiares se muestran más abiertos a que sus hijos potencien su capacidad erótico-afectiva. Al contrario lo que ocurre con las mujeres debido al miedo de las familias a un posible embarazo (Olavarrieta et al., 2013).

Una tercera sugerencia es la necesidad de *Incorporación en asignaturas con el resto de las carreras con estudiantes sin DI*. Se comentó anteriormente los tipos de programas universitarios para personas con DI que se han desarrollado a lo largo del tiempo. Para recordar, existen los segregados, los mixtos y los inclusivos. Podríamos situar al programa de nuestro estudio en la categoría de segregado o mixto. Pues todas las clases los estudiantes comparten solo con estudiantes con DI. Sin embargo, tienen la posibilidad de participar en todas las actividades extraacadémicas de la universidad.

Como sugerencia de mejora y para avanzar hacia la plena inclusión de las personas con DI, se propone incorporar a los estudiantes en las asignaturas que ellos les interesa y que por lo demás puedan compartir con jóvenes sin DI. Si bien, considero que es una práctica difícil de incorporar, pues requiere de un cambio en nuestra manera de concebir la discapacidad e incluso de entender el concepto de “inclusión” creo que, así como todos aquellos que no tenemos una DI o del desarrollo queremos perseguir nuestros intereses en un curso de formación que puede incluso convertirse en una característica definitoria de nuestra identidad y que está asociada a nuestros sueños futuros e intereses profesionales (ser maestro, albañil, artista, ingeniero), este es casi un deseo universal que debe aplicarse igualmente a los estudiantes con DI que buscan una mejor vida. Sin embargo, resistimos a eso llamado inclusión, perpetuando las prácticas de exclusión impuestas por la educación especial, en la que reina la creencia de que los estudiantes con DI aprenden mejor con un plan de estudios separado, agrupados por su discapacidad, como lo estaban en la escuela secundaria, rodeados por, pero no compartiendo con jóvenes pares sin DI. Por lo demás es curioso que estos programas llamados inclusivos, se centran en planes de “preparación para la vida” cuando podrían participar de la vida misma, asistiendo a clases con los otros, los otros que no tienen DI; participar de todas las actividades que son para todas las personas. Pareciera que conservamos la visión de que los adultos con DI están disminuidos en su individualidad, sin aspiraciones, requiriendo entornos congregados y segregados con un plan de estudios especiales en entornos protectores con bajas expectativas de aprendizaje; y aun cuando no existe evidencia científica de que la educación segregada es mejor para las personas con DI, si existe respecto a la participación de jóvenes con DI en entorno educativos inclusivos. Así encontramos que Bethune-Dix et al., (2020) declaran que las mejores prácticas en la educación superior inclusiva requieren la inscripción en clases junto con los estudiantes sin discapacidad intelectual, el acceso a la gama completa de ofertas disponibles y la alineación de los cursos con los objetivos personales, académicos y profesionales del estudiante ()).

Las investigaciones indican que la universidad inclusiva tiene un impacto fuerte en los estudiantes con DI y en todo el entorno que lo acoge. Para los estudiantes con DI, la universidad proporciona un contexto rico para aprender nuevas habilidades, desarrollar trayectorias profesionales, volverse autodeterminados, forjar relaciones de apoyo y llegar a verse a sí mismo y al mundo de diferentes maneras (Bethune-Dix et al., 2020). Para los

estudiantes sin discapacidad, aprender y vivir junto a estudiantes con discapacidades puede moldear sus actitudes y expectativas de las personas con discapacidades, profundizar su compromiso con la inclusión y la diversidad, equiparlos para ser defensores efectivos, impactar sus puntos de vista sobre sí mismos y enseñarles habilidades

Se incluye en este trabajo una propuesta por Bethune-Dix et al., (2020) directora del programa Next Steps de Vanderbilt, Irlanda para jóvenes con DI, que tras diez años de investigación han aprendido bastante sobre las complejidades y desafíos de establecer un programa de educación postsecundaria convincente para adultos jóvenes con DI. Estos autores destacan tres consideraciones claves en el desarrollo de programas inclusivos de alta calidad, y que se encuentran alienadas con las ideas de la doctoranda.

Primero, se debe poner énfasis desde el principio en la inclusión. Los líderes del programa deben tener cuidado de no crear experiencias universitarias paralelas que sean en gran medida especializadas o sustancialmente. Los jóvenes con DI dicen constantemente que quieren estar en el centro de sus comunidades, no en los márgenes. Por lo que se debe evitar crear experiencias universitarias para estudiantes con DI que estén funcionalmente separadas, compartiendo un campus en común, pero que se crucen solo de manera superficial. Esto no es lo que se busca con la plena inclusión. Por lo demás otros estudiantes se pierden amistades significativas, nuevas perspectivas y, sobre todo, no pueden aprender a liderar comunidades, congregaciones o grupos cívicos en el futuro, si su formación se lleva a cabo en una comunidad de aprendizaje que excluye gente con discapacidades.

En segundo lugar, se debe buscar un fuerte apoyo en todos los rincones del campus. Un programa verdaderamente inclusivo eventualmente llegará a todos los departamentos, programas, centros y servicios dentro de una institución. Algunos de estos líderes del campus reconocerán rápidamente el valor de este movimiento floreciente; otros pueden manifestar desgana o resistencia.

En tercer lugar, los líderes del programa deben reflexionar regularmente sobre los movimientos que están logrando y los resultados que están obteniendo los estudiantes. Para garantizar que los nuevos programas crezcan en la dirección correcta, puede resultar útil establecer algunas pautas con las que evaluar el progreso. Por ejemplo, Think College ha establecido estándares e indicadores de calidad para programas que desean asegurarse

de que su trabajo se alinee con las prácticas recomendadas (M. Grigal, Hart, & Weir, 2011).

Asimismo, los programas deben recopilar datos sobre las experiencias y los resultados de los estudiantes participantes con DI. Además de métricas comunes como el rendimiento académico, las tasas de graduación y los resultados laborales, los programas deben considerar otras áreas de impacto potencial: ¿cómo están cambiando las visiones de los estudiantes sobre sus propias vidas? ¿Se están volviendo más autodeterminados, independientes y confiados? ¿Están adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades? ¿Están forjando conexiones más sólidas dentro de sus comunidades? ¿Están cumpliendo sus objetivos personales y profesionales?

Más allá del cumplimiento de los objetivos de esta investigación quisiera terminar dando una apreciación emocional, respecto a la educación universitaria inclusiva. Es cierto que las oportunidades para que los estudiantes con discapacidad intelectual accedan a la educación superior han progresado sustancialmente en los últimos años. Ahora hay más oportunidades para que los estudiantes accedan a experiencias universitarias auténticas e inclusivas. Los enfoques y prácticas aquí presentadas pueden servir de modelo para el desarrollo de nuevas iniciativas en países en los que aún no han desarrollado la universidad inclusiva. Y se espera que el programa Diploma en Habilidades Laborales, estudiado en este trabajo, también sea un aporte en materia de universidad inclusiva.

Si bien, la CDPC establece el derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva "con miras a realizar este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades (Asamblea General de las Naciones Unidas, artículo 24 s. 1, 2006), también hace un llamado a pasar de la retórica de la inclusión social a la práctica, pues aún quedan muchos adultos con DI fuera de estas posibilidades, donde para muchas personas con discapacidad intelectual, su sueño de asistir a la universidad sigue siendo solo eso, un sueño.

La educación inclusiva debe estar disponible para todos los estudiantes en todos los niveles educativos y los estudiantes deben recibir el apoyo que necesitan para ser incluidos en la vida académica y social de la universidad.

Una de las obligaciones de la universidad es contribuir a la lucha contra el capacitismo y las creencias discriminatorias de que las personas con discapacidad

intelectual no pueden y no deben tener acceso a la universitaria. La inclusión es, por lo tanto, un proceso y el objetivo es avanzar hacia la equidad reconociendo y apoyando las necesidades de los estudiantes (Runswick-Cole 2011). La investigación ha demostrado que los estudiantes con discapacidad intelectual que participaron en programas de educación postsecundaria inclusivos experimentan una mayor satisfacción en dominios como la autoestima, el respeto propio, las relaciones interpersonales, la autodeterminación y la inclusión social (Hughson, Moodie y Uditsky 2006; Kleinert et al. 2012; Uditsky y Hughson 2012). Además, se informa que los estudiantes con discapacidad intelectual que se han graduado de algún programa de educación postsecundaria han mejorado sus oportunidades de empleo (Hughson, Moodie y Uditsky 2006; Kleinert et al. 2012; Yamamoto, Stodden y Folk 2014)

Por lo tanto, es de suma importancia realizar esfuerzos hacia una sociedad más inclusiva, con la concepción moral, de que “es lo correcto”, de que no se puede hacer transitar la vida de las personas con DI por un camino diferente, un camino paralelo, con menos posibilidades de participación, y por lo tanto con menores niveles de CDV.

## **Capítulo 9: Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación.**

Una de las principales limitaciones es el carácter descriptivo y local del estudio presentado, aunque dado a la falta de evidencias científicas relacionados con la Educación Universitaria de jóvenes con DI tanto a nivel mundial como a nivel nacional, se considera que es un aporte importante. Se considera que para un futuro un estudio longitudinal que aborde los cambios reportados por la comunidad universitaria, basada en datos y pautas estandarizadas, podría aportar más aún a la calidad de los programas inclusivos para personas con DI. De la misma manera, poder investigar las trayectorias de las personas con DI que acceden a la educación universitaria y su posterior egreso.

Otra limitación importante relacionado con el carácter descriptivo de la investigación, es la falta de más encuentros y trabajo directo con los principales actores, los estudiantes; dado a la crisis sanitaria mundial COVID es que no se pudo llevar a cabo la observación de clases, que sin duda hubiese sido un reporte más cotidiano de las dinámicas que en el programa se dan. Se sugiere para una futura investigación puedan incluirse no solo grupos focales, sino entrevistas personalizadas con los estudiantes en varias oportunidades del año; de esta manera se recogería el real aporte y cambio que genera el programa en la vida de las personas con DI. Otra limitación del estudio es que no se realizaron perfiles de los estudiantes que permitieran establecer relaciones con los resultados obtenidos en la escala de CDV. Perfiles que consideraren: edad, procedencia (escuela especial o escuela regular), años de escolaridad previos; participación en clubes o actividades grupales, etc. Se considera conveniente que futuras líneas de investigación incluyan los perfiles de los estudiantes con DI que participan de programa universitarios inclusivos, de tal manera que se pueda establecer relaciones entre estas variables y la CDV, y como consecuencia identificar fortalezas y debilidades para generar los apoyos individuales necesarios. Además, permitiría comparar perfiles de estudiantes que participan de otros programas universitarios e identificar similitudes y diferencias.

Respecto a la metodología, se sugiere que para un próxima investigación que aborde las temáticas de las personas con DI, debiese incluir a estas como agentes investigadores; la inclusión de sus perspectivas y experiencias aporta un valor añadido al proceso de investigación, aumentando las posibilidades de incidir en el cambio político y social a través de la defensa de sus derechos (Fullana, Pallisera, Vilà, & Puyalto, 2016).

Se ha mencionado que la mayoría de los estudios que examinan el impacto de los programas universitarios para personas con DI se centran en el empleo. Y si bien esta investigación quería conocer la contribución de la universidad en la CDV de los jóvenes durante su formación, líneas futuras de investigación debiesen dirigirse a lo que ocurre después de la educación universitaria. Conocer qué ocurre con el empleo de estos jóvenes, considerando que no se tiene constancia de estos datos en países latinoamericanos, pero ir más allá. Explorar cómo se transfiere lo aprendido en la universidad cuando el apoyo deja de existir; investigar qué cambios en la CDV de experimentan los egresados; examinar si los lazos de amistad construidos en la universidad persisten luego de egresar.

En estudios futuros, los investigadores deberían considerar la selección de medidas de resultados alineadas con aspectos específicos de los programas universitarios para personas con DI. Es decir, evaluar lo que como programa se han propuesto desarrollar, alcanzar o lograr en sus estudiantes. En este caso el Programa Diploma en Habilidades Laborales dentro de sus objetivos tiene mejorar la CDV de los estudiantes de manera general; explicitan que buscan mejorar la autodeterminación, la inclusión social y laboral; aspectos que deberían ser considerados para la medición para conocer en qué medida cumplen la misión propuesta,

Al respecto la Autodeterminación, tiene un vínculo tanto intuitivo como teórico con la calidad de vida de las personas con DI, ya que ambos por definición llevan implícito su mutua relación. Wehmeyer, (2020) explica que el constructo de autodeterminación se basa en la contribución de este a la CDV. Y los marcos teóricos de calidad de vida determinan que la autodeterminación es una dimensión determinante de ella. Por lo tanto, futuras líneas de investigación deberían explorar esta relación. Es decir, explorar el cambio en la autodeterminación y su relación con la mejora de la CDV de estudiantes con DI que participan de la experiencia universitaria y cómo esta se transfiere en su inclusión social y laboral. E incluso explorar los cambios al término de caño del programa.

Por otro lado, la participación social es una de las dimensiones clave de la CDV de las personas con DI (DaWalt, Usher, Greenberg, & Mailick, 2019). Por lo tanto, la investigación futura puede examinar los cambios en las oportunidades y relaciones sociales que adquieren los estudiantes con DI tras su paso por la universidad y si estas relaciones y/o habilidades persisten luego de egresar.



Otro aspecto interesante para abordar en estudios futuros es incorporar grupos de comparación relevantes que no asisten al programa universitario. Pues de esta forma podría atribuirse con certeza que los resultados obtenidos en la CDV son causa de las experiencias vividas en el programa. De momento se observa un incremento en los cursos superiores en el índice de CDV y se tiene la evidencia científica (Bethune-Dix et al., 2020; Hughson & Uditsky, 2019) de que programas universitarios contribuyen sin duda a la CDV de sus estudiantes. Además, esta mejora se confirma en los comentarios de todos los participantes de esta investigación; sin embargo, al comparar con un grupo no universitario, los resultados tendrían mayor solidez y calidad transferible a otros jóvenes con DI. Así mismo la posibilidad de comparar los resultados con otros programas universitarios inclusivos enriquecería los datos, identificando fortalezas y debilidades, así como también diferencias y similitudes de los programas universitarios.

Respecto a los hallazgos de este estudio que se sugiere explorar con profundidad en futuras investigaciones es la perspectiva de género en personas con DI. La intersección entre discapacidad y género raramente se incluye como una importante dimensión de la diversidad (Caldas Dantas, Souza Silva, & Pessoa de Carvalho, 2014). La relevancia de esta problemática está en la escasa constancia de investigaciones científicas que relacionan la literatura sobre discapacidad con los estudios feministas contemporáneos. Como se ha mencionado anteriormente las mujeres con discapacidad intelectual tienen una doble discriminación (Cayetano & Tena, 2019) ya que convergen, en ella dos factores discriminatorios importantes: género y discapacidad, produciendo de este modo un efecto exponencial de su desigualdad en la sociedad y que ha sido reflejado en los resultados de este estudio.

Finalmente explorar qué pasa con el entorno universitario y la comunidad local donde se desarrolla el programa universitario, sería otro elemento para considerar como futura línea de investigación. En el entorno universitario examinar como se relacionan estudiantes con y sin DI; qué cambios experimentan los jóvenes universitarios sin DI; qué cambios experimentan los administrativos o personal de servicio de una universidad inclusiva. Y más allá de la universidad, conocer cómo son los vínculos entre el programa universitario inclusivo y las empresas donde lo estudiantes hacen sus prácticas y en ocasiones se convierten en empleos, ¿qué tiene que decir las empresas? ¿qué pueden aportar a la formación de los jóvenes con DI para mejorar su inserción laboral. Sin duda conocer estas experiencias serviría de ejemplos a seguir por otros programas

universitarios y por otras empresas que apuestan por la plena inclusión de las todas las personas.

Comprender las experiencias de los estudiantes con ID dentro de la educación superior inclusiva es un esfuerzo importante. A medida que más personas con DI se vayan sumando a esta experiencia, se podrá conocer mejor cómo los estudiantes se benefician de su participación cada año. Del mismo modo, los que dirigen los programas deben considerar cuidadosamente las formas en que las experiencias y los apoyos que brindan conducen a mejoras significativas en las habilidades y los resultados de los estudiantes. Se espera que esta investigación anime a seguir explorando el impacto de la universidad en los estudiantes con ID.

**Parte V**  
**Referencias bibliográficas**

## Referencias

- Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. L. (2021). Evaluating a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities: Leveraging the Parent Perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2229–2240. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0>
- Aguado-Díaz, L. A. (1995). Historia de las deficiencias. In *Madrid: Escuela Libre Editorial*. Retrieved from <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/1996/vol2/arti11.htm>
- Álvarez Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González Carrasco, F., & Arriagada Chinchón, R. (2019). Adultos chilenos con discapacidad intelectual: creencias, actitudes y percepciones parentales sobre su autodeterminación. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(2), 51. <https://doi.org/10.14201/scero20195025172>
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Calidad De Vida Y Autodeterminación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, 145–160.
- Arellano Torres, A., & Peralta López, F. (2015). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0(19), 195. <https://doi.org/10.18172/con.2754>
- Arrojo, M. F. (2015). Identificar a indefensión aprendida como causa da pasividade en persoas con discapacidade. *Revista Galega de TRABALLO SOCIAL* -, 18, 99–123.
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. , 20881 Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas § (2008).
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD. (2016). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª edición. (M.A. Verdugo, traductor) (11ª)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Asociación Americana de Psiquiatría, A. (2013). Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. In *Pediatría Integral* (Vol. 26).
- Barbosa, S., Villegas, F., & Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(37–2), 111–122. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4303>
- Bárcena, S., Guevara, Y., & Rodríguez, M. (2020). *Programa de intervención para promover la comunicación sobre sexualidad en padres de hijos con discapacidad intelectual 1*. 30, 173–187.
- Belmonte Almagro, M. L., & Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: “ We Are All Campus .” *Journal of Intelligence Article*, 9.
- Bethune-Dix, L., Carter, E. W., Hall, C., McMillan, E., Cayton, J., Day, T., ... Bauer, E. (2020). Inclusive Higher Education for College Students with Intellectual Disability Lauren. In *Strategies for Supporting Inclusion and Diversity in the Academy: Higher Education, Aspiration and Inequality* (pp. 1–403). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6>
- Bonati, M. (2019). Inclusive Tertiary Education through Universal Design for Learning and Service-Learning. In P. O’Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (1ª, pp. 243–254). Boston: Brill Sense.

- Bonilla, J. M. (2019). Los Paradigmas y modelos sobre la discapacidad: evolución histórica e implicaciones educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 26(42), 75–89. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i42.9019>
- Brewer, R., & Movahedazarhouligh, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Brown, I., & Brown, R. I. (2009). Choice as an aspect of quality of life for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 11–18. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00198.x>
- Caldas Dantas, T., Souza Silva, J., & Pessoa de Carvalho, M. (2014). Interlace Between Gender, Sexuality and disability: a History of women's Break with the Past and empowerment. *Bras. Ed. Esp., Marília*, 20(4), 555–568. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007>
- Castro Durán, L., Cerda Etchepare, G., Vallejos Garcías, V., Zúñiga Vásquez, D., Cano González, R., & titular, profesor. (2016). Quality of Life of People with Intellectual Disabilities at Vocational Training Schools Qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual em centros de formação laboral. *Colombia*, 34(1), 175–186. <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12>
- Castro, L., Vallejos, V., Casas, J. A., Cerda, G., Sánchez, S., & Zúñiga, D. (2017). Adaptación de la escala integral de calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo en población Chilena TT - Adjustment of the integral scale of life quality in persons with intellectual disability and the development in Chilea. *Ter. Psicol*, 35(3), 231–238. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v35n3/0716-6184-terpsicol-35-03-0231.pdf>
- Cayetano Salas, C., & Tena Bernal, O. (2019). Guía de género. Actividades para trabajar la igualdad de género con personas con discapacidad intelectual. *Asociación Tutelar Aragonesa de Discapacidad Intelectual (Atades)*.
- CIE-11. (2015). Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE). In *Investigación En Salud - Aportes De La Academia*. Retrieved from <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/IA/SSA/cie10-cie11.pdf>
- Córdoba-Warner, E. (2020). Espacios de diálogo para la transición hacia el modelo social de atención a la personas con discapacidad: Una mirada desde la investigación acción participativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.20>
- Cruz, R. (2019). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75–90. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200075>
- Cuesta Gómez, J. L., De la Fuente Anuncibay, R., Vidriales Fernández, R., Hernández Layna, C., Plaza Sanz, M., & González Bernal, J. (2017). Bienestar físico, dimensión clave de la calidad de vida en las personas con autismo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 33. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1025>
- DaWalt, L. S., Usher, L. V., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2019). Friendships and social participation as markers of quality of life of adolescents and adults with fragile X syndrome and autism. *Autism*, 23(2), 383–393. <https://doi.org/10.1177/1362361317709202>
- Díaz, E. (2020). Reflexiones Epistemológicas para una sociología de la

- discapacidad/Epistemological reflections for a Disability Sociology. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/1), 67–81.
- Doren, B., Gau, J. M., & Lindstrom, L. E. (2012). The relationship between parent expectations and postschool outcomes of adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 79(1), 7–23. <https://doi.org/10.1177/001440291207900101>
- Doyle, A., Mc Guckin, C., & Shevlin, M. (2017). ‘Close the door on your way out’: parent perspectives on supported transition planning for young people with Special Educational Needs and Disabilities in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 274–281. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12385>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). Pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
- Eisenman, L. T., Farley-Ripple, E., Culnane, M., & Freedman, B. (2012). Rethinking Social Network Assessment for Students with Intellectual Disabilities (ID) in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 367–384. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=social+network+analysis+education&id=EJ1026910>
- Emerson, E., Honey, A., & Llewellyn, G. (2013). *Left Behind: 2013. Monitoring the Social Inclusion of Young Australians with Self-reported Long Term Health Conditions, Impairments or Disabilities 2001-2011*.
- Etxeberria, X. (2016). Autonomía y decisiones de representación/sustitución en personas con discapacidad intelectual. Perspectiva ética = Autonomy and Substitute Decision-Making with People with Intellectual Disabilities. Ethical Perspective. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 47(1), 55–66.
- Ferreira, M. A. V. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, Vol. 47, pp. 45–65. <https://doi.org/>
- Flórez Beledo, J. (2018). La comprensión actual de la discapacidad intelectual. *Sal Terrae /*, 106, 479–492.
- Forni, P., & Grande, P. De. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología* 82, 1, 159–189.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Vilà Suñé, M., & Puyalto Rovira, C. (2016). Las personas con discapacidad intelectual como investigadoras. Debates, retos y posibilidades de la investigación inclusiva. *Empiria*, (33), 111–138.
- Gadow, F., & MacDonald, J. (2019). Scope, Challenges and Outcomes of an Inclusive Tertiary University Initiative in Australia. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 129–140). Brill Sense.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721–742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- Gil Llario, M. D., Morell Mengual, V., Díaz Rodríguez, I., Giménez García, C., & Ruiz Palomino, E. (2016). Calidad de vida de los discapacitados intelectuales valorada por ellos mismos y los profesionales: variables implicadas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 265. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.213>
- Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., & Arias, B. (2010). Calidad De Vida Individual : Avances En Su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Psychology*, 18(May

2014), 47011–47011.

- Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., Arias, B., & Irurtia, J. (2011). *Evaluación de los derechos de las personas con discapacidad intelectual: estudio preliminar*. 19, 207–222.
- Gómez, L. E., Verdugo, M. A., Arias, B., Navas, P., & Schalock, R. (2013). *The development and use of Provider Profiles at the organizational and systems level*. 40, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2013.05.001>
- Gómez Sanchez, L. (2010). *Evaluación de la Calidad de Vida en servicios sociales: validación y calibración de la Escala Gencat*. Universidad de Salamanc.
- González-Aguilar, J. A. (2019). Intensidad de apoyos, salud mental, empleo y su relación con resultados de calidad de vida. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(2), 73. Retrieved from <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20195027388>
- González, E., Martínez, V., Molina, E., George, M., Sepúlveda, R., Molina, R., & Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos Gender differences in health-related quality of life of Chilean adolescent students. *Artículos de InvestIgaCIÓN Rev Med Chile*, 144(3), 298–306. Retrieved from [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872016000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872016000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días : XV Coloquio de Historia de La Educación*, 1, 429–440.
- Goodley, D. (2018). Understanding Disability: Biopsychology, Biopolitics, and an In-Between-All Politics. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(3), 308–319.
- Grigal, M. E. G., Hart, D., & Papay, C. (2019). Inclusive higher education for people with intellectual disability in the United States. An Overview of Policy, Practice, and Outcomes. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life*. <https://doi.org/10.1163/9789004394551>
- Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2011). Think College Standards, Quality Indicators, and Benchmarks for Inclusive Higher Education. *Boston, MA: Institute for Community Inclusion*, 3–6.
- Grigal, Meg, Hart, D., & Weir, C. (2012). A Survey of Postsecondary Education Programs for Students With Intellectual Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223–233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- Grue, J. (2010). Is there something wrong with society, or is it just me? Social and medical knowledge in a Norwegian anti-discrimination law. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 165–178. <https://doi.org/10.1080/15017410903338853>
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R., Zimbrich, K., & Parker, D. (2004). Community College : A Pathway to Success for Youth with Learning , Cognitive , and Intellectual Disabilities in Secondary Settings Source : Education and Training in Developmental Disabilities , Vol . 39 ., *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(1), 54–66.
- Hernández, O., Jamba, A., & Sepúlveda, F. (2020). Modelo de Apoyos para personas con Discapacidad Intelectual y su impacto en la calidad de vida. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(3), 306–319. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1546833>

- Hervás Escobar, M. A. (2019). *La autopercepción de la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. Un estudio de caso: La Asociación de Padres La Jaras*. Universidad Rey Juan Carlos.
- Hierro Zorrilla, I., Verdugo Alonso, M. Á., Gómez Sánchez, L. E., Fernández Ezquerro, S., & Cisneros Fernández, P. (2015). Evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidades significativas: aplicación de la Escala San Martín en la Fundación Obra San Martín. *Revista Española De Discapacidad*, 3(1), 93–105. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.05>
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance \_ a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discr \_ Enhanced Reader.pdf. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 711–727. <https://doi.org/10.1080/13603110903317684>
- Hughson, E. A., & Uditsky, B. (2018). 30 years of inclusive post-secondary education Scope, Challenges and Outcomes. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 51–68). Brill Sense.
- Hutzler, Y., & Korsensky, O. (2010). Motivational correlates of physical activity in persons with an intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(9), 767–786. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01313.x>
- Ibáñez, A., Verdugo, M. A., Arias, B., & Guillén, V. (2007). Aplicación de la Escala de Intensidad de Apoyos-SIS (Verdugo, Arias e Ibáñez, 2007): Reflexiones y propuestas a partir de los entrevistados. *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación Sobre Personas Con Discapacidad*, 1–10. Retrieved from <http://cdjornadas-inico.usal.es/docs/292.pdf>
- Illanes Aguilar, L., & Von Furstenberg Letelier, M. T. (2011). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva Educacional*, 51 n°2(March 2006), 69–87.
- Inclusión, P. (2019). *Estudio Mujeres con Discapacidad Intelectual por la Igualdad de género*. Canarias, España.
- Instituto Nacional de Estadística, I. (n.d.). Indicadores de la Calidad de Vida. Retrieved from <https://www.ine.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1259936854013&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&L=0>
- Jahoda, A., Wilson, A., Stalke, K., & Cairney, A. (2010). Living with stigma and the self-perceptions of with mild intellectual disabilities. *Journal of Social Issues*, 66, 521–534.
- Kaya, C. (2018). Demographic Variables, Vocational Rehabilitation Services, and Employment Outcomes for Transition-Age Youth With Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 226–236. <https://doi.org/10.1111/jppi.12249>
- Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., & Harrison, E. M. (2012). Students with Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! . *TEACHING Exceptional Children*, 44(5), 26–35. <https://doi.org/10.1177/004005991204400503>
- Kubiak, J., Spassiani, N., Shevlin, M., & O'Keeffe, M. (2019). Developing Post-Secondary Education Programmes for people with Intellectual Disabilities at Trinity College, the University of Dublin, Ireland. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 155–169). Brill Sense.
- Lally, N., O'Brien, P., & Gilligan, R. (2019). What Comes Next? Sustaining Outcomes Post-University. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (p. 293). Brill Sense.



- Lante, K., Stancliffe, R. J., Bauman, A., Van Der Ploeg, H. P., Jan, S., & Davis, G. M. (2014). Embedding sustainable physical activities into the everyday lives of adults with intellectual disabilities: A randomised controlled trial. *BMC Public Health*, *14*(1), 1–6. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1038>
- Law, M., Anaby, D., Imms, C., Teplicky, R., & Turner, L. (2015). Improving the participation of youth with physical disabilities in community activities: An interrupted time series design. *Australian Occupational Therapy Journal*, *62*(2), 105–115. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12177>
- Lee, C. E., Day, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2021). Examining Growth Among College Students With Intellectual and Developmental Disability: A Longitudinal Study. *Behavior Modification*, *45*(2), 324–348. <https://doi.org/10.1177/0145445520982968>
- Lid, I. M. (2012). Disability as a human condition discussed in a theological perspective. *Diaconia*, *3*(2), 158–171. <https://doi.org/10.13109/diac.2012.3.2.158>
- López Bastías, J. L. (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la historia: una mirada a través de la evolución normativa. *Revista de La Facultad de Derecho de México*, *69*(273–2), 835. <https://doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>
- Madaus, J. W., Grigal, M., & Hughes, C. (2014). Promoting access to postsecondary education for low-income students with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *37*(1), 50–59. <https://doi.org/10.1177/2165143414525037>
- Martínez, A., Fernández, F., Lopez-Veiga, J., Cabra, M., Miranda, J., Álvarez, G., & de Lorenzo, R. (2016). ANALES DE DERECHO Y DISCAPACIDAD. In A.-L. Martínez-Pujalte (Ed.), *News.Ge*. Madrid, España: Edición escinca.
- Mata Roig, G., & Carratalá Marco, A. (2007). *Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con Discapacidad Intelectual* (F. C. de buenas Prácticas, Ed.). Madrid, España.
- Mayorga, P. (2018). *La inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual en Chile*. Universidad de Chile.
- McCausland, D., McCallion, P., Brennan, D., & McCarron, M. (2018). Interpersonal relationships of older adults with an intellectual disability in Ireland. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(1), e140–e153. <https://doi.org/10.1111/jar.12352>
- Mccausland, D., Mccallion, P., Cleary, E., & Mccarron, M. (2016). *Social Connections for Older People with Intellectual Disability in Ireland : Results from Wave One of IDS-TILDA*. 71–82.
- Mcconkey, R., & Smyth, M. (2003). *Parental Perceptions of Risks with Older Teenagers who have Severe Learning Difficulties Contrasted with the Young People ' s Views and Experiences*. *17*(July 2002), 18–31.
- Miller, K., Schleien, S., White, A., & Harrington, L. (2018). “Letting Go”: Parent Perspectives on the Outcomes of an Inclusive Postsecondary Education Experience for Students with Developmental Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *31*(3), 267–285.
- Ministerio de Planificacion. Chile. Ley 20.422. , Biblioteca del Congreso Nacional § (2010).
- Morán Suárez, L., Gómez Sánchez, L., Alcedo, & Rodríguez, M. Á. (2019). Social inclusion and self-determination: The challenges in the quality of life of youth with autism and intellectual disability. *Siglo Cero*, *50*(3), 29–46. <https://doi.org/10.14201/scero20195032946>
- Morcillo Martínez, J. M., & Pérez Villar, J. (2018). Discapacidad intelectual y violencia de

- género: Un análisis transnacional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 63–80. <https://doi.org/10.17561/reid.m3.5>
- Morell-Mengual, V., Gil-Llario, M. D., Díaz-Rodríguez, I., & Caballero-Gascón, L. (2017). Actitudes de padres, profesionales y población general hacia la sexualidad de las personas con discapacidad física e intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1), 173. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1040>
- Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 13–23. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188900>
- Moriña, A., Sandoval, M., & Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39, 1202–12016. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Navas, P., Verdugo, M. Á., Martínez, S., Sainz, F., & Aza, A. (2017). *Derechos y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y mayores necesidades de apoyo = Rights and quality of life of individuals with intellectual disability and extensive support needs*. 48(4), 7–66.
- Núñez, B. (2013). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Arch.Argent.Pediatr*, 101(2), 133–142. Retrieved from <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/CALIDAD DE VIDA/FAMILIA/La familia con un hijo con discapacidad - Blanca Nunyez - articulo.pdf>
- O'Brien, P., & Bonati, M. (2019). From Institutionalisation to Inclusion. In P. O'Brien, M. Bonati, F. Gadow, & R. Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 3–19). Brill Sense.
- O'Donovan, M. A. (2021). The Elusive Inclusive University: What Does This Look Like for Students With Intellectual Disability? An Irish Perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 68–74. <https://doi.org/10.1111/jppi.12375>
- OCDE. (2016). *Índice para una Vida Mejor*. 33(0), 62.
- Olavarrieta, S., Darín, L., Suárez, P., Tur, N., Besteiro, B., & Gómez Jarabo, G. (2013). Actitudes hacia la sexualidad, esterilización, maternidad / paternidad y habilidades de crianza de personas con discapacidad intelectual: un estudio preliminar. *Revista Siglo Cero*, 248, 55–69.
- OMS, O. M. de la S. B. M. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. *Educación*, 27. Retrieved from [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)
- Organización, & Cultura de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la cultura, U. (2020). *América Latina y El Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas, 2006. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. , *Revista Electrónica de Estudios Internacionales* § (2019).
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Retrieved from <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 381–414. Retrieved from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci\\_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8242](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8242)

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. In *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Retrieved from <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), 14. <https://doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Palacios, A., & Románach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas Ediciones.
- Pallisera, M. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1–12.
- Pallisera, Maria, & Puyalto, C. (2017). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 84–97. Retrieved from <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/149>
- Papay, C. K., & Bambara, L. M. (2011). *Postsecondary Education for Transition-Age Students with Intellectual and Other Developmental Disabilities: A National Survey* Author (s): Clare K. Papay and Linda M. Bambara Source: *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 78–93.
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Plotner, A. J., & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 58–69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.58>
- Plotner, A., Marchall, K., VanHorn, C., & Teasley, K. (2019). Developing an Inclusive Model of Postsecondary Education for Students with Intellectual Disability: Challenges and Outcomes. In *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 99–113). Brill Sense.
- Ponce, Á. (2012). *Formación en Autodeterminación para Familias* (FEAPS. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectua, Ed.). FEAPS. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectua.
- Priestley, M. (2009). A brief note on terminology. *Disability and the Life Course*, (June), xvii–xx. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511520914.002>
- Prohn, S. M., Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2018). Students with intellectual disability going to college: What are the outcomes? A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(1), 127–132. <https://doi.org/10.3233/JVR-170920>
- Rillotta, F., Lindsat, L., & Raghavendra. (2019). Journey “Up the Hill” through Inclusive Higher Education for people with Intellectual Disabilities at South Australian University: Scope, Challenges and Outcomes to Date and into the Future. In *People with Intellectual Disability*

*Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience* (pp. 155–169). Brill Sense.

- Rios-Aguilar, C., & Deil-Amen, R. (2012). Beyond Getting In and Fitting In: An Examination of Social Networks and Professionally Relevant Social Capital Among Latina/o University Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(2), 179–196. <https://doi.org/10.1177/1538192711435555>
- Rodríguez Belmares, P., Matud Aznar, M. P., & Álvarez Bermúdez, J. (2017). Género y calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 89–98. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>
- Rodríguez Mayora, J. M., Lopez, F., Moretin, R., & Arias, B. (2006). Afectividad y sexualidad en personas con discapacidad intelectual, una propuesta de trabajo. *Revista Siglo Cero*, 217, 23–40.
- Rojas Pernia, S. (2008). La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación. *Revista de Educación*, 345, 377–398. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-70349553320&partnerID=40&md5=b6af78d3a04e5dc309fa820a929afcdf>
- Romero Ureña, C. (2014). *La integración escolar: nacimiento, experimentación y generalización (1970/1995). Su implementación en la provincia de Valladolid*. Universidad de Valladolid.
- Sabó, D. (1999). Comprender la salud de los hombres. Un enfoque relacional y sensible al género. *Harvard Center for Population and Development Studies.*, (4).
- Sahagún Padilla, M. A. (2011). The Coding Manual for Qualitative Researchers. *Quaderns de Psicologia. International Journal of Psychology*, 13(1), 121–126. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/10.5565-rev-psicologia.904>
- Schalock, R., Bonham, G., & Verdugo, M. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31(2), 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2008.02.001>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad Intelectual. Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos (AAIDD, 12.ª edición) (M.A Verdugo & P. Navas, traductores)* (12th ed.). Madrid, España: Hogrefe TEA Ediciones.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2016). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., ... Yeager, M. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 5–20.
- Schalock, R., Luckasson, R., Tassé, M. J., & Verdugo, M. A. (2018). A holistic theoretical approach to intellectual disability: Going beyond the four current perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(2), 79–89. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.2.79>
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? (This article appeared in the Journal ‘. *Research in Social Science and Disability*, 2, 9–28.
- Stancliffe, R. J. (2001). Living with support in the community: predictors of choice and self-determination. *Journal on Developmental Disabilities*, 98, 91–98.
- Stefánsdóttir, G. V., & Björnsdóttir, K. (2016). ‘I am a college student’ postsecondary education

- for students with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 328–342. <https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>
- Steint, M. A. (2017). Disability human rights. *Nussbaum and Law*, 1–49. <https://doi.org/10.4324/9781315090412>
- Sullivan, F., Bowden, K., Mckenzie, K., & Quayle, E. (2016). The Close Relationships of People with Intellectual Disabilities: A Qualitative Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 172–184. <https://doi.org/10.1111/jar.12168>
- Thoma, C. A. (2013). Postsecondary education for students with intellectual disability (ID): Complex Layers. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 285–302. <https://doi.org/10.4324/9781315736198>
- Thompson, J., Bradley, V., Buntinx, W., Schalock, R., Shogren, K., Snell, M., ... E Buntinx, W. H. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 41(1), 22.
- Vallejo, M. E. (2015). Confiabilidad y validez de los instrumentos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 2(1), 7–10.
- Van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J. C. M., & Hendriks, A. H. C. (2015). Social networks of people with mild intellectual disabilities: Characteristics, satisfaction, wishes and quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(5), 450–461. <https://doi.org/10.1111/jir.12143>
- Vargas Cordero, Z. R. (2009). La Investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>
- Vega, V. (2011). *Apoyos, servicios y calidad de vida en centros residenciales chilenos para personas con discapacidad intelectual*. Universidad de Salamanca.
- Vega, V., Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M., & Lerdo, A. (2013). Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(2), 471–481. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-2.ecva>
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico Models of Disability: a Historical Perspective. *Revista Empresa y Humanismo*, XV(1), 115–136. Retrieved from [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH\\_15-1-12VelardeLizama.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH_15-1-12VelardeLizama.pdf)
- Vélez Galárraga, R., López Aguilà, S., & Rajmil, L. (2009). Género y salud percibida en la infancia y la adolescencia en España. *Gaceta Sanitaria*, 23(5), 433–439. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.01.014>
- Verdugo, Miguel Ángel Vicente, M., Gomez, M., Fernández, R., Wehmeyer, M., Badia, M., Gonzalez, F., & Calvo, M. (2014). *Manual de aplicación y corrección Escala ARC-INICO de Evaluación de la Autodeterminación Colección Herramientas 8 / 2014*.
- Verdugo Alonso, M. A., Gómez Sánchez, L. E., & Arias Martínez, B. (2009). *Evaluación de la calidad de vida en personas mayores: La Escala FUMAT*. Retrieved from [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23248/herramientas\\_4.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23248/herramientas_4.pdf)
- Verdugo, M. A., Gomez, L. E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013). Evaluación de la calidad de vida en personas con discapacidades intelectuales o del desarrollo: la escala inicio-feaps. *Siglo Cero*, 44(3), 20. Retrieved from [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART20108/Escala\\_INICO\\_FEAPS\\_247.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART20108/Escala_INICO_FEAPS_247.pdf)
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D., & Tamarit, J. (2013).

- Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo. In *Inico*. Retrieved from [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas\\_7\\_2013.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas_7_2013.pdf)
- Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., Fernández, M., Aguayo, V., Arias, B., Aza, A., ... Amor, A. (2018). Escala CAVIDACE. Evaluación de la Calidad de Vida de Personas con Daño Cerebral. In *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. Retrieved from <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27366/Herramientas13.pdf>
- Verdugo, M., Gomez, L., Arias, B., & Navas, P. (2012). Evidencias de validez del modelo de calidad de vida de ocho dimensiones y aplicación integral en distintos países. In M. Verdugo, R. Cana, M. Badia, & A.-L. Aguado (Eds.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral* (pp. 11–26). Salamanca.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Carrasco, C., Ascorra, P., Morales, M., Álvarez, J. P., ... Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 133. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.529>
- Vinoski Thomas, E., Schram, B. M., & Crimmins, D. (2020). College as Community for Students with Intellectual Disabilities. *The Journal of Legal Medicine*, 40(1), 53–61. <https://doi.org/10.1080/01947648.2020.1731332>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability Goes Cultural. *Culture - Theory - Disability*, (December), 19–28. <https://doi.org/10.14361/9783839425336-003>
- Wang, M., Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Jenaro, C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(3), 218–233. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.3.218>
- Wehmeyer, M. (2006). Autodeterminación Y Personas Con Discapacidades Severas \*. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 37(220), 8–16.
- Wehmeyer, M., Buntinx, W., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Schalock, R., & Verdugo, M. (2008). El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 39(227), 5–18.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1–7. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197121>
- Whirley, M. L., Gilson, C. B., & Gushanas, C. M. (2020). Postsecondary Education Programs on College Campuses Supporting Adults With Intellectual and Developmental Disabilities in the Literature: A Scoping Review. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(4), 195–208. <https://doi.org/10.1177/2165143420929655>
- Wilson, N. J., Jaques, H., Johnson, A., & Brotherton, M. L. (2017). From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 847–858. <https://doi.org/10.1111/jar.12275>
- Zondek, A., Zepeda S., M., González M., F., & Recabarren H., E. (2006). Discapacidad en Chile pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano. In *Fondo Nacional de la Discapacidad- Ministerio de Planificación*. Retrieved from [www.senadis.gob.cl/descarga/i/633/documento](http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/633/documento)

# **Parte VI**

## **Anexos Impresos**

**Anexo 5.1: Escala INICO-FEAPS. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo**



A continuación, se presenta solo la copia de los cuestionarios.



De la persona  
evaluada

	Día	Mes	Año
Fecha de aplicación	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fecha de nacimiento	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

#### DATOS DE LA PERSONA EVALUADA

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN: <input type="text"/>	
Nombre y Apellidos: <input type="text"/>	
Dirección: <input type="text"/>	
Localidad: <input type="text"/>	Provincia: <input type="text"/>
Código postal: <input type="text"/>	Teléfono: <input type="text"/>

#### DATOS DEL INFORMADOR PRINCIPAL

Nombre de la persona que completa el cuestionario: <input type="text"/>	
Puesto de trabajo: <input type="text"/>	
Agencia / Afiliación: <input type="text"/>	
Dirección: <input type="text"/>	
E-mail: <input type="text"/>	Teléfono: <input type="text"/>

#### DATOS DE OTROS INFORMANTES

Nombre de otros informantes:	Relación con la persona:
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

## INFORME DE OTRAS PERSONAS

### INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan una serie de afirmaciones relativas a la calidad de vida de la persona que usted está evaluando. Por favor, marque la opción de respuesta que MEJOR describa a dicha persona y no deje ninguna cuestión en blanco.

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

AUTODETERMINACIÓN		N	A	F	S
1	Utiliza el transporte público (autobús, tren, taxi...) por sí mismo/a (sin supervisión)	1	2	3	4
2	Decide quién entra en sus espacios de intimidad	1	2	3	4
3	Participa en las decisiones que se toman en su casa	1	2	3	4
4	Elige la ropa que se compra	1	2	3	4
5	Otra persona decide la ropa que se pone cada día	4	3	2	1
6	Otras personas eligen las actividades que hace en su tiempo libre	4	3	2	1
7	Valora las posibles consecuencias antes de tomar una decisión	1	2	3	4
8	Carece de metas, objetivos e intereses personales	4	3	2	1
9	Expresa sus preferencias, de modo verbal o gestual, cuando le permiten elegir	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

DERECHOS		N	A	F	S
10	Le permiten participar en el diseño de su plan individual	1	2	3	4
11	Vulnera la propiedad y los derechos de otras personas	4	3	2	1
12	Las personas que le rodean respetan su intimidad (e.g., llaman a la puerta antes de entrar)	1	2	3	4
13	Dispone de un lugar donde puede estar solo/a si quiere	1	2	3	4
14	Cogen sus cosas sin pedirle permiso	4	3	2	1
15	En el centro se protege la confidencialidad de su información de forma adecuada (no está accesible a personas indebidas, no se difunde información privada, etc.)	1	2	3	4
16	Le proporcionan información acerca de las actividades de su programa individual	1	2	3	4
17	Se le ha informado sobre sus derechos	1	2	3	4
18	Le resulta difícil saber cuando sus acciones pueden causarle problemas legales	4	3	2	1
Puntuación Directa Total					

## INFORME DE OTRAS PERSONAS

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

BIENESTAR EMOCIONAL		N	A	F	S
19	Presenta síntomas de depresión	4	3	2	1
20	Se muestra sin ganas de nada	4	3	2	1
21	Presenta síntomas de ansiedad	4	3	2	1
22	Tiene problemas de comportamiento	4	3	2	1
23	Se muestra seguro/a de sí mismo/a	1	2	3	4
24	Se muestra satisfecho/a con lo que puede hacer en el futuro	1	2	3	4
25	Se muestra orgulloso/a de sí mismo/a	1	2	3	4
26	Manifiesta deseos de cambiar su modo de vida	4	3	2	1
27	Disfruta con las cosas que hace	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

INCLUSIÓN SOCIAL		N	A	F	S
28	Participa en conversaciones con otras personas sobre temas de interés compartido	1	2	3	4
29	Acude sin problemas a lugares de su comunidad (e.g., bares, tiendas, piscinas, etc.)	1	2	3	4
30	Tiene amigos/as que no tienen ninguna discapacidad	1	2	3	4
31	Está excluido/a en su grupo de trabajo, de ocio o de amigos/as	4	3	2	1
32	Le resulta difícil realizar actividades con personas sin discapacidad	4	3	2	1
33	Recibe los apoyos que necesita para hacer bien su trabajo/tarea	1	2	3	4
34	Hay pocas personas dispuestas a ayudarle cuando lo necesita	4	3	2	1
35	Se reconocen sus méritos, capacidades, habilidades y aportaciones	1	2	3	4
36	Las personas que le rodean tienen una imagen negativa de él/ella	4	3	2	1
Puntuación Directa Total					

## INFORME DE OTRAS PERSONAS

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

DESARROLLO PERSONAL		N	A	F	S
37	Tiene posibilidad de aprender aquello que le interesa	1	2	3	4
38	Tiene un programa individual adaptado a sus preferencias	1	2	3	4
39	Se le proporcionan actividades de formación que fomentan su autonomía	1	2	3	4
40	Carece de oportunidades para aprender cosas nuevas	4	3	2	1
41	Desarrolla su trabajo/tarea de modo competente y responsable	1	2	3	4
42	Muestra dificultades para resolver problemas	4	3	2	1
43	Maneja su propio dinero	1	2	3	4
44	Se viste de forma apropiada, dependiendo de la ocasión	1	2	3	4
45	Carece de las ayudas técnicas personales que necesita	4	3	2	1
Puntuación Directa Total					

RELACIONES INTERPERSONALES		N	A	F	S
46	Muestra dificultades para tener o mantener una pareja	4	3	2	1
47	Manifiesta tener dificultades para mantener relaciones sexuales-afectivas	4	3	2	1
48	Tiene pocos amigos/as con los que salir a divertirse	4	3	2	1
49	Tiene amigos/as que le escuchan cuando tiene algún problema	1	2	3	4
50	Muestra emociones/sentimientos de manera apropiada	1	2	3	4
51	Sus relaciones con los compañeros del centro/trabajo son buenas	1	2	3	4
52	Tiene buena relación con personas de distintas edades	1	2	3	4
53	La mayoría de las personas disfrutan de su compañía	1	2	3	4
54	Llama, escribe o visita a las personas que aprecia	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

## INFORME DE OTRAS PERSONAS

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

BIENESTAR MATERIAL		N	A	F	S
55	Carece de dinero para comprar las cosas que necesita	4	3	2	1
56	Ahorra para poder comprar cosas especiales (e.g., un regalo, ropa especial, etc.)	1	2	3	4
57	El lugar donde vive es incómodo o peligroso	4	3	2	1
58	El lugar donde trabaja (o donde realiza algún tipo de actividad, por ejemplo, ocupacional) es incómodo o peligroso	4	3	2	1
59	Tiene acceso a la información que le interesa (periódico, televisión, internet, revistas, etc.)	1	2	3	4
60	Tiene acceso a las nuevas tecnologías (e.g., teléfono móvil, internet)	1	2	3	4
61	Tiene las cosas que necesita para desarrollar sus aficiones	1	2	3	4
62	Carece de lo necesario para vivir de forma digna	4	3	2	1
63	Dispone de los servicios y apoyos que necesita	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

BIENESTAR FÍSICO		N	A	F	S
64	Descansa lo suficiente	1	2	3	4
65	Lleva ropa sucia	4	3	2	1
66	Tiene malos hábitos de higiene	4	3	2	1
67	Realiza deporte o actividades de ocio	1	2	3	4
68	Toma la medicación como se le indica	1	2	3	4
69	Cuando no se encuentra bien, se lo dice a otras personas	1	2	3	4
70	Recibe una atención adecuada en los servicios de salud	1	2	3	4
71	Se realiza reconocimientos médicos (e.g., dentista, oculista...)	1	2	3	4
72	Cuida su peso	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

## AUTOINFORME

Una vez entendidas las opciones de respuesta, te presentamos una serie de preguntas acerca de tu vida. Tacha con una cruz la respuesta que consideras que mejor te describe. Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas, y que tus respuestas se utilizarán solo con el objetivo de tratar de mejorar aquellas cosas que te disgustan. Por favor, no dejes ninguna pregunta en blanco.

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

AUTODETERMINACIÓN		N	A	F	S
1	Utilizo el transporte público (autobús, tren, taxi...) por mí mismo/a (sin supervisión)	1	2	3	4
2	Decido quién entra en mis espacios de intimidad (e.g., mi habitación, mi cuarto de baño, etc.)	1	2	3	4
3	Participo en las decisiones que se toman en mi casa	1	2	3	4
4	Elijo la ropa que me compro	1	2	3	4
5	Otra persona decide la ropa que me pongo cada día	4	3	2	1
6	Otra persona elige las actividades que hago en mi tiempo libre	4	3	2	1
7	Valoro las posibles consecuencias antes de tomar una decisión	1	2	3	4
8	Hago planes para llevar a cabo los proyectos que me interesan	1	2	3	4
9	Expreso mis preferencias cuando me permiten elegir	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

DERECHOS		N	A	F	S
10	Me permiten participar en el diseño de mi plan individual	1	2	3	4
11	Respeto la propiedad y los derechos de otras personas	1	2	3	4
12	Las personas que me rodean respetan mi intimidad (e.g., llaman a la puerta antes de entrar)	1	2	3	4
13	Dispongo de un lugar donde puedo estar solo/a si quiero	1	2	3	4
14	Cogen mis cosas sin pedirme permiso	4	3	2	1
15	Mis monitores cuentan a otras personas las cosas que les digo (comentarios privados que les hago)	4	3	2	1
16	Me proporcionan información acerca de las actividades de mi programa individual	1	2	3	4
17	Me han explicado cuáles son mis derechos	1	2	3	4
18	Me resulta difícil saber cuándo mis acciones pueden causarme problemas legales	4	3	2	1
Puntuación Directa Total					

## AUTOINFORME

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

BIENESTAR EMOCIONAL		N	A	F	S
19	Tengo ganas de llorar	4	3	2	1
20	Me siento sin ganas de nada	4	3	2	1
21	Me encuentro demasiado inquieto/a o nervioso/a	4	3	2	1
22	Tengo problemas de comportamiento	4	3	2	1
23	Me siento seguro/a de mí mismo/a	1	2	3	4
24	Me siento bien cuando pienso en lo que puedo hacer en el futuro	1	2	3	4
25	Me siento orgulloso/a de mí mismo/a	1	2	3	4
26	Me gustaría cambiar mi modo de vida	4	3	2	1
27	Disfruto con las cosas que hago	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

INCLUSIÓN SOCIAL		N	A	F	S
28	Participo en conversaciones con otras personas sobre temas interesantes	1	2	3	4
29	Acudo sin problemas a lugares de mi comunidad (e.g., bares, tiendas, piscinas, etc.)	1	2	3	4
30	Tengo amigos/as que no tienen ninguna discapacidad	1	2	3	4
31	Me siento excluido en mi grupo de trabajo, de ocio o de amigos/as	4	3	2	1
32	Me resulta difícil realizar actividades con personas sin discapacidad	4	3	2	1
33	Recibo los apoyos que necesito para hacer bien mi trabajo (tareas o actividades)	1	2	3	4
34	Hay pocas personas dispuestas a ayudarme cuando lo necesito	4	3	2	1
35	Cuando hago las cosas bien, me lo dicen	1	2	3	4
36	Las personas que me rodean tienen una imagen negativa de mí	4	3	2	1
Puntuación Directa Total					

## AUTOINFORME

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

DESARROLLO PERSONAL		N	A	F	S
37	Me enseñan cosas que me interesan	1	2	3	4
38	Tengo un programa individual adaptado a mis preferencias	1	2	3	4
39	Aprendo cosas que me hacen ser más independiente	1	2	3	4
40	Tengo oportunidades para aprender cosas nuevas	1	2	3	4
41	Desarrollo mi trabajo (tareas o actividades) de forma competente y responsable	1	2	3	4
42	Soy incapaz de resolver problemas	4	3	2	1
43	Manejo mi propio dinero	1	2	3	4
44	Me visto de forma apropiada, dependiendo de la ocasión	1	2	3	4
45	Tengo los apoyos técnicos (teclado adaptado, ratón adaptado, pictogramas, etc.) que me hacen falta	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

RELACIONES INTERPERSONALES		N	A	F	S
46	Tengo problemas para tener o mantener una pareja	4	3	2	1
47	Me resulta difícil mantener relaciones sexuales-afectivas	4	3	2	1
48	Tengo pocos/as amigos/as con los que salir a divertirme	4	3	2	1
49	Tengo amigos/as que me escuchan cuando tengo algún problema	1	2	3	4
50	Expreso mis emociones y sentimientos delante de mis amigos/as	1	2	3	4
51	Me llevo bien con mis compañeros/as de trabajo (o centro al que acudo)	1	2	3	4
52	Tengo buena relación con personas de distintas edades	1	2	3	4
53	A la mayoría de las personas les disgusta estar conmigo	4	3	2	1
54	Llamo, escribo o visito a las personas que aprecio	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					



## AUTOINFORME

### CLAVE DE RESPUESTA:

"N" = Nunca; "A" = Algunas veces; "F" = Frecuentemente; "S" = Siempre

BIENESTAR MATERIAL		N	A	F	S
55	Tengo dinero para comprar las cosas que necesito	1	2	3	4
56	Ahorro para poder comprar cosas especiales (e.g., un regalo, ropa especial, etc.)	1	2	3	4
57	El lugar donde vivo es incómodo o peligroso	4	3	2	1
58	El lugar donde trabajo (o donde realizo algún tipo de actividad o tarea) es incómodo o peligroso	4	3	2	1
59	Tengo acceso a la información que me interesa (periódico, televisión, internet, revistas, etc.)	1	2	3	4
60	Es imposible para mí acceder a las nuevas tecnologías (e.g. teléfono móvil, internet)	4	3	2	1
61	Tengo las cosas que necesito para desarrollar mis aficiones	1	2	3	4
62	Tengo lo necesario para vivir de forma digna	1	2	3	4
63	Dispongo de los servicios y apoyos que necesito	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

BIENESTAR FÍSICO		N	A	F	S
64	Descanso lo suficiente	1	2	3	4
65	Llevo ropa sucia	4	3	2	1
66	Tengo malos hábitos de higiene	4	3	2	1
67	Realizo deporte o actividades de ocio	1	2	3	4
68	Tomo la medicación como se me indica	1	2	3	4
69	Cuando no me encuentro bien, se lo digo a otras personas	1	2	3	4
70	Estoy contento/a con la atención que recibo en los servicios de salud	1	2	3	4
71	Me hago reconocimientos médicos (dentista, oculista...)	1	2	3	4
72	Cuido mi peso	1	2	3	4
Puntuación Directa Total					

## **Anexo 5.2: Cuestionario para docentes.**

### **CUESTIONARIO PARA DOCENTES**

El presente instrumento se enmarca en la investigación doctoral *“Formación socio-laboral y discapacidad intelectual: valoración del Programa Diploma en Habilidades Laborales para la mejora de la Calidad de Vida”*. Este estudio ofrece la posibilidad de contribuir al conocimiento en los centros de atención de personas con discapacidad intelectual desde la exploración de las percepciones de los propios actores: usuarios: alumnos y padres; y los profesionales: cuerpo docente y directivo. Se indagará con relación a las actuaciones para promover la inclusión socio laboral y su contribución para la mejora de la calidad de vida (CDV) de personas con discapacidad intelectual (DI).

El objetivo general de la investigación es: *“Analizar la contribución de un programa de formación socio-laboral a la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual”*.

Para poder alcanzar dicho objetivo se plantean cuatro objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones y la de sus padres.
2. Identificar la contribución del programa a la calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones, padres y docentes.
3. Comparar las percepciones de la contribución que hace el programa a la calidad de vida según la información que entregan los estudiantes, sus padres y los docentes.
4. Develar la percepción de los docentes respecto del currículum y metodología del programa desde la perspectiva del modelo de calidad de vida.
5. Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes.

El presente cuestionario apunta a los objetivos 4 y 5, es decir a: *“Evaluar el currículum y la metodología del programa de formación socio laboral desde la perspectiva del modelo de calidad de vida”* y *“Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes”*

Toda la información obtenida en el proceso de recogida de datos será totalmente confidencial y anónima, por lo que le pedimos su valiosa colaboración y máxima sinceridad posible.

Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el estudio, puede ponerse en contacto con la doctoranda mediante el siguiente correo electrónico: paula.contesse@gmail.com.

## **A. INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL**

*Marque con una X en los casilleros y complete los datos donde corresponda*

1. Género: Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_ años.
3. Profesión: \_\_\_\_\_
4. Asignatura que impartes en el programa: \_\_\_\_\_
5. Año de experiencia en docencia universitaria: \_\_\_\_\_
6. Años de experiencia en el Programa Diploma en Habilidades Laborales: \_\_\_\_\_.
7. Cursos de capacitación/formación en el trabajo con personas con discapacidad intelectual: \_\_\_\_\_

### **Instrucciones**

A continuación, encontrará algunos indicadores y preguntas abiertas. Lea cada uno de ellos y responda. Marque con una X en la opción que corresponda. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones de respuesta en los indicadores son las siguientes:

**S:** Siempre    **AV:** Algunas veces    **RV:** Rara vez    **N:** Nunca

**Responda si el Programa Diploma en Habilidades Laborales (DHL) contribuye a la Calidad de Vida (CDV) de los estudiantes, en las siguientes dimensiones (Considere que cada ítem comienza con: El programa...):**

	Dimensión	Nº	Indicadores	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
<b>Independencia</b>	<b>Desarrollo Personal</b>	1	Tiene un plan individual para cada estudiante, adaptado a sus preferencias, intereses y habilidades.				
		2	Enseña habilidades de la vida diaria, como, por ejemplo: utilización del transporte público, seguimiento rutinas, gestión de actividades colectivas				
		3	Entrega formación de habilidades instrumentales (ej. De lectura, escritura, uso del dinero etc.).				
		4	Brinda variedad de alternativas de formación (asignaturas, talleres) considerando los intereses de los estudiantes				
		5	Entrega habilidades laborales específicas que le permitan la inclusión laboral.				
		6	Desarrolla habilidades de resolución de problemas para la vida cotidiana				
		7	Entrega ayudas técnicas individuales, si es que un estudiante lo requiere (mobiliario especial, softwares, adaptación de material)				
	<b>Autode_terminación<sup>3</sup></b>	8	Otorga espacios para que el estudiante pueda tomar sus propias decisiones.				
		9	Cuenta con espacios para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones.				
		10	Permite que los estudiantes escojan entre diversas actividades que puede realizar en la Universidad.				
		11	Promueve el establecimiento de metas y objetivos personales.				
		12	Fortalece habilidades de autonomía en actividades de la vida diaria.				
		13	Enfatiza que el estudiante es el responsable de sus acciones y no su familia.				
		14	Guía a los padres en promover herramientas encaminadas a desarrollar la autodeterminación.				
		15	Promueve que el estudiante controle los apoyos que recibe para una vida independiente.				

<sup>3</sup> Una de las definiciones de autodeterminación más aceptada y difundidas en el campo de la DI es la de Wehmeyer (1996) entendida como: *Actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias* (Verdugo, 2001, p.3).

	Dimensión	Nº	Indicadores	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Participación Social	Relaciones Inter-personales	16	Entrega un espacio para el encuentro e interacción social entre grupo de pares.				
		17	Desarrolla habilidades básicas de interacción social (ej. saludo, disculpas iniciar conversaciones, saber pedir, etc.).				
		18	Promueve las relaciones con jóvenes de su misma edad sin discapacidad, fuera del contexto universitario.				
		19	Desarrolla habilidades sociales basada en el respeto del espacio e intimidad del otro: familia, amigos y pareja.				
		20	Desarrolla habilidades sociales basada en el respeto del espacio e intimidad propia.				
		21	El programa trabaja habilidades para relaciones afectivo – sexuales saludables.				
	Inclusión Social	22	Entrena habilidades básicas que le permitan la inclusión social: (ej. respeto de normas sociales, saludo, pedir, expresar emociones, etc.).				
		23	Establece vínculos con otros organismos de la comunidad, que permitan la inclusión de los estudiantes fuera del contexto universitario.				
		24	Realiza actividades de participación con estudiantes de otras carreras de la Universidad.				
		25	Promueve que estudiantes o profesionales de otras facultades se involucren con el programa y los estudiantes de él.				
	Derechos	26	Permite que el estudiante participe en el diseño de su plan individual (asignaturas que quiere escoger, actividades laborales que interesen)				
		27	Proporciona a los estudiantes información acerca de los derechos de las personas con discapacidad.				
		28	Enseña al estudiante a defender sus derechos.				
		29	Enseña el respeto de los derechos de todas las personas.				
		30	Promueve la intimidad del estudiante (por ejemplo: respetar si quiere estar solo, o si hay algo que no quiere contar a su familia siempre y cuando no implique riesgos).				
		31	Promueve el respeto de la privacidad del estudiante.				
			32	Mantiene de manera confidencial la información referida a los estudiantes			

	Dimensión	Nº	Indicadores	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Bienestar	Bienestar Emocional	33	Desarrolla habilidades para que el estudiante identifique cuál es su estado de ánimo.				
		34	Desarrolla habilidades para que el estudiante identifique cuál es el estado de ánimo en los demás				
		35	Favorece el autoconocimiento del estudiante				
		36	Fortalece el autoconcepto de los estudiantes (opinión que una persona tiene sobre sí misma)				
		37	Fortalece la autoestima de los estudiantes				
		38	Favorece que el estudiante reconozca sus cualidades				

		39	Incentiva al estudiante a pedir ayuda cuando lo necesita				
		40	Se preocupa del estado emocional del estudiante				
<b>Bienestar Físico</b>		41	Desarrolla hábitos de ocio en el hogar (ej. Leer un libro, cocinar, tejer, ver una película, conversar)				
		42	Desarrolla hábitos de ocio fuera del hogar (salir con amigos, practicar algún deporte, salir a caminar, ir al cine)				
		43	Promueve el ejercicio físico.				
		44	Ofrece posibilidades de hacer ejercicio físico para promover una vida saludable.				
		45	Promueve practicar actividades de ocio deseadas en solitario.				
		46	Promueve practicar actividades de ocio deseadas en grupo.				
<b>Bienestar Material</b>		47	Desarrolla habilidades para que el estudiante pueda administrar su propio dinero.				
		48	Enseña al estudiante la importancia del ahorro del dinero.				
		49	Promueve en los estudiantes la valoración de la actividad laboral				
		50	Desarrolla habilidades actitudinales que debe tener el estudiante en un trabajo (ej. Llegar a la hora, cumplir horario, desayunar en casa, etc.)				
		51	Desarrolla habilidades para que el estudiante acceda a la información que le interesa y/o necesita (ej. diario, televisión, internet, revistas, etc.)				
		52	Entrega los apoyos para que el estudiante disponga de información de cómo buscar un trabajo (ej: crear curriculum, redes y contactos con fundaciones, servicios de la comunidad, páginas web)				
		53	Entrega los apoyos para que el estudiante disponga de información de dónde buscar un trabajo (ej: redes y contactos con fundaciones, servicios de la comunidad, páginas web)				

B. Responda si el curriculum del Diploma en Habilidades Laborales contribuye a la calidad de vida de los estudiantes.

	Indicadores	Nº	Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
CURRÍCULO DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES		54	El programa contribuye a la inclusión social de los estudiantes				
		55	El programa contribuye a la vida independiente de los estudiantes				
		56	El programa contribuye a mejorar la calidad de vida de los estudiantes				
	Objetivos de las Asignaturas	57	Las asignaturas del programa favorecen la mejora de la Calidad de Vida de los estudiantes.				
		58	Los objetivos de la asignatura que impartes se relacionan con las dimensiones del modelo de Calidad de Vida.				
	Contenidos de las Asignaturas	59	Los contenidos de la asignatura que impartes contribuyen a la mejora de la Calidad de Vida de los estudiantes.				
		60	Es necesario incorporar nuevos contenidos que contribuyen a la CDV de los estudiantes.				
		61	Los contenidos que imparten son adaptados a las habilidades de cada estudiante.				
	Metodología	62	Se realizan actividades para trabajar la autodeterminación de los estudiantes.				
		63	Se desarrollan actividades para trabajar el conocimiento de los Derechos de las personas con discapacidad intelectual.				

	64	Se promueven actividades que contribuyan al bienestar emocional de los/las estudiantes				
	65	Se desarrollan actividades que fortalezcan la inclusión social, fuera del programa (en otros contextos)				
	66	Se promueven actividades que favorecen el desarrollo personal de los estudiantes en relación a el desarrollo de habilidades instrumentales y laborales.				
	67	Se planifican actividades que promuevan relaciones interpersonales saludables (amistad, pareja, familia, etc.)				
	68	Se promueven actividades que permitan desarrollar habilidades de administración de dinero.				
	69	Se proponen actividades que fomenten el bienestar físico de los estudiantes (deporte, ocio, alimentación)				
Actividades de evaluación	70	La evaluación se vincula con actividades de la vida cotidiana				
	71	Se realizan actividades de autoevaluación.				
	72	Se realizan actividades de coevaluación				
	73	Se realiza evaluación continua y formativa				
	74	Se desarrollan actividades diversificadas de evaluación				
	75	Las evaluaciones contemplan las necesidades específicas de cada estudiante.				
	76	Se contemplan las dimensiones de la CDV en cada actividad evaluativa (ej. Autodeterminación, desarrollo personal, inclusión social, etc.)				
Distribución del tiempo	77	Es apropiado el tiempo semanal destinado a cada asignatura				
	78	Se consideran las necesidades de cada estudiante para fijar el tiempo de las actividades de aprendizaje.				
Recursos disponibles	79	Existe material de apoyo a la docencia (TIC's, programas multimedia, computadores) para la realización de las actividades.				
	80	Existe el equipamiento necesario para atender a la diversidad				
	81	Los espacios físicos son adecuados para la realización de las actividades de las asignaturas				
	82	Existe variedad de recursos materiales para realizar las actividades				
	83	Se adaptan los recursos materiales a las necesidades de cada estudiante.				
Cumplimientos de los objetivos	84	En el plan individual del estudiante, se establecen objetivos personales que contribuyan a cada una de las dimensiones de la calidad de vida individual.				
	85	Se realiza un seguimiento de los objetivos planteados para cada estudiante al inicio del programa, en relación a las dimensiones de la Calidad de vida.				
	86	Al término del programa, se realiza una evaluación individual en relación a la contribución del programa en su conjunto en cada una de las dimensiones de la Calidad de Vida.				
	87	Los egresados del programa logran aprendizajes que le permiten mayor participación social				
	88	Los egresados del programa desarrollan competencias laborales que le permitan su inserción (ej. Cumplimiento de horario y normas sociales, roles laborales, etc.)				

### C. Percepciones sobre la contribución a la calidad de vida

N°	Preguntas abiertas	Comentario
89	Menciona al menos tres barreras (si es que las hay) del Diploma en Habilidades para la mejora de la CDV de los jóvenes que participan del programa. Mencione al menos un ejemplo de cada barrera.	
90	¿Qué debiese cambiar/ mejorar el Diploma en Habilidades Laborales para contribuir a la mejora de la CDV de los jóvenes con DI?	
91	¿Cómo la asignatura que impartes tributa la CDV de los estudiantes?	

Muchas gracias.



## Anexo 5.3: Guion Entrevista a directora

### Protocolo Entrevista: Programa Diploma en Habilidades Laborales y Calidad de Vida de sus estudiantes

#### Estructura

Explicar el propósito del estudio: Me presento, mi nombre es Paula Contesse, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estoy realizando una investigación de mi tesis doctoral bajo la dirección de los doctores Pilar Pineda y Josep María Sanahuja, en la cual el objetivo es entrevistar a los directores el programa Diploma en Habilidades Laborales y conocer como el programa contribuye a la CDV de sus estudiantes, abordando los comentarios del cuerpo docente de éste que se extraen del cuestionario aplicado anteriormente.

(Entrega de consentimiento informado de la investigación y solicitud de permiso para la grabación de la entrevista desde que responde la pregunta).

#### Preguntas preliminares relacionadas con la investigación

Fecha:

Lugar:

Hora:

Nombre del entrevistado:

Ciudad:

#### Pregunta introductoria

1. ¿Conoce el modelo de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo?
2. ¿Qué sabe de él?

Le comento que está compuesto por ocho dimensiones, en las cuales se ha articulado esta investigación. A saber: Desarrollo Personal, Autodeterminación, Inclusión Social, Derechos, Relaciones Interpersonales, Bienestar Emocional, Bienestar físico y Bienestar material.

3. Al respecto, ¿cree que el programa aporta a cada una de estas dimensiones? ¿cómo lo hace? ¿en cuál de ella cree que falta reforzar?
4. ¿Con qué barreras se han encontrado para el desarrollo del programa?
5. Y al contrario, ¿cuáles podrían identificarse como facilitadores?

Como sabe, el cuerpo docente del Programa Diploma en Habilidades Laborales respondió un cuestionario respecto a como el éste contribuía a la CDV de sus estudiantes. Respecto a este abordaremos algunos de los resultados encontrados y comentarios que realizaron los docentes.

1. Quiera comenzar comentando que respecto al *Desarrollo Personal* tanto docentes, como estudiantes y sus familias, sienten en el programa un sueño hecho realidad para los estudiantes; se sienten respetados, incluidos y considerados. Explican que ha sido un gran aporte en sus vidas, dado que es la única alternativa que tienen de

formación al término de la educación obligatoria. Valora el equipo directivo y la calidad humana del equipo de trabajo. Y es la dimensión con un puntaje superior a la demás, es decir, que según la percepción de los docentes es en la que el Programa aporta más. Sin embargo, hacen algunos comentarios respecto a otras áreas.

2. *Respecto a la Inclusión social*, es la dimensión que obtiene un menor puntaje entre la percepción de los docentes y que por lo demás, uno de los comentarios más recurrentes, tanto de los docentes como de los propios estudiantes y sus familias, es la necesidad de relacionarse con personas sin discapacidad o fuera del programa, ¿esta de acuerdo con esta observación? ¿cómo el programa aborda esta necesidad? ¿Cuál cree que es la barrera que impide la plena inclusión social de los jóvenes que participan del programa?
3. Al respecto, los docentes manifiestan que la principal barrera de la inclusión de los estudiantes, tanto en la Universidad como fuera de ella, es por la falta de conocimiento de la sociedad. ¿está de acuerdo? ¿cómo cree que se puede avanzar en este aspecto?
4. *Respecto a la Autodeterminación*, los docentes que contestaron el cuestionario, mencionaron que los alumnos reciben un trato muy infantilizado de parte del equipo del programa, ¿cómo percibe usted este comentario? ¿está de acuerdo?, ¿cree es que un problema? Si lo es, ¿Qué se debería hacer?
5. Continuando con lo anterior, mencionaron que el entorno universitario (estudiantes de otras carreras, profesores, personal administrativo y de servicios de cafetería, limpieza, entre otros) aún tiene una mirada asistencialista y de infravaloración hacia los estudiantes con DI que participan del programa ¿Usted está de acuerdo? ¿cree que esto es una barrera? ¿cómo se podría mejorar? ¿qué hace el programa por eliminar estos prejuicios?
6. Mencionan también que los padres suelen ser muy sobreprotectores y a veces incluso no infravaloran las capacidades de sus hijos, entorpeciendo la autodeterminación autonomía e incluso, la inclusión social, ¿está de acuerdo con esta percepción? ¿cómo cree que se puede abordar desde el programa esta inquietud?
7. *Respecto a los derechos*, los docentes mencionan que tanto estudiantes como padres, no tienen plena conciencia de la discapacidad, lo que impide el conocimiento de sus derechos y obligaciones. ¿Cómo el programa aborda esta problemática?
8. Por otro lado, una de las preguntas del cuestionario, era del Plan Individual. Actualmente la teoría de la DI propone que los estudiantes debiesen tener un plan ¿es así? Los docentes manifiestan que este aún no se realiza, ¿Por qué no lo han llevado a cabo?, ¿es un plan que se tiene a futuro? ¿Por qué cree que aún no llevan a cabo un plan individual?

9. Respecto a la dimensión de *relaciones interpersonales*: existe una demanda muy explícita tanto entre los propios estudiantes y sus padres como de los docentes, la falta de actividades de recreación fuera del programa. Es decir, estudiantes manifiestan que les gustaría tener más actividades de salida y contacto con otras personas fuera del programa y, los docentes lo detectan como una necesidad. ¿Cree que es responsabilidad del programa? ¿cómo han abordado esta necesidad? ¿qué actividades realizan en virtud de ello?
10. Respecto al *Bienestar físico*, lo docentes comentan que se debiese promover de manera intencionada la actividad física, en alineación con el trabajo directo con los padres. Comentan que si no se hace esta promoción los alumnos pueden pasar todo el año sin realizar actividades deportivas, aún cuando la Universidad tiene una oferta amplia, ¿Por qué cree que se da esta dinámica? ¿cómo el programa podría aportar en esa área?
11. Respecto al *bienestar material*, los docentes expresan que una de las barreras, no del programa, sino de la Universidad, es que su infraestructura aún no es del todo accesible para todos. ¿está de acuerdo? ¿cree que ha sido una barrera para la inclusión de estudiantes con DI? ¿hay planes de mejorar dicho aspecto?
12. Además, cree que faltan ayudas técnicas para estudiantes que tengan necesidades sensoriales, ya sea por discapacidad auditiva, visual o motora. ¿está de acuerdo con esta observación? ¿cómo el programa aborda dichas necesidades?
13. Aparecen otras inquietudes entre lo docentes que hacen referencia al curriculum del programa. Según los docentes, en la malla curricular del programa, en el tercer año no se incluye una asignatura de especialidad y expresan que se pierde el nexo y apoyo al estudiante, ¿está de acuerdo con esa afirmación? Si lo está ¿han pensado hacer alguna modificación?
14. Se comentó también, que una de las barreras del programa es que no es reconocido por el Mineduc, lo que trae como consecuencia el no reconocimiento de “estudiante” (identidad) y con ello la imposibilidad de acceder a beneficios propios de los estudiantes como la TNE (tarjeta de transporte estudiantil). ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿considera que es una barrera? ¿se está trabajando para solucionarlo?
15. Junto con lo anterior, se afirma que al no ser considerado como un “estudiante universitario, se impide también el acceso a becas, ¿cómo el programa aborda dicha situación?
16. Respecto a las especialidades, ¿cómo han sido escogidas? Algunos docentes dicen que debiesen ser más variadas. Que no atienden a las necesidades de los estudiantes ni del mercado, lo que dificulta la inserción laboral. ¿qué opina al respecto? ¿cómo ha sido su experiencia? ¿creen necesario repensar las especialidades?

17. Se comentó mucho que una de las barreras es la inclusión social y laboral. Respecto a esta última, sugieren que debiese haber una cartera de empresas o mayor difusión ese plano que favorezca la inserción, ¿cómo abordan ustedes la inserción laboral? ¿Cómo buscan las empresas como centro de práctica? ¿Qué dificultades tienen en ese proceso?

**Pregunta cierre**

Finalmente, y para dar por concluida la entrevista: ¿Quisiera añadir algún otro tema que sea relevante y no te haya preguntado en esta entrevista?



**ANEXOS**  
**FORMATO DIGITAL**

## **Índice de Anexos**

### **Anexo 1: Invitaciones y consentimientos para participar en la investigación.**

- 1.1. Consentimiento informado de Invitación para participar en la Investigación.
- 1.2. Correo de invitación a participar en los Grupos Focales.
- 1.3. Correo de Invitación para docentes a participar en la investigación.

### **Anexo 2: Datos recogidos**

- 2.1. Datos de la Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- 2.2. Guion de grupos focales.
- 2.3. Validación del cuestionario para docentes
- 2.4. Datos del Cuestionario a docentes.

### **Anexo 3: Resultados**

- 3.1. Análisis de datos de la Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.
- 3.2. Informes individuales de la Calidad de Vida por alumno.
- 3.3. Validación del cuestionario para docentes.
- 3.4. Análisis de datos del Cuestionario para docentes.

### **Anexo 4: Transcripciones de Grupos Focales y Entrevista**

- 4.1. Grupos Focales Estudiantes
- 4.2. Grupos Focales Padres 1º año.
- 4.3. Entrevista a directora.

Anexo 1: Invitaciones y consentimiento para participar en la investigación.

1.1. Consentimiento informado de Invitación para participar en la Investigación.



## 1.2. Correo de invitación a participar en los Grupos Focales.

### **INVITACIÓN A PARTICIPAR EN INVESTIGACIÓN**

La formación socio laboral de jóvenes con discapacidad intelectual y su calidad de vida:  
percepción de los estudiantes y sus padres

Estimado/a Apoderado/a del Programa Diploma en Habilidades Laborales:

El Programa Diploma en Habilidades Laborales (DHL) está realizando una investigación titulada: La formación socio laboral de jóvenes con discapacidad intelectual y su calidad de vida: percepción de los estudiantes y sus padres. El principal objetivo es: Analizar la percepción que tienen los usuarios de un programa de formación socio laboral, destinado a jóvenes con discapacidad intelectual, sobre la contribución que hace a la calidad de vida de sus estudiantes.

Su participación en este estudio es fundamental para identificar, de manera conjunta, factores, necesidades y propuestas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de nuestros estudiantes y por consiguiente el fortalecimiento del funcionamiento del DHL.

Es por esta razón que le estamos invitando a participar en el estudio brindándonos sus ideas, puntos de vista, conocimiento o experiencia para fortalecer nuestras prácticas como equipo en una sesión de Grupo Focal. Su participación consistirá en responder preguntas en el grupo focal de manera oral durante aproximadamente una hora.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán grabadas (solo audio) y luego codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas para mantener la confidencialidad de la información. Una vez transcritas las aportaciones brindadas en el grupo focal, las grabaciones se destruirán.

M. Florencia Iriarte S.

Directora

Programa Diploma en Habilidades Laborales Concepción

Facultad de Educación

(41) 2662437

miriarte@unab.cl

### 1.3. Correo de Invitación para docentes a participar en la investigación.

Estimado/as Profesores/as

Junto con saludar y esperando que tanto ustedes como cercanos se encuentren bien, les escribo nuevamente para recordarles que contesten el cuestionario. Disculpen mi insistencia, pero sus respuestas son muy valiosas para este estudio. Entiendo que es difícil organizarse en estos tiempos desde casa, pero solo les quitará 10 minutos.

Agradezco a quienes ya lo han contestado. Al ser un cuestionario anónimo, no puedo saber quién lo ha respondido, por lo que también les pido disculpas por lo reiterativo de este correo.

Les copio nuevamente el link.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBGY0zSwzh1ywmKPpiuL9hMhl6jml2s2FqEGzwlHb\\_UmfrnQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdBGY0zSwzh1ywmKPpiuL9hMhl6jml2s2FqEGzwlHb_UmfrnQ/viewform?usp=sf_link)

Como siempre, muy agradecida de su colaboración  
Que tengan todos, una feliz semana.

Paula.

## **Anexo 2: Datos recogidos**

2.1. Datos de la Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

**ALUMNOS**

Nº	Nombre	Ciudad	Sexo	Curso	Autodeterminación	Derechos	Bienestar Emocional	Inclusión Social	Desarrollo Personal	Relaciones Interpersonales	Bienestar Material	Bienestar Físico	Puntuación Estandar Total	Indice de Calidad de Vida	Percentil de ICDV
1	Victoria Zamora	Viña del Mar	M	1	9	11	10	13	12	13	12	9	80	108	71
2	Camila Veliz	Viña del Mar	M	1	9	11	10	11	12	12	8	11	84	104	60
3	Oscar Concha	Viña del Mar	H	1	13	6	10	11	15	12	14	9	90	109	73
4	Andrea Rodriguez	Viña del Mar	M	1	11	9	13	11	14	13	11	15	97	115	85
5	Crisitan Yensen	Viña del Mar	H	1	8	9	12	9	5	12	8	4	67	88	22
6	Paulina Diaz	Viña del Mar	M	1	3	12	4	12	12	11	5	5	64	85	17
7	Pablo Novano	Viña del Mar	H	1	11	9	2	10	10	8	11	5	66	87	20
8	Martin Villarroel	Viña del Mar	H	1	10	11	10	10	10	12	9	12	84	104	60
9	Gustavo Moya	Viña del Mar	H	1	9	7	5	5	6	8	5	3	48	71	3
10	Ignacio Vicencio	Viña del Mar	H	1	12	9	15	11	13	14	14	11	99	117	87
11	Julio Vargas	Viña del Mar	H	1	12	12	14	11	11	9	13	8	90	126	96
12	Sergio Torres	Viña del Mar	H	1	14	15	12	13	12	11	12	12	101	119	90
13	Carolina Perez	Viña del Mar	M	1	13	9	15	7	13	10	2	1	70	91	27
14	Valentina Pérez	Concepción	M	1	8	7	9	2	14	11	12	10	73	94	34
15	Javier Boré	Concepción	H	1	16	15	13	15	14	16	14	14	117	134	99
16	Diego Olguin	Concepción	H	1	12	7	9	7	10	10	8	8	71	92	29
17	Claudia Hevia	Concepción	M	1	4	4	10	6	10	15	11	10	70	91	27
18	Patricio Ávalos	Concepción	H	1	12	10	12	12	10	13	12	11	92	111	77
19	Alberto Salinas	Concepción	H	1	9	9	12	12	10	12	11	11	86	105	64
20	Marcos Mejías	Concepción	H	1	15	14	12	11	12	11	10	7	92	111	77
21	Constanza Flores	Concepción	M	1	11	12	10	12	10	10	12	11	88	107	69

22	Darling Barra	Concepción	M	1	14	9	10	6	9	14	8	11	<b>81</b>	<b>101</b>	<b>52</b>
23	Camila Pezo	Concepción	M	1	11	14	5	12	6	14	7	6	<b>75</b>	<b>95</b>	<b>38</b>
24	Valentina Zabala	Concepción	M	1	11	10	7	9	8	11	12	14	<b>82</b>	<b>102</b>	<b>55</b>
25	Martín González	Concepción	H	1	13	13	13	8			10	11	<b>68</b>	<b>89</b>	<b>23</b>
26	M <sup>a</sup> Ignacia Infante	Santiago	M	1	10	8	8	3	7	8	4	6	<b>54</b>	<b>76</b>	<b>6</b>
27	Milagros Palma	Santiago	M	1	11	9	11	10	10	11	5	10	<b>77</b>	<b>97</b>	<b>43</b>
28	Victoria Paredes Millán	Santiago	M	1	9	7	2	5	5	13	11	9	<b>61</b>	<b>83</b>	<b>13</b>
29	Tommy	Santiago	H	1	13	6	11	7	6	11	9	5	<b>68</b>	<b>89</b>	<b>23</b>
30	Pedro Leon Ross	Santiago	H	1	9	5	10	5	8	7	5	7	<b>56</b>	<b>78</b>	<b>7</b>
31	Gustavo Valderrama	Santiago	H	1	8	3	5	7	6	7	3	7	<b>46</b>	<b>69</b>	<b>2</b>
32	Cristina Soler	Santiago		1	12	9	9	9	12	11	11	7	<b>80</b>	<b>100</b>	<b>50</b>
33	Vale	Santiago	M	1	10	9	10	3	12	10	10	12	<b>76</b>	<b>96</b>	<b>40</b>
34	Manuel Rebolledo	Santiago	H	1	11	9	10	5	12	12	8	14	<b>81</b>	<b>101</b>	<b>52</b>
35	María beatriz C	Santiago	M	1	13	9	12	10	12	11	9	10	<b>86</b>	<b>105</b>	<b>64</b>
36	Josefina Jimenez Walker	Santiago	M	1	12	9	9	6	8	10	9	5	<b>68</b>	<b>89</b>	<b>23</b>
37	Colomba	Santiago	M	1	4	7	5	3	3	11	8	5	<b>46</b>	<b>69</b>	<b>2</b>
38	Vicente Morales	Santiago	H	1	14	12	10	12	9	15	11	9	<b>92</b>	<b>111</b>	<b>77</b>
39	Magdalena de la Fuente	Santiago	M	1	12	9	11	9	9	9	13	5	<b>77</b>	<b>97</b>	<b>43</b>
40	Natalia Maldonado	Santiago	M	1	15	12	11	7	6	12	9	5	<b>77</b>	<b>97</b>	<b>43</b>
41	Daniel Gamero	Santiago	H	1	10	9	10	7	11	9	7	6	<b>69</b>	<b>90</b>	<b>25</b>
42	Catalina	Santiago	M	1	12	10	6	5	10	5	11	8	<b>67</b>	<b>88</b>	<b>22</b>
43	Teresita	Santiago	M	1	11	11	9	13	12	12	14	12	<b>94</b>	<b>113</b>	<b>80</b>
44	Verónica Fernández	Santiago	M	1	13	11	10	12	12	9	13	8	<b>88</b>	<b>107</b>	<b>69</b>
45	Lucas Wehrahn	Santiago	H	1	13	13	12	13	12	11	12	13	<b>99</b>	<b>117</b>	<b>87</b>
46	Joaquín Vergara	Santiago	H	1	15	12	8	9	10	11	11	5	<b>81</b>	<b>101</b>	<b>52</b>
47	Ignacio Morales	Santiago	H	1	16	11	14	15	10	16	14	13	<b>109</b>	<b>126</b>	<b>96</b>

48	Matías Vilella	Santiago	H	1	11	15	12	9	10	6	9	12	84	104	60
50	Patricio Melendez	Viña del Mar	H	2°	11	7	7	7	7	10	6	4	59	81	10
51	Ximena Ponce	Viña del Mar	M	2°	9	9	3	5	5	3	11	6	51	74	4
52	Alejandro Orellana Leon	Viña del Mar	H	2°	12	7	8	5	9	7	8	5	61	83	13
53	María de Jesús Valenzuela	Viña del Mar	M	2°	12	13	12	15	12	14	8	6	92	111	77
54	Esmeralda Vega Crespo	Viña del Mar	M	2°	13	11	14	13	12	16	10	12	101	119	90
55	Jose Aranda Reyes	Viña del Mar	H	2°	11	11	10	15	14	14	14	11	100	118	89
56	Rodrigo Alvarado	Viña del Mar	H	2°	10	9	11	6	11	6	11	9	73	94	34
57	Isabel Pala Tapia	Viña del Mar	M	2°	9	13	2	9	8	10	11	12	74	95	36
58	Paola Sandoval Figueroa	Viña del Mar	M	2°	8	7	6	9	8	8	7	8	61	83	13
59	Camilia Muñoz Soto	Viña del Mar	M	2°	13	12	7	8	12	11	9	12	84	104	60
60	Hector Pastor Rivera	Concepcion	H	2°	11	7	11	11	13	11	13	9	86	105	64
61	Isidora Peñaloza Garrido	Concepcion	M	2°	7	7	8	8	4	10	10	11	65	86	18
62	Fernanda Delgado	Concepcion	M	2°	14	8	7	12	10	7	10	8	76	96	40
63	Joaquin Jara	Concepcion	H	2°	9	13	7	6	10	6	10	1	62	84	14
64	Cristian Solar León	Concepcion	H	2°	10	10	6	6	12	12	12	6	74	95	36
65	Javier Ulloa	Concepcion	H	2°	12	11	9	12	11	11	7	6	79	99	48
66	Francisca Valentina	Concepcion	M	2°	10	14	11	10	15	13	11	8	92	111	77
67	Camila Gaete	Concepcion	M	2°	7	12	8	10	9	10	8	7	71	92	29
68	Juan Guzman	Santiago	H	2°	15	13	15	12	15	14	14	13	111	128	97
69	Maria Agustina Reusch	Santiago	M	2°	15	13	8	5	9	7	14	11	82	102	55

70	Maximiliano Gac	Santiago	H	2°	13	9	10	12	11	15	14	14	98	116	86
71	Tomas Canal	Santiago	H	2°	13	9	12	12	12	13	11	13	95	114	82
72	Antonia Valverde	Santiago	M	2°	11	7	9	9	11	12	12	12	83	103	57
73	Cristobal Cruz Mackenne	Santiago	H	2°	15	13	10	10	10	10	11	11	90	109	73
74	Cristian Kretkman	Santiago	H	2°	11	8	6	10	8	7	11	6	67	88	22
75	Macarena Velarde	Santiago	M	2°	13	11	10	12	8	13	9	5	81	101	52
76	Pedro Obrador	Santiago	H	2°	12	11	8	10	9	8	10	7	75	95	38
77	Sebastián Acevedo	Santiago	H	2°	11	11	12	11	9	10	14	12	90	109	73
78	M° Ignacia Baltra	Santiago	M	2°	12	5	9	6	11	7	8	8	66	87	20
79	Begoña Alrcón Rodríguez	Santiago	M	2°	15	14	11	11	14	14	14	11	104	122	93
80	Joaquín Rodríguez	Santiago	H	2°	7	11	12	7	8	8	6	4	63	85	15
81	José Tomás Ramíz	Santiago	H	2°	9	11	8	6	10	6	5	9	64	85	17
82	Raimundo	Santiago	H	2°	5	10	10	1	10	8	8	2	54	76	6
83	Francisco Ramírez	Santiago	H	2°	11	9	10	8	12	12	11	8	81	101	52
84	Pilar Molina	Santiago	M	2°	11	12	7	6	12	10	11	9	78	98	45
85	Manuel Grez Amenabar	Santiago	H	2°	14	13	9	9	9	12	9	11	86	105	64
86	Matfais Vellarroel	Santiago	H	2°	8	5	2	7	8	12	6	11	59	81	10
87	Felipe Lecaros	Santiago	H	2°	13	13	14	15	15	15	12	14	111	128	97
88	Cristóbal	Santiago	H	2°	9	10	10	7	11	13	12	8	80	100	50
89	Lucas Soto Gaete	Santiago	H	2°	12	9	8	9	8	10	9	6	71	92	20
90	Catalina Luna	Viña del Mar	M	3°	11	10	11	10	14	11	11	10	88	107	69
91	Mauricio Días Pimentel	Viña del Mar	H	3°	12	12	10	15	14	11	11	7	92	111	77
92	Crik Bravo	Viña del Mar	H	3°	11	13	10	10	12	10	9	10	85	105	62

93	Joaquín Sepúlveda Batarce	Viña del Mar	H	3°	14	15	11	12	11	11	11	10	95	114	82
94	Ivanba Atlagich	Viña del Mar		3°	12	10	12	9	13	11	14	15	96	115	83
95	Diego Hernández Cantarel	Viña del Mar	H	3°	7	10	10	11	10	12	10	13	83	103	57
96	Lukas Bown	Viña del Mar	H	3°	9	15	12	10	15	8	10	11	90	109	73
97	Sebastián Gomez	Viña del Mar	H	3°	14	13	8	11	13	14	13	6	92	111	77
98	Josué Cortes Carranza	Viña del Mar	H	3°	13	9	12	9	9	12	11	2	77	97	43
99	Diego Inostroza	Viña del Mar	H	3°	11	13	11	10	13	19	8	12	97	115	85
100	Gulliermo Morales Sepúlveda	Viña del Mar	H	3°	12	9	9	9	9	12	8	8	76	96	40
101	Valentina Córdoba	Viña del Mar	M	3°	12	11	5	9	8	9	7	9	70	91	27
102	Dafne Alvia Barriga	Concepción	M	3°	12	13	11	9	12	13	10	9	89	108	71
103	Francisco Soto	Concepción	H	3°	16	15	15	15	15	16	14	15	121	137	99
104	Nicolás Troncoso	Concepción	H	3°	13	12	10	12	11	11	13	15	97	115	85
105	Andrés Lazo	Concepción	H	3°	13	9	10	8	14	10	9	8	81	101	52
106	Javier Leiva	Concepción	H	3°	11	11	10	10	14	7	14	9	86	105	64
107	Natalia Sanheza Hidalgo	Concepción	M	3°	8	6	9	7	7	8	5	2	52	75	5
108	Manuel Ruiz	Concepción	H	3°	13	15	10	11	12	16	14	12	103	121	92
109	Felipe Frías Rodríguez	Concepción	H	3°	14	13	10	10	7	11	11	8	84	104	60
110	Pedro Pabr	Santiago	H	3°	10	9							19		
111	Joaquín Muñoz	Santiago	H	3°	8	6	11	7	10	7	10	9	68	89	23
112	Victoria	Santiago	M	3°	11	10	11	6	8	4	5	10	65	86	18
113	Joaquín Rojas	Santiago	H	3°	8	7	5	9	12	7	5	12	65	86	18
114	U Rodríguez	Santiago	H	3°	13	9	13	13	12	14	14	15	103	121	92
115	Anita Gutierrez	Santiago	M	3°	13	13	12	9	12	11	11	14	95	114	82



116	Felipe Echaiz	Santiago	H	3°	11	10	7	12	13	11	14	10	<b>88</b>	<b>107</b>	<b>69</b>
117	Antonia Valencia Munñoz	Santiago	M	3°	13	9	8	12	13	14	11	13	<b>93</b>	<b>112</b>	<b>78</b>
118	Javiera de la Maz	Santiago	M	3°	13	13	14	14	13	16	14	15	<b>112</b>	<b>129</b>	<b>97</b>
119	Sofia	Santiago	M	3°	12	13	12	12	14	13	12	10	<b>98</b>	<b>116</b>	<b>86</b>
120	Mariol Me	Santiago		3°	7	8	10	6	8	8	9	5	<b>61</b>	<b>83</b>	<b>13</b>
121	Olivia Eguizuran	Santiago	M	3°	11	11	8	9	11	11	11	9	<b>81</b>	<b>101</b>	<b>52</b>
122	Iñaky Mujica	Santiago	H	3°	10	11	5	4	10	8	6	7	<b>61</b>	<b>83</b>	<b>13</b>
123	Nicolás Moreno	Santiago	H	3°	13	11	12	10	8	10	11	10	<b>85</b>	<b>105</b>	<b>62</b>
124	Felipe Apparcel	Santiago	H	3°	13	11	10	10	9	10	11	10	<b>84</b>	<b>104</b>	<b>60</b>
125	Sergio	Santiago	H	3°	12	15	14	12	13	11	11	10	<b>98</b>	<b>116</b>	<b>86</b>
126	Martín Lindllnt	Santiago	H	3°	16	12	14	15	14	11	14	13	<b>109</b>	<b>126</b>	<b>96</b>
127	Juan Pablo Franco	Santiago	H	3°	15	13	13	15	15	14	14	15	<b>114</b>	<b>131</b>	<b>98</b>

**APODERADORS/PADRES**

Ciudad	ROL	Curso	Autodeterminación	Derechos	Bienstar Emocional	Inclusión Social	Desarrollo Personal	Relaciones Interpersonales	Bienestar Material	Bienestar Fisico	Puntuación Estandar Total	Indice de Calidad de Vida	Percentil de ICDV
Viña del Mar		1	14	14	11	13	13	14	12	13	104	120	91
Viña del Mar		1	13	15	14	13	16	8	12	13	104	120	91
Viña del Mar		1	15	13	9	13	14	15	13	13	105	121	92
Viña del Mar		1	12	12	11	10	10	13	14	12	94	112	78
Viña del Mar		1	13	13	11	11	8	13	12	10	91	109	73
Viña del Mar		1	13	15	12	15	14	13	15	3	100	117	87
Viña del Mar		1											
Viña del Mar		1											
Viña del Mar		1	14	14	10	9	14	13	13	12	99	116	85
Viña del Mar		1	13	5	11	8	9	8	10	13	77	97	43
Viña del Mar		1	15	15	9	9	13	12	10	12	95	113	80
Viña del Mar		1	13	5	1	5	6	11	10	5	56	80	9
Viña del Mar		1											
Concepción		1°	11	10	5	9	10	7	10	6	68	90	25
Concepción		1°	13	14	10	15	14	15	12	11	104	120	31
Concepción		1°	13	12	11	10	13	12	12	10	93	111	76
Concepción		1°	13	15	15	16	13	14	13	15	114	128	97
Concepción		1°	9	14	13	13	11	14	12	13	99	116	85
Concepción		1°	7	11	15	12	9	13	15	10	92	110	75
Concepción		1°	11	12	12	9	11	8	6	13	82	102	54
Concepción		1°	9	7	8	8	8	8	12	11	71	92	31
Concepción		1°	14	15	13	16	14	15	14	13	114	128	97
Concepción		1°	15	14	6	9	13	14	12	13	96	113	81

Concepción	1°	14	13	13	9	10	12	12	12	95	113	80
Concepción	1°	7	13	9	8	9	4	15	3	68	90	25
Santiago	1°	8	12	9	5	9	9	4	5	61	84	15
Santiago	1°	12	11	9	8	10	10	13	13	86	105	63
Santiago	1°	11	9	9	10	13	7	11	9	79	99	48
Santiago	1°	7	11	10	8	9	8	12	13	78	98	46
Santiago	1°	9	8	9	6	12	9	15	9	77	97	43
Santiago	1°											
Santiago	1°	12	14	9	9	10	7	13	10	84	103	59
Santiago	1°	10	8	9	11	10	8	14	10	80	100	50
Santiago	1°	14	11	11	10	13	10	14	10	93	93	76
Santiago	1°	14	10	7	9	10	11	10	11	82	102	82
Santiago	1°	14	11	10	9	10	10	11	10	85	104	61
Santiago	1°											
Santiago	1°	9	11	11	12	12	10	10	7	82	102	82
Santiago	1°	14	12	10	9	10	14	5	10	84	103	59
Santiago	1°	8	11	13	12	9	14	11	5	83	103	57
Santiago	1°	13	11	3	13	13	13	13	13	92	110	75
Santiago	1°	11	9	9	12	10	15	10	7	83	103	57
Santiago	1°											
Santiago	1°	9	11	9	12	7	13	12	9	82	102	54
Santiago	1°	14	10	9	11	13	13	12	11	93	111	76
Santiago	1°	10	11	13	11	13	14	11	11	94	112	78
Santiago	1°	13	10	12	12	12	13	10	11	93	111	76
Santiago	1°											
Viña del Mar	2°	13	11	9	11	7	8	14	10	83	103	57
Viña del Mar	2°	8	11	4	3	4	4	8	7	49	74	4
Viña del Mar	2°	15	14	12	4	15	6	15	12	93	111	76
Viña del Mar	2°	9	8	9	9	12	8	10	10	75	96	39
Viña del Mar	2°	13	11	9	10	12	9	11	11	86	105	63

Viña del Mar	2°	11	13	12	12	10	12	12	12	94	112	78
Viña del Mar	2°	13	14	6	8	13	7	15	9	85	104	61
Viña del Mar	2°											
Viña del Mar	2°	9	8	9	6	7	12	14	6	71	92	31
Viña del Mar	2°											
Concepción	2°	10	11	9	9	7	8	12	8	74	95	37
Concepción	2°	13	12	12	15	11	15	15	12	105	121	92
Concepción	2°	10	9	7	9	7	5	11	12	70	92	29
Concepción	2°	12	13	11	11	12	10	7	10	86	105	63
Concepción	2°	15	9	10	12	13	10	12	12	93	111	76
Concepción	2°	10	14	11	12	11	10	9	10	87	106	65
Concepción	2°	8	11	11	9	10	7	10	11	77	97	43
Concepción	2°	8	11	8	9	7	9	6	8	66	88	22
Santiago	2°	12	13	11	9	13	8	12	11	89	108	69
Santiago	2°	12	8	8	8	7	5	10	6	64	87	19
Santiago	2°	15	11	11	13	13	13	13	9	98	115	84
Santiago	2°	13	12	12	13	10	13	11	9	93	111	76
Santiago	2°	9	9	9	6	12	10	13	11	79	99	48
Santiago	2°											
Santiago	2°	14	11	12	12	16	12	12	10	99	116	85
Santiago	2°	8	9	9	9	7	10	10	6	68	90	25
Santiago	2°	15	13	12	11	14	10	15	13	103	119	90
Santiago	2°	15	11	9	11	10	11	12	13	92	110	75
Santiago	2°	15	12	11	11	10	10	12	10	91	109	73
Santiago	2°											
Santiago	2°	10	12	13	14	12	10	12	6	89	108	69
Santiago	2°	15	14	11	9	10	14	5	12	90	108	71
Santiago	2°	7	12	14	14	9	14	14	4	88	107	67
Santiago	2°	14	12	15	14	14	15	14	13	111	126	96
Santiago	2°	13	11	11	12	10	15	12	9	93	111	76
Santiago	2°											
Santiago	2°	11	13	10	13	7	13	13	10	90	108	71

Santiago		2°	15	11	9	13	15	13	15	14	<b>105</b>	<b>121</b>	<b>92</b>
Santiago		2°	12	13	15	11	13	15	13	14	<b>106</b>	<b>122</b>	<b>93</b>
Santiago		2°											
Viña del Mar		3°	13	11	7	7	14	7	12	13	<b>84</b>	<b>103</b>	<b>59</b>
Viña del Mar		3°	11	14	8	13	16	9	15	10	<b>96</b>	<b>113</b>	<b>81</b>
Viña del Mar		3°	10	15	10	9	13	15	12	13	<b>97</b>	<b>114</b>	<b>83</b>
Viña del Mar		3°	12	9	9	13	7	9	12	10	<b>81</b>	<b>101</b>	<b>52</b>
Viña del Mar		3°	13	11	15	13	12	13	13	12	<b>102</b>	<b>118</b>	<b>89</b>
Viña del Mar		3°	8	8	11	13	9	15	13	12	<b>89</b>	<b>108</b>	<b>69</b>
Viña del Mar		3°	9	11	11	14	13	12	13	10	<b>93</b>	<b>111</b>	<b>73</b>
Viña del Mar		3°											
Viña del Mar		3°	12	14	11	10	12	12	14	11	<b>96</b>	<b>113</b>	<b>81</b>
Viña del Mar		3°	13	14	11	9	15	8	15	14	<b>99</b>	<b>116</b>	<b>85</b>
Viña del Mar		3°	13	14	11	11	15	10	15	10	<b>99</b>	<b>116</b>	<b>85</b>
Viña del Mar		3°											
Concepción		3°	11	11	8	8	10	10	13	7	<b>78</b>	<b>98</b>	<b>46</b>
Concepción		3°	13	11	13	13	13	9	12	11	<b>95</b>	<b>113</b>	<b>80</b>
Concepción		3°	13	9	15	15	10	13	15	13	<b>103</b>	<b>119</b>	<b>90</b>
Concepción		3°	15	14	13	11	15	13	13	11	<b>105</b>	<b>121</b>	<b>92</b>
Concepción		3°	14	13	10	8	13	10	15	12	<b>95</b>	<b>113</b>	<b>80</b>
Concepción		3°	10	12	7	10	7	12	12	9	<b>79</b>	<b>99</b>	<b>48</b>
Concepción		3°	14	13	11	13	11	10	15	9	<b>96</b>	<b>113</b>	<b>81</b>
Concepción		3°	14	13	9	12	12	11	12	10	<b>93</b>	<b>111</b>	<b>76</b>
Santiago		3°	17	15	11	13	15	12	14	12	<b>109</b>	<b>124</b>	<b>95</b>
Santiago		3°	15	17	11	12	15	14	12	13	<b>109</b>	<b>124</b>	<b>95</b>
Santiago		3°	7	14	13	10	11	8	14	13	<b>90</b>	<b>108</b>	<b>71</b>
Santiago		3°	8	12	7	13	12	11	13	15	<b>91</b>	<b>109</b>	<b>73</b>
Santiago		3°	14	8	15	9	10	9	12	13	<b>90</b>	<b>108</b>	<b>71</b>
Santiago		3°	9	11	7	6	11	5	12	14	<b>75</b>	<b>96</b>	<b>39</b>

Santiago		3°	9	11	8	12	13	10	13	10	<b>86</b>	<b>105</b>	<b>63</b>
Santiago		3°	12	11	14	12	16	10	15	14	<b>104</b>	<b>120</b>	<b>91</b>
Santiago		3°	9	12	11	6	9	14	11	10	<b>82</b>	<b>102</b>	<b>54</b>
Santiago		3°	9	11	5	2	13	5	13	5	<b>63</b>	<b>86</b>	<b>63</b>
Santiago		3°	13	15	13	15	12	9	12	11	<b>100</b>	<b>117</b>	<b>87</b>
Santiago		3°	14	14	9	9	15	5	13	10	<b>89</b>	<b>108</b>	<b>69</b>
Santiago		3°	10	13	8	9	7	7	13	12	<b>79</b>	<b>99</b>	<b>48</b>
Santiago		3°	15	11	11	8	7	9	15	12	<b>88</b>	<b>107</b>	<b>67</b>
Santiago		3°	13	8	8	4	12	8	14	11	<b>78</b>	<b>98</b>	<b>46</b>
Santiago		3°	14	9	10	8	13	9	15	11	<b>89</b>	<b>108</b>	<b>69</b>
Santiago		3°	14	2	7	6	2	4	6	8	<b>49</b>	<b>24</b>	<b>4</b>
Santiago		3°	15	14	9	10	13	9	15	13	<b>98</b>	<b>115</b>	<b>84</b>

## 2.2. Guion de grupos focales.

## **Investigación**

Contribución del Diploma en Habilidades Laborales a la calidad de vida de sus  
estudiantes: Percepción de los Padres

### **Grupo Focal**

**Estudiantes del Diploma en Habilidades Laborales, Concepción.**

**Tema de discusión:** Contribución del Diploma en Habilidades Laborales a la Calidad de Vida de sus estudiantes, a luz de los resultados de la encuesta: Escala de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo

Datos generales:

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Hora de inicio\_\_\_\_ Hora de finalización:  
\_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

No. de Participantes: \_\_\_\_\_

Moderadora \_\_\_\_\_ / Investigadora:  
\_\_\_\_\_

Anotadora y apoyo logístico: \_\_\_\_\_

Técnica de soporte: \_\_\_\_\_

### **INTRODUCCIÓN:**

Muy buenas días a todos. En la clase hoy conversaremos de cómo el programa Diploma en Habilidades Laborales contribuye a su Calidad de Vida.

El propósito es conocer de ustedes su opinión para poder identificar aquellos factores, que debemos mejorar como programa.

## **METODOLOGÍA**

### **I. Actividades iniciales**

1. Dar la bienvenida, presentar el objetivo del grupo focal y compartir aspectos generales sobre el estudio a realizar.
2. Explicar las normas de convivencia o algunos acuerdos de convivencia y procedimientos a seguir durante la sesión:
  - a. Su participación activa y sus opiniones son muy importantes, queremos que todas y todos tengan la misma oportunidad de participar y opinar.
  - b. Les recuerdo que para registrar sus opiniones vamos a grabar la conversación - si ustedes no tienen inconveniente - por eso omitiremos sus nombres completos,



pero pueden pedir interrumpir la grabación si desean expresar algo que no quieren que quede grabado.

- c. Les garantizamos que esta información será resguardada y utilizada única y exclusivamente para fines de esta investigación; una vez utilizada la grabación borraremos la información.
3. Explique cómo se desarrollará la actividad, dé a conocer los temas o contenidos que se estarán abordando. Dígales que se estarán haciendo preguntas en cada tema (por bloque) y que a través de estas preguntas generadoras que se harán, se irá desarrollando la discusión grupal.
4. La discusión se organizará en 4 temas y para cada uno hay preguntas; cada persona puede opinar en el momento que desee, pero se insta a que todas y todos participen de forma activa.

4.1. Tema 1: Calidad de Vida General.

4.2. Tema 2: Resultados de la Evaluación Integral de Calidad de Vida.

## II. Desarrollo del grupo focal

### Contenido y preguntas de la discusión

#### 1. Primer tema: Calidad de Vida en General.

- 1.1 Para comenzar, quisiera que expliquen con sus palabras ¿qué entienden por Calidad de Vida?
- 1.2 ¿Qué podría ser una mala calidad vida o una buena calidad de vida
- 1.3 ¿Cómo creen que es su calidad de vida? ¿por qué?
- 1.4 ¿Creen que el programa Diploma en Habilidades Laborales contribuye a su calidad de vida? ¿por qué? ¿cómo?
- 1.5 ¿Creen que hay diferencias en su calidad de vida, entre antes de estar en el programa y ahora?

#### 2. En relación a la encuesta:

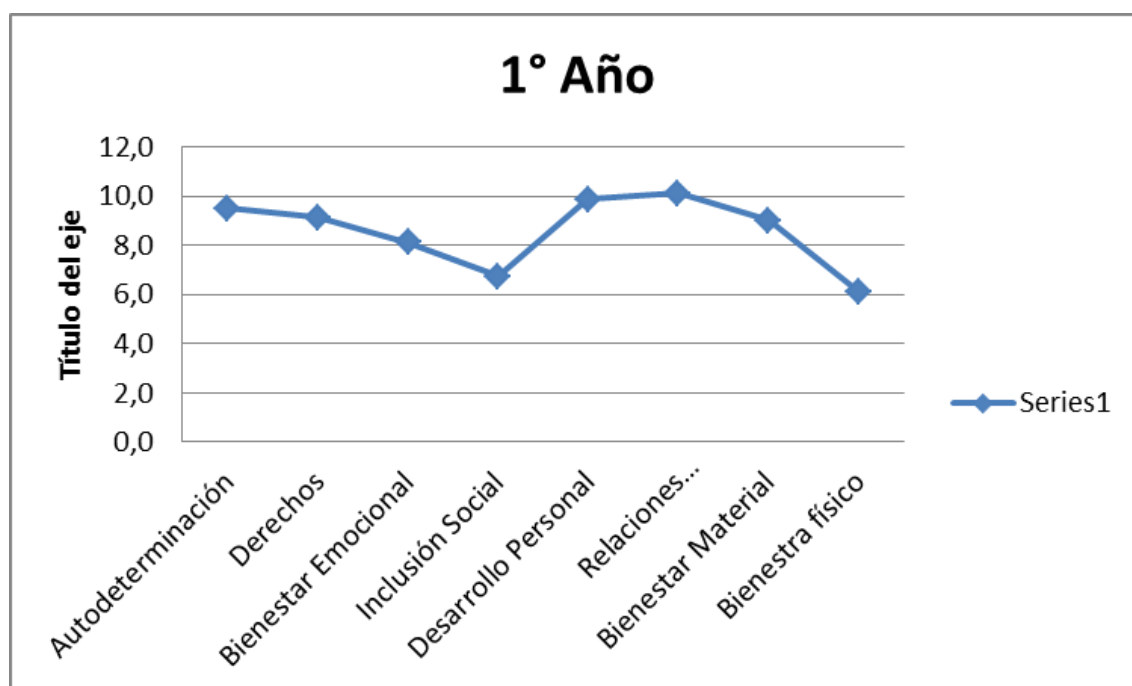
Se les recuerda que contestaron una encuesta de calidad de vida. Se les indica y explica, de manera general las 8 dimensiones de la Calidad de Vida.

Dimensiones	Indicadores
Autodeterminación	Autonomía, metas, opiniones y preferencias personales; decisiones y elecciones.
Derechos	Ejercicio de derechos; conocimiento de derechos; intimidad; privacidad; confidencialidad.
Bienestar emocional	Satisfacción con la vida; autoconcepto; ausencia de estrés o sentimientos negativos.
Inclusión Social	Integración; participación; apoyos.
Desarrollo Personal	Formación y aprendizajes; competencias en el trabajo; resolución de problemas;

	habilidades de la vida diaria; ayudas técnicas.
Relaciones Interpersonales	Relaciones familiares; relaciones sociales; relaciones sexuales afectivas
Bienestar material	Ingresos; condiciones de la vivienda; condiciones del lugar de trabajo; acceso a la información; posesiones; servicios.
Bienestar físico.	Descanso; higiene; actividades físicas; ocio; medicación, atención sanitaria.

(Verdugo et.al, 2013, p.18)

A continuación, se les muestran los resultados generales del curso a través de un gráfico y se abordan las áreas más bajas.



Las áreas más bajas son:

- Bienestar físico
- Inclusión Social.
- Bienestar emocional.

En relación al **Bienestar físico** que hace referencia a su estado de salud general; a las actividades de ocio y tiempo libre; al ejercicio físico y cuidado del peso.

**2.1.** ¿Por qué creen que es un área que ustedes evaluaron baja?

**2.2.** ¿Creen que el programa contribuye a que tengan un mejor bienestar físico? ¿se les sugiere que hagan actividad física, que lleven una alimentación saludable?

- 2.3. ¿Qué creen que podría hacer el programa para que ustedes tengan un mejor bienestar físico?

En relación a la **Inclusión Social** que hace referencia a:

- Cómo se sienten en relación a sus pares (valorar si se da rechazo y discriminación por parte de los demás).
- La pertenencia a un grupo de amigos.
- La participación en la comunidad: Ir a un bar, a un centro comercial, gimnasio, etc.

2.4. ¿Por qué creen que es un área que ustedes evaluaron baja?

2.5. ¿Creen que el programa contribuye a tener una mayor participación en la comunidad?

2.6. ¿Qué creen que podría hacer el Programa para que tengan una mayor participación en la comunidad?

En relación al Bienestar emocional que hace referencia a: Satisfacción con la vida; autoconcepto; ausencia de estrés o sentimientos negativos.

2.7. ¿Por qué creen que es un área que ustedes evaluaron baja?

2.8. ¿Creen que el programa contribuye a su bienestar emocional? ¿por qué? ¿cómo?

2.9. ¿Qué creen que podría hacer el programa para contribuir a un mejor bienestar emocional?

### **III. Finalización de la actividad**

1. Para finalizar, ¿Creen que hay diferencias en su calidad de vida, entre antes de estar en el programa y ahora?
2. Se pregunta si hay algo más que deseen mencionar
3. Se concluye la actividad haciendo ver lo importante que fueron los aportes brindados.

¡Muchas gracias por su participación!

### 2.3. Validación del cuestionario para docentes

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

**CUESTIONARIO PARA DOCENTES DEL  
PROGRAMA DIPLOMA EN HABILIDADES LABORALES.**

**Estimado experto/a:**

El presente instrumento se enmarca en la investigación doctoral *“Formación socio-laboral y discapacidad intelectual: valoración del Programa Diploma en Habilidades Laborales para la mejora de la Calidad de Vida”*. Este estudio ofrece la posibilidad de contribuir al conocimiento en los centros de atención de personas con discapacidad intelectual desde la exploración de las percepciones de los propios actores: usuarios: alumnos y padres; y los profesionales: cuerpo docente y directivo. Se indagará con relación a las actuaciones para promover la inclusión socio laboral y su contribución para la mejora de la calidad de vida (CDV) de personas con discapacidad intelectual (DI).

El objetivo general de la investigación es: *“Analizar la contribución de un programa de formación socio-laboral al índice de calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual”*

Para poder alcanzar dicho objetivo se plantean cuatro objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de calidad de vida de los estudiantes según sus propias percepciones y la de sus padres.
2. Identificar la contribución del programa a la calidad de vida de los estudiantes y egresados según sus propias percepciones.
3. Comparar las percepciones de la contribución que hace el programa a la calidad de vida según la información que entregan los estudiantes, sus padres y los docentes.
4. Evaluar el currículum y la metodología del programa de formación socio laboral desde la perspectiva del modelo de calidad de vida.
5. Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes.

El presente cuestionario apunta a los objetivos 4 y 5, es decir a: *“Evaluar el currículum y la metodología del programa de formación socio laboral desde la*

*perspectiva del modelo de calidad de vida” y “Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes”*

Para dar continuidad al estudio, se requiere de su participación en el proceso de validación del instrumento para la recogida de datos. Este corresponde a un cuestionario<sup>1</sup> para docentes del Programa Diploma en Habilidades Laborales.

Su participación es voluntaria, por lo que solicitamos su confianza y honestidad tras revisar las preguntas del instrumento, emitir comentarios y mejoras sobre los mismos. Por último, se requiere que la revisión de cada pregunta de los instrumentos sea mediante criterios de validación según:

- **Univocidad:** Se refiere a que el ítem propuesto tiene un solo significado (sí o no).
- **Pertinencia:** Se refiere a que el ítem propuesto está relacionado con el tema que se está tratando (sí o no).
- **Importancia:** en una escala de 1 a 4, donde 1 es lo menos importante y 4 lo más importante.

Tenga en cuenta que sus ideas, valoraciones y experiencias en el tema serán de gran ayuda para el desarrollo de la investigación.

Agradecemos su colaboración.

---

<sup>1</sup> El cuestionario se articula en relación con las ocho dimensiones de la CDV definidas por Schalock y Verdugo (2003) y con relación a la Escala de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (Verdugo, Gómez, Arias, Santamaría, Clavero, Tamarit, 2013).

## CUESTIONARIO PARA DOCENTES

### **A. INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL**

*Marque con una X en los casilleros y complete los datos donde corresponda*

1. Género: Hombre  Mujer
2. Edad: \_\_\_\_\_
3. Profesión: \_\_\_\_\_
4. Asignatura que imparte: \_\_\_\_\_
5. Experiencia docente: \_\_\_\_\_
6. Experiencia en el Programa Diploma en Habilidades Laborales: \_\_\_\_\_

#### **Instrucciones**

A continuación, encontrará algunos indicadores y preguntas abiertas. Lea cada uno de ellos y responda. Marque con una X en la opción que corresponda. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Las opciones de respuesta en los indicadores son las siguientes:

**S:** Siempre    **AV:** Algunas veces    **CN:** Pocas veces    **N:** Nunca

**Responda si el Programa Diploma en Habilidades Laborales (DHL) contribuye a la Calidad de Vida (CDV) de los estudiantes que atiende, en las siguientes dimensiones (Considere que cada ítem comienza con: El programa...):**

	Dimensión	Indicadores	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones
			SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
<b>Independencia</b>	<b>Desarrollo Personal</b>	Tiene un plan individual para cada estudiante, adaptado a sus preferencias e intereses									
		Enseña habilidades de la vida diaria, como, por ejemplo: utilización del transporte público, aseo personal, habilidades domésticas y riesgos en el hogar, autonomía en la alimentación									
		Entrega formación de habilidades funcionales (ej. De lectura, escritura, uso del dinero etc.).									
		Brinda alternativas de formación considerando los intereses de los estudiantes.									
		Entrega habilidades laborales específicas que le permitan la inclusión laboral.									
		Desarrolla habilidades de resolución de problemas para la vida cotidiana									
		Entrega ayudas técnicas individuales, si es que un alumno lo requiere (mobiliario especial, softwares, adaptación de material)									
	<b>Autode_terminación<sup>2</sup></b>	Entrega los espacios para que el estudiante pueda tomar sus propias decisiones.									
		Entrega los espacios para que los estudiantes puedan expresar sus opiniones.									
		Les permite escoger entre diversas actividades que puede realizar en la Universidad.									

<sup>2</sup> Una de las definiciones de autodeterminación más aceptada y difundidas en el campo de la DI es la de Wehmeyer (1996) entendida como: *Actuar como el principal agente causal de su vida y hacer elecciones y tomar decisiones respecto a la calidad de vida propia, sin influencias o interferencias externas innecesarias* (Verdugo, 2001, p.3).

















**C. Percepciones sobre la contribución a la calidad de vida**

Preguntas abiertas	Univocidad		Pertinencia		Importancia				Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
Menciona al menos tres barreras del Diploma en Habilidades para la mejora de la CDV de lo jóvenes que el atiende. Mencione al menos un ejemplo de cada barrera.									
¿Qué debiese cambiar/ mejorar el Diploma en Habilidades Laborales para contribuir a la mejora de la CDV de los jóvenes con DI?									
¿Qué asignaturas tributan directamente a las dimensiones de la CDV y por qué? Y ¿Cuáles no?									

Muchas gracias.



Nº item	Univocidad						Pertinencia						Importancia										Total que respondió	Total	
	Sí	No	%sí	%no	N/R	%N/R	Sí	No	%sí	%no	N/R	%N/R	1	%	2	%	3	%	4		Media				%N/R
1	6	2	75%	25%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	3,75	0	0%	8	8
2	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	3	38%	5	63%	3,63	0	0%	8	8
3	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
4	6	2	75%	25%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
5	7	1	88%	13%	0	0%	7		88%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
6	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
7	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
8	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
9	7	1	88%	13%	0	0%	6	2	75%	25%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	7	100%	3,63	0	0%	8	8
10	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
11	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
12	6	2	75%	25%	0	0%	6	2	75%	25%	0	0%	2	25%	0	0%	0	0%	6	75%	3,25	0	0%	8	8
13	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	7	88%	3,63	0	0%	8	8
14	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	7	88%	3,63	0	0%	8	8
15	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	100%	3,88	0	0%	8	8
16	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%	3,75	0	0%	8	8
17	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	6	75%	3,63	0	0%	8	8
18	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	2	25%	1	13%	1	13%	4	50%	2,88	0	0%	8	8
19	6	2	75%	25%	0	0%	7		88%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	6	75%	3,38	0	0%	8	8
20	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
21	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
22	6	2	75%	25%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	3	38%	0	0%	0	0%	5	63%	2,88	0	0%	8	8
23	7	1	88%	13%	0	0%	7		88%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	3,50	0	0%	8	8
24	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
25	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	1	13%	0	0%	1	13%	6	75%	3,50	0	0%	8	8
26	5	3	63%	38%	0	0%	5	1	63%	13%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%	3,75	0	0%	8	8
27	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
28	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
29	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8

30	6	2	75%	25%	0	0%	6	2	75%	25%	0	0%	1	13%	0	0%	1	13%	6	75%	3,50	0	0%	8	8
31	7	0	88%	0%	0	0%	7		88%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	3,50	0	0%	8	8
32	6	2	75%	25%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
33	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
34	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
35	6	2	75%	25%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	5	63%	2,88	0	0%	8	8
36	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	20%	4,00	0	0%	8	8
37	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
38	6	2	75%	25%	0	0%	7	2	88%	25%	0	0%	2	25%	0	0%	1	13%	5	63%	3,13	0	0%	8	8
39	6	2	75%	25%	0	0%	6	2	75%	25%	0	0%	2	25%	0	0%	1	13%	5	63%	3,13	0	0%	8	8
40	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
41	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
42	5	2	63%	29%	1	13%	7	0	100%	0%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	4,00	1	13%	7	8
43	7	0	100%	0%	1	13%	7	0	100%	0%	1	13%	0	0%	1	14%	0	0%	6	75%	3,71	1	13%	7	8
44	7	0	100%	0%	1	13%	7	0	100%	0%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	4,00	1	13%	7	8
45	7	0	88%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	1	14%	1	14%	0	0%	5	63%	3,29	1	13%	7	8
46	7	0	100%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	1	14%	1	14%	0	0%	6	75%	3,86	0	0%	7	8
47	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
48	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
49	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
50	5	3	63%	38%	0	0%	5	3	63%	38%	0	0%	3	38%	0	0%	0	0%	5	63%	2,88	0	0%	8	8
51	5	2	63%	25%	0	0%	5	2	63%	25%	0	0%	2	25%	0	0%	1	13%	5	63%	3,13	0	0%	8	8
52	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	7	88%	3,63	0	0%	8	8
53	7	1	88%	13%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	75%	3,00	0	0%	8	8
54	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
55	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	1	13%	1	13%	0	0%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
56	7	1	88%	13%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	6	75%	3,25	0	0%	8	8
57	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	1	13%	0	0%	1	13%	7	88%	4,00	0	0%	8	8
58	7	0	100%	0%	1	13%	7	0	100%	0%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	100%	4,00	1	13%	7	8
59	7	0	100%	0%	1	13%	7	0	100%	0%	1	13%	1	14%	0	0%	0	0%	7	88%	4,14	1	13%	7	8
60	7	0	88%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	4,00	1	13%	7	8
61	6	1	86%	14%	1	13%	5	2	71%	29%	1	13%	0	0%	0	0%	1	13%	6	75%	3,86	1	13%	7	8
62	7	0	100%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	1	13%	6	75%	3,86	1	13%	7	8

63	7	0	88%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	1	13%	6	75%	3,86	1	13%	7	8
64	7	0	100%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	0	0%	1	14%	0	0%	6	75%	3,71	1	13%	7	8
65	7	0	100%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	0	0%	1	14%	1	13%	5	63%	3,57	1	13%	7	8
66	7	0	88%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	1	13%	6	75%	3,86	1	13%	7	8
67	7	0	100%	0%	1	13%	6	1	86%	14%	1	13%	1	14%	0	0%	0	0%	6	75%	3,57	1	13%	7	8
68	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	7	88%	3,63	0	0%	8	8
69	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	1	13%	0	0%	1	13%	6	75%	3,50	0	0%	8	8
70	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
71	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
72	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
73	8	0	100%	0%	0	0%	7	1	88%	13%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
74	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
75	7	0	88%	0%	1	13%	7	1	100%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	4,00	1	13%	7	8
76	7	0	100%	0%	1	13%	7	1	100%	14%	1	13%	0	0%	1	14%	0	0%	6	75%	3,71	1	13%	7	8
77	7	0	100%	0%	1	13%	7	1	100%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	4,00	1	13%	7	8
78	7	0	88%	0%	1	13%	7	1	100%	14%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	7	88%	4,00	1	13%	7	8
79	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	1	13%	1	13%	6	75%	3,63	0	0%	8	8
80	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
81	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
82	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
83	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
84	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
85	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	3,75	0	0%	8	8
86	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
87	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	4,00	0	0%	8	8
88	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	3,88	0	0%	8	8
89	8	0	100%	0%	0	0%	8	0	100%	0%	0	0%	0	0%	1	13%	0	0%	7	88%	3,75	0	0%	8	8

Resumen de comentarios de la validación de expertos.

Juez experto	Comentarios
Experto 1	<p>Clarificar qué se entenderá por plan individual Plan de formación...??</p> <p>Fácil de confundir si estamos evaluando el programa o al docente</p> <p>Definir autoconcepto</p> <p>Cambiar indicadores por subdimensiones</p> <p>Preguntar por “asignatura que impartes” no por todas en general</p> <p>Quizás se podría incorporar una matriz de tributación donde los docentes marquen el nivel de tributación de su asignatura.</p>
Experto 2	<p>CONVENDRÍA INCLUIR VARIABLES SOCIOLABORALES DE LOS DOCENTES (tipos de institución, titularidad, contrato,...) Y FORMATIVAS (estudios realizados, formación contoinua sobre habilidades laborales,...)</p> <p>Pregunta 54 está incluida en pregunta 53</p> <p>Las asignaturas son contenidos, por tanto están incluidas en el ítem 6 (o viceversa)</p> <p>Con todo me gustaría realizarle algunas consideraciones, dadas algunas duplicidades que pueden observarse entre dos apartados del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Responda si el Programa Diploma en Habilidades Laborales (DHL) contribuye a la Calidad de Vida (CDV) de los estudiantes que atiende, en las siguientes dimensiones (Considere que cada ítem comienza con: El programa...)</i></li> <li>• <i>Responda si el curriculum del Diploma en Habilidades Laborales contribuye a la calidad de vida de los estudiantes.</i></li> </ul> <p>En este sentido, y, de acuerdo con sus objetivos, creo que el apartado de la evaluación-valoración de los docentes del programa en relación con las 8 dimensiones de Verdugo y sus colaboradores podría ser más que suficiente para verificar que dicho programa contribuye a la calidad de vida (siempre bajo la lógica de dicho modelo de CCDV) “El presente cuestionario apunta a los objetivos 4 y 5, es decir a: “Evaluar el currículum y la metodología del programa de formación socio laboral desde la perspectiva del modelo de calidad de vida” y “Identificar propuestas de mejora al programa orientados directamente a contribuir a la calidad de vida de los estudiantes”</p> <p>Si se considera el segundo apartado con el Curriculum se propician algunos desajustes y ambigüedades para el que tiene que responder el cuestionario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De una parte, si no hay diferencias entre objetivos del programa y objetivos de las asignaturas (están responden a aquellos), huelga considerar este ítem.</li> <li>• El modelo de CDV que toma como referente el docente al contestar el item1 es el de Verdugo?</li> <li>• .....Consultar valoración realizada de segunda escala.</li> </ul>
Experto 3	<p>Pregunta 2: ¿Esas son las habilidades de la vida diaria que el curso enseña? El ítem es importante, pero ¿el uso del transporte, seguimiento rutinas, gestión de actividades colectivas pueden ser ejemplos más representativos?</p>

	<p>Pregunta 7: Sugerencia: Cambiar la redacción ítem por: Introduce las ayudas técnicas que cualquier alumno pueda necesitar</p> <p>Pregunta 23: ¿Crea actividades en las que invita a participar a estudiantes/profesionales de otras facultades? ¿el programa se junta con otros programas para organizar actividades? ¿Promueve que estudiantes o profesionales de otras facultades se involucren?</p> <p>Pregunta 45: No sería interesante valorar en qué medida desde el curso se atiende a cuestiones fundamnetales como el mantenimiento de una buena higiene, cuidado postural o una alimentación adecuada.</p> <p>Respecto a los objetivos del programa: ¿Debo entender que todos conocen con qué modelo de CV trabajas?</p> <p>Cambiar palabra entrenar</p>
Experto 4	<p>Pregunta 1: Especificaría/aclararía a qué se refiere con Plan individual de aprendizaje, desarrollo, potenciación, otros.</p> <p>Pregunta 3: Pondría un pie de página señalando qué se entiende por habilidades funcionales para distinguir de la anterior (por el ejemplo del uso del dinero)</p> <p>Pregunta 5: El “entrega” habilidades podría plantearse como desarrolla, fortalece (las habilidades no se “dan”)</p> <p>Pregunta 8: Quizá facilita espacios...</p> <p>Pregunta 12: Revisar la idea de “trabaja” habilidades.</p> <p>Pregunta 26: Revisar “entrega”, quizá facilita, posibilita, promueve.</p> <p>Pregunta 38: Ubicar en dimensión derechos./ Revisar la idea “defender adecuadamente”</p> <p>Me surge una duda: ¿los informantes conocen y comprenden el modelo de calidad de vida?</p> <p>Pregunta 57: Dejaría esta pregunta y no la anterior</p> <p>Pregunta 60: Esta es una pregunta vinculada a la metodología más que a los contenidos.</p>
Experto 5	<p>Pregunta 16: Muy amplia la pregunta</p> <p>Pregunta 19: especificar.</p> <p>Agregaría un indicador sobre el nivel de complejidad de la asignatura; si permite establecer actividades desafiantes y motivadoras</p>
Experto 6	<p>Pregunta 5: No sé si todos entiendan a qué se refiere habilidades laborales específicas. Sugiero ejemplificar</p> <p>Pregunta 7: Cambiar la palabra alumno por la palabra estudiante</p> <p>Pregunta: Sugiero cambiar entrega espacios por otorga espacios</p> <p>Pregunta 14: Se sugiere elegir uno de los dos verbos: promover o entregar</p> <p>Pregunta 19: No sé si todos comprenderán de la misma forma el ‘con iguales’, diría con personas de su edad</p>

	<p>Pregunta 20: No entiendo completamente la redacción de este ítem. Se refiere a que los estudiantes sean capaces de respetar la intimidad del otro?... Revisar redacción</p> <p>Pregunta 25: se repite.</p> <p>Pregunta 30: En general la palabra espacios me hace ruido...es un espacio la privacidad? Se da en un espacio necesariamente? Quizás poner: promueve el respeto por la privacidad...</p> <p>Pregunta 32: Sugiero: entrega habilidades para que el estudiante identifique cuál es su estado de ánimo</p> <p>Pregunta 35: Dudo si todos comprenderán el término autoconcepto</p> <p>Pregunta 38: Sugiero: a defender sus derechos</p> <p>Pregunta 42: Separar el hogar de fuera del hogar, puede que haga una cosa y no la otra. Dar ejemplos de hábitos de ocio. Quizás poner actividades de ocio?</p> <p>Pregunta 50: Dudo si todos comprenderán qué son las habilidades actitudinales para tener un trabajo</p> <p>Pregunta 52: Separaría el cómo buscar un trabajo del dónde buscar...son dos acciones diferentes, puede que se haga una cosa y no la otra</p> <p>Todos los encuestados conocen el modelo de calidad de vida?</p> <p>Pregunta 56: CREO QUE ES DEMASIADO GENERAL, LO IDEAL SERÍA PREGUNTAR POR CADA ASIGNATURA. No sé si todos los docentes conocen las asignaturas que imparten los demás</p> <p>Pregunta 57: Ojo con las respuestas por deseabilidad social.</p> <p>Pregunta 61: Separar en dos, una cosa es el conocimiento y otra la valoración, puede que se haga una cosa y no la otra</p> <p>Pregunta 62 a la 67: Suena reiterativo considerando todos los apartados anteriores</p> <p>Pregunta 86: Pienso que es importante saber si se realiza acompañamiento en el proceso de inclusión laboral, para valorar el espacio de prácticas con que cuenta el programa. También se podría preguntar por las redes del programa para favorecer la inclusión laboral.</p> <p>Pregunta 87: Debe decir de los jóvenes. No me gusta lo que él atiende... Diría de sus estudiantes</p> <p>Pregunta 89: Sería interesante preguntar cómo la asignatura que el encuestado imparte contribuye a la mejora en la calidad de vida. De qué manera.</p>
Experto 7	<p>Pregunta 4: Excesivamente genérico. Los intereses ya están contemplados en el punto primero de esta dimensión</p> <p>Pregunta 12: Ya están contempladas en la dimensión anterior. Focalizaría esta dimensión en la toma de decisiones y su apoyo.</p> <p>Pregunta 15: La vida independiente es un concepto amplio que con frecuencia se confunde con poder hacer las cosas sin apoyo. Se puede ser independiente recibiendo apoyo pero</p>

	<p>controlando uno mismo este apoyo. Por ello transformaría el indicador: Promueve que la persona controle/tome decisiones sobre los apoyos que recibe/desea</p> <p>Pregunta 18: El término pares me parece un poco confuso</p> <p>Pregunta 22: Los ejemplos los veo del área de relaciones interpersonales</p> <p>Pregunta 27: Importante pero insuficiente si no se planifican enseñanzas dirigidas a que los participantes aprendan cómo defender sus derechos. Debería incluirse indicadores en esta temática, vinculados a la autodeterminación</p> <p>Pregunta 38: Lo vincularía al apartado anterior o a la autodeterminación, sin desligarlo del conocimiento de los derechos</p> <p>Pregunta 45: Deseadas, en todo el apartado</p>
Experto 8	<p>Pregunta 1: Es un programa universitario, esto corresponde</p> <p>Pregunta 3: Son habilidades funcionales, o habilidades conceptuales ¿?</p> <p>Pregunta 6: Solo a la vida cotidiana, si los prepara para la vida laboral</p> <p>Pregunta 18: Esto es muy básico para un programa universitario</p> <p>Pregunta 20: Esto como se observa y mide</p> <p>Pregunta 21: Es responsabilidad del programa</p> <p>Pregunta 26: No sé si es entega o promueve</p> <p>Pregunta 27: Esto es autodeterminación</p> <p>Pregunta 32: Esta pregunta es de un nivel distinto, es de nivel macro en comparación con las otras</p> <p>Pregunta 39: Esto también puedes ser de derechos</p> <p>Pregunta 46: Toso esto no sé si es de responsabilidad del programa o si se busca lo implícito</p> <p>Pregunta 50: Esto no es de bienestar material</p> <p>Pregunta 58: Los contenidos deben ser coherentes con los objetivos de las asignaturas y con las competencias</p> <p>Pregunta 59: Insisto en que son las competencias que se desarrollan en el programa</p> <p>Todos los estudiantes tienen un plan individual si es así, ese es el que hay que analizar como impacta en la CV, y cómo es el proceso</p> <p>Pregunta 86: Esto antes no se menciona</p> <p>Pregunta 89: Creo que más que las asignaturas son las competencias que se desarrollan en cada una de ellas</p>

## 2.4.Datos del cuestionario a docentes



### **3. Resultados**

3.1. Análisis de datos de la Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo.

## Análisis de resultados

### Descripción de la muestra

#### Tablas de frecuencia

##### Rol

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Apoderado	126	50,0	50,0	50,0
	Estudiante	126	50,0	50,0	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

##### Ciudad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Viña del Mar	70	27,8	27,8	27,8
	Concepción	56	22,2	22,2	50,0
	Santiago	126	50,0	50,0	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

##### Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	148	58,7	60,2	60,2
	Mujer	98	38,9	39,8	100,0
	Total	246	97,6	100,0	
Perdidos	Sistema	6	2,4		
Total		252	100,0		

### EVIDENCIAS DE FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA

La consistencia interna de la escala INICO-FEAPS “Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo”, en la muestra empleada ... es de 0.824, lo que indica una fiabilidad elevada.

El análisis factorial exploratorio efectuado con los ítems de la escala muestran una solución unifactorial, con un único factor que explicaría un 45.1% de la variabilidad total, con un valor propio de 3.6. Las medidas de Kaiser-Meyer-Olkin (0.86) cercana a 1 y la prueba de Esfericidad de Barlett ( $p < 0.0001$ ) muestran que la solución factorial es satisfactoria; los pesos factoriales de los 7 ítems de la escala están en torno a 0.7, siempre superiores a 0.30. Evidencia de la validez de constructo de la escala.

### MODELOS DE ANÁLISIS DE VARIANCIAS

El análisis se realiza planteando modelos generales lineales univariantes o UNIANOVA, procedimiento que nos permite modelizar las escalas o variables –de V6 a v16- en función de los factores sexo, curso y rol como factores principales, y de sus interacciones de primer orden (dos a dos: sexo\*curso, sexo\*rol y curso\*rol) y de segundo orden (modelo completo: sexo\*curso\*rol). La depuración de los modelos se realiza siguiendo los principios de parsimonia y de jerarquía. Es decir, buscando modelos con el mínimo de

componentes, y respetando la jerarquía –manteniendo los componentes de menor orden cuando exista uno de mayor orden significativo.

El primer análisis es por roles (padres y alumnos) en todas las dimensiones. Como no siguen ley normal se realiza la prueba de comparación de dos medias, no paramétrica, U de Mann Whitney. Se observa que en los grados de significación no hay diferencias entre los roles en las puntuaciones V6 (Autodeterminación), V8 (Bienestar Emocional) y V10 (Desarrollo Personal). En el resto de las variables, existe diferencia

**Estadísticos de prueba<sup>a</sup>**

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
V6 Autodeterminacion	5980,000	13981,000	-1,940	,052
V7 Derechos	5041,500	13042,500	-3,741	,000
V8 Bienestar emocional	6446,500	14321,500	-,945	,344
V9 Inclusion social	5727,500	13602,500	-2,327	,020
V10 Desarrollo personal	5948,500	13698,500	-1,808	,071
V11 Relaciones interpersonales	6551,000	12767,000	-,640	,522
V12 Bienestar material	3854,000	11729,000	-5,938	,000
V13 Bienestar fisico	5240,500	13115,500	-3,260	,001
V14 Puntuacion estandar	4921,500	12922,500	-3,934	,000
V15 Indice Calidad de Vida	5204,500	13079,500	-3,312	,001
V16 Percentil de ICDV	5157,000	13032,000	-3,402	,001

a. Variable de agrupación: Rol Rol

El sentido de las diferencias se puede observar al comparar, en este caso, de los Rank media o rango medio de puntuaciones, quienes puntúan más alto son los Apoderados, menos en V11 que es mayor la puntuación en Estudiantes.

**Rangos**

	Rol Rol	N	Rango promedio	Suma de rangos
V6 Autodeterminacion	0 Apoderado	111	128,13	14222,00
	1 Estudiante	126	110,96	13981,00
	Total	237		
V7 Derechos	0 Apoderado	111	136,58	15160,50
	1 Estudiante	126	103,51	13042,50
	Total	237		
V8 Bienestar emocional	0 Apoderado	111	122,92	13644,50
	1 Estudiante	125	114,57	14321,50
	Total	236		
V9 Inclusion social	0 Apoderado	111	129,40	14363,50
	1 Estudiante	125	108,82	13602,50
	Total	236		

V10 Desarrollo personal	0 Apoderado	111	126,41	14031,50
	1 Estudiante	124	110,47	13698,50
	Total	235		
V11 Relaciones interpersonales	0 Apoderado	111	115,02	12767,00
	1 Estudiante	124	120,67	14963,00
	Total	235		
V12 Bienestar material	0 Apoderado	111	146,28	16237,00
	1 Estudiante	125	93,83	11729,00
	Total	236		
V13 Bienestar fisico	0 Apoderado	111	133,79	14850,50
	1 Estudiante	125	104,92	13115,50
	Total	236		
V14 Puntuacion estandar	0 Apoderado	111	137,66	15280,50
	1 Estudiante	126	102,56	12922,50
	Total	237		
V15 Indice Calidad de Vida	0 Apoderado	111	134,11	14886,50
	1 Estudiante	125	104,64	13079,50
	Total	236		
V16 Percentil de ICDV	0 Apoderado	111	134,54	14934,00
	1 Estudiante	125	104,26	13032,00
	Total	236		

Un análisis solo del Rol Alumnos, se obtiene diferencias entre cursos. Como no siguen ley normal se realiza un ANOVA no paramétrico, el kruskal-wallis.

#### Estadísticos de prueba<sup>a,b</sup>

	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintótica
V6 Autodeterminacion	1,837	2	,399
V7 Derechos	6,086	2	,048
V8 Bienestar emocional	6,270	2	,043
V9 Inclusion social	3,852	2	,146
V10 Desarrollo personal	7,650	2	,022
V11 Relaciones interpersonales	1,229	2	,541
V12 Bienestar material	1,969	2	,374
V13 Bienestar fisico	4,900	2	,086
V14 Puntuacion estandar	6,696	2	,035
V15 Indice Calidad de Vida	7,720	2	,021
V16 Percentil de ICDV	7,641	2	,022

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: curso

Se observa que las variables V6, V9, V11, V12 y V13 no existen diferencias significativas entre cursos. Pero si en todas las demás, donde dichas diferencias se observan en la table, en los rangos medios, donde normalmente se observa que la puntuación en 3° es mayor en casi todas las dimensiones.

#### Rangos

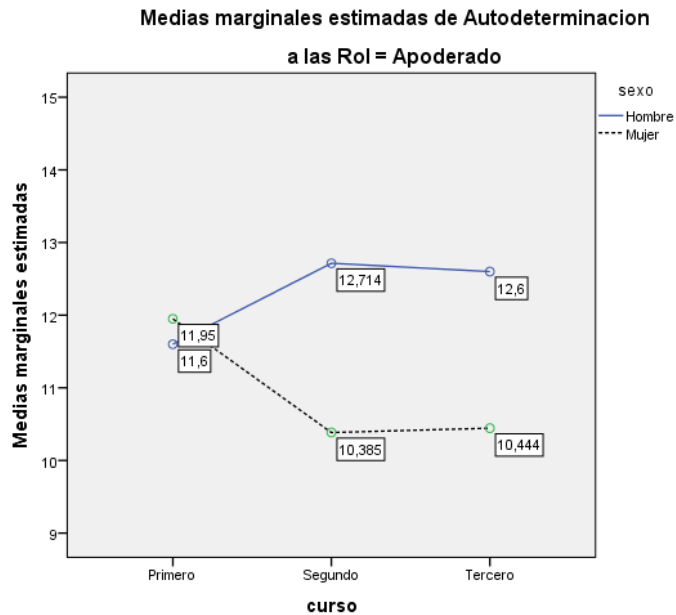
	curso	N	Rango promedio
V6 Autodeterminacion	1 Primero	48	61,73
	2 Segundo	40	59,46
	3 Tercero	38	69,99

	Total	126	
V7 Derechos	1 Primero	48	55,64
	2 Segundo	40	62,14
	3 Tercero	38	74,87
	Total	126	
V8 Bienestar emocional	1 Primero	48	65,25
	2 Segundo	40	52,00
	3 Tercero	37	71,97
	Total	125	
V9 Inclusion social	1 Primero	48	59,30
	2 Segundo	40	58,44
	3 Tercero	37	72,73
	Total	125	
V10 Desarrollo personal	1 Primero	47	56,07
	2 Segundo	40	57,53
	3 Tercero	37	76,04
	Total	124	
V11 Relaciones interpersonales	1 Primero	47	65,12
	2 Segundo	40	57,36
	3 Tercero	37	64,73
	Total	124	
V12 Bienestar material	1 Primero	48	58,92
	2 Segundo	40	61,70
	3 Tercero	37	69,70
	Total	125	
V13 Bienestar fisico	1 Primero	48	58,80
	2 Segundo	40	57,86
	3 Tercero	37	74,00
	Total	125	
V14 Puntuacion estandar	1 Primero	48	58,43
	2 Segundo	40	57,44
	3 Tercero	38	76,29
	Total	126	
V15 Indice Calidad de Vida	1 Primero	48	58,16
	2 Segundo	40	56,04
	3 Tercero	37	76,81
	Total	125	
V16 Percentil de ICDV	1 Primero	48	58,44
	2 Segundo	40	55,80
	3 Tercero	37	76,70
	Total	125	

**En el caso de la variable V6 “Autoderminación”** el modelo resultante muestra una interacción de segundo orden significativa entre sexo, curso y rol. Por lo tanto, el efecto del rol debe interpretarse dentro de las variables curso y sexo, algo que en los gráficos de medias puede verse con más precisión.

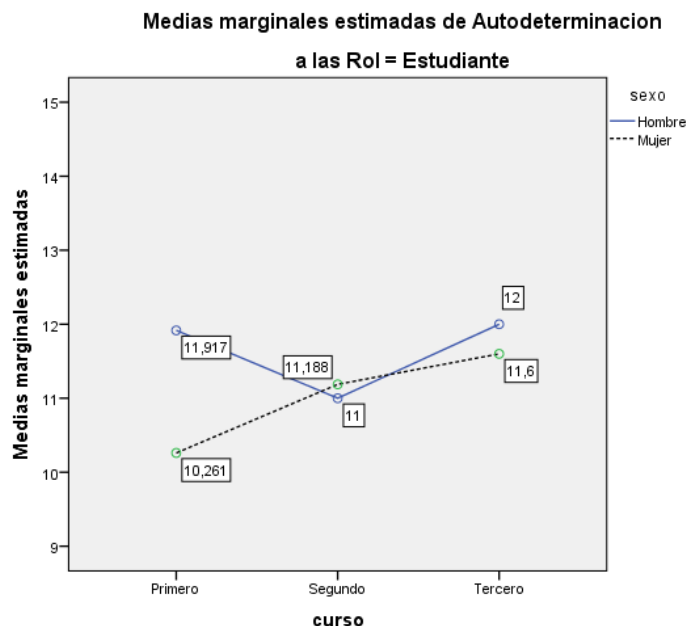
Fuente	F	Sig.
sexo	8,447	,004
curso	,300	,741
Rol	,700	,404
sexo * curso	,301	,741
curso * Rol	,666	,515

sexo * Rol	1,204	,274
sexo * curso * Rol	4,710	,010



En el grupo de tutores o apoderados se puntúa más en autodeterminación en los alumnos varones, sobre todo en segundo y tercer curso.

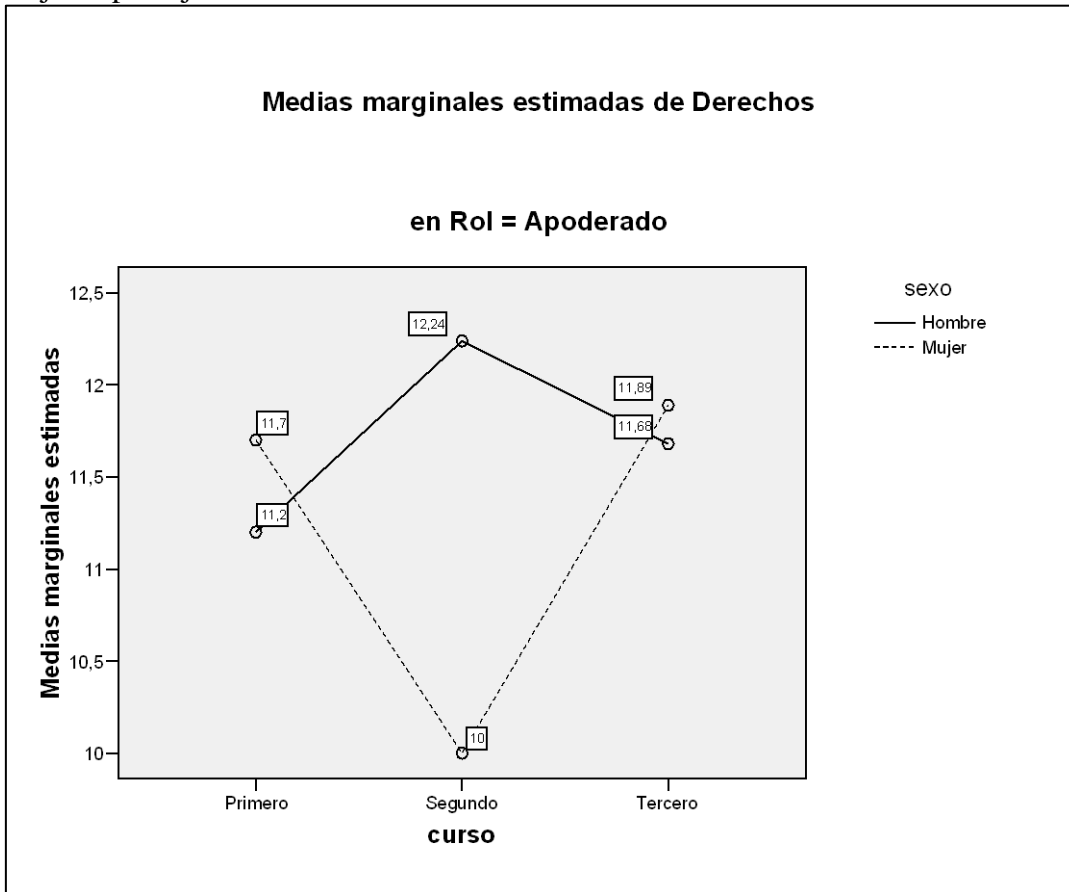
En el grupo de estudiantes se puntúa más en autodeterminación en alumnos varones de primero, en los cursos superiores las diferencias entre hombres y mujeres es mínima.



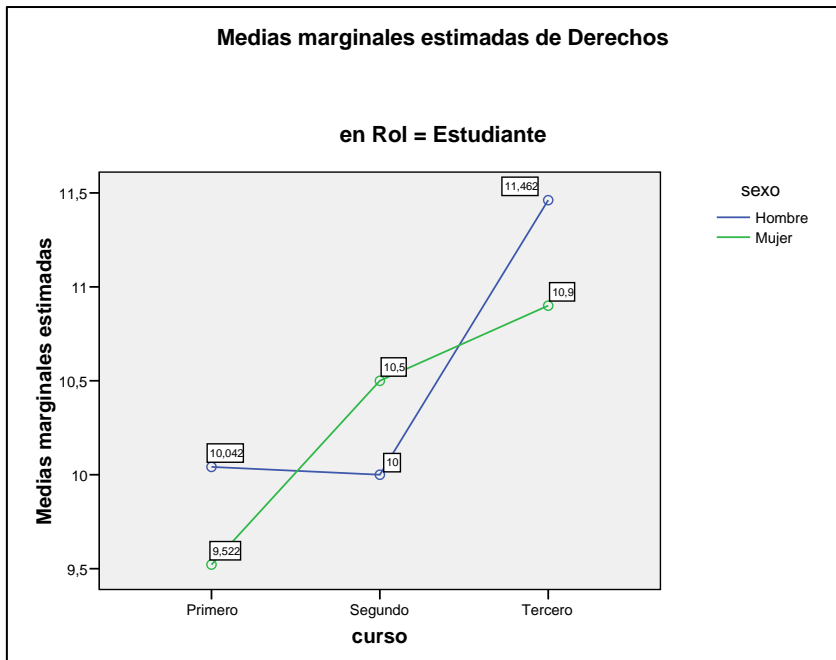
**En el caso de la variable V7 “Derechos”** el modelo resultante muestra una interacción de segundo orden significativa entre sexo, curso y rol. Por lo tanto, el efecto del rol debe interpretarse dentro de las variables curso y sexo, algo que en los gráficos de medias

puede verse con más precisión. Además, se observa que hay diferencias entre roles (estudiantes y padres), es decir efecto principales, es el factor unitario que es el Rol.

En el grupo de tutores o apoderados se puntúa más en autodeterminación en los alumnos mujeres, observándose una baja considerable en segundo año, donde los hombres tiene mejores puntajes.



En el grupo de estudiantes se puntúa más en Derechos en alumnos hombres de primero y tercer año. En segundo año, las mujeres obtienen mejores puntuaciones; sin embargo, se observa que las puntuaciones van incrementando en los cursos superiores.



Y se observamos las medias entre roles, observamos que los padres puntúan más alto en todo lo curso la dimensión Derechos.

#### Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Derechos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	178,307(a)	11	16,210	2,577	,004
Intersección	24445,462	1	24445,462	3886,154	,000
sexo	6,333	1	6,333	1,007	,317
curso	28,719	2	14,360	2,283	,104
<b>Rol</b>	<b>56,103</b>	<b>1</b>	<b>56,103</b>	<b>8,919</b>	<b>,003</b>
sexo * curso	7,618	2	3,809	,606	,547
curso * Rol	11,277	2	5,639	,896	,410
sexo * Rol	1,277	1	1,277	,203	,653
<b>sexo * curso * Rol</b>	<b>39,356</b>	<b>2</b>	<b>19,678</b>	<b>3,128</b>	<b>,046</b>
Error	1377,597	219	6,290		
Total	29025,000	231			
Total corregida	1555,905	230			

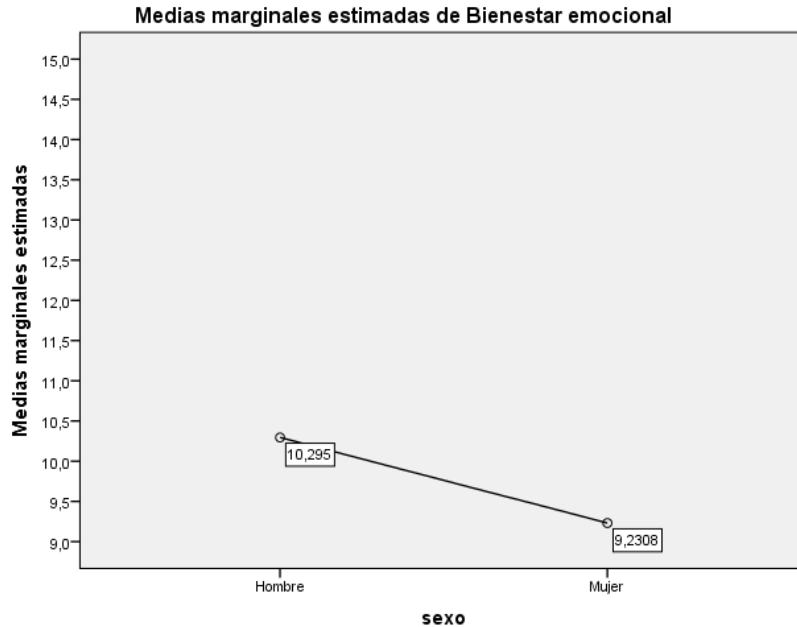
a R cuadrado = ,115 (R cuadrado corregida = ,070)

**En el caso de la variable V8 “Bienestar Emocional”** el modelo resultante depurado muestra un único factor principal significativo, el sexo. Por lo tanto, el efecto del sexo no varía según el rol del participante ni según el curso del alumno.

Fuente	F	Sig.
sexo	8,447	,004



En todos los casos se puntúa más a los hombres, respecto a las mujeres ( $p = 0.004$ ). Igualmente, teniendo en cuenta que el valor mínimo es 9, se observan medias de bienestar extremadamente bajas, más en el grupo de mujeres, independientemente del rol de quien responde y del curso –factores e interacciones que quedan fuera del modelo, ya que no eran significativas.



En el caso de la variable V9 “Inclusión Social” como se muestra en la tabla \_\_\_\_ el modelo resultante muestra una interacción de segundo orden significativa entre sexo, curso y rol. Por lo tanto, el efecto del sexo debe interpretarse dentro de las variables curso y rol, algo que en los gráficos de medias puede verse con más precisión.

#### Pruebas de los efectos inter-sujetos

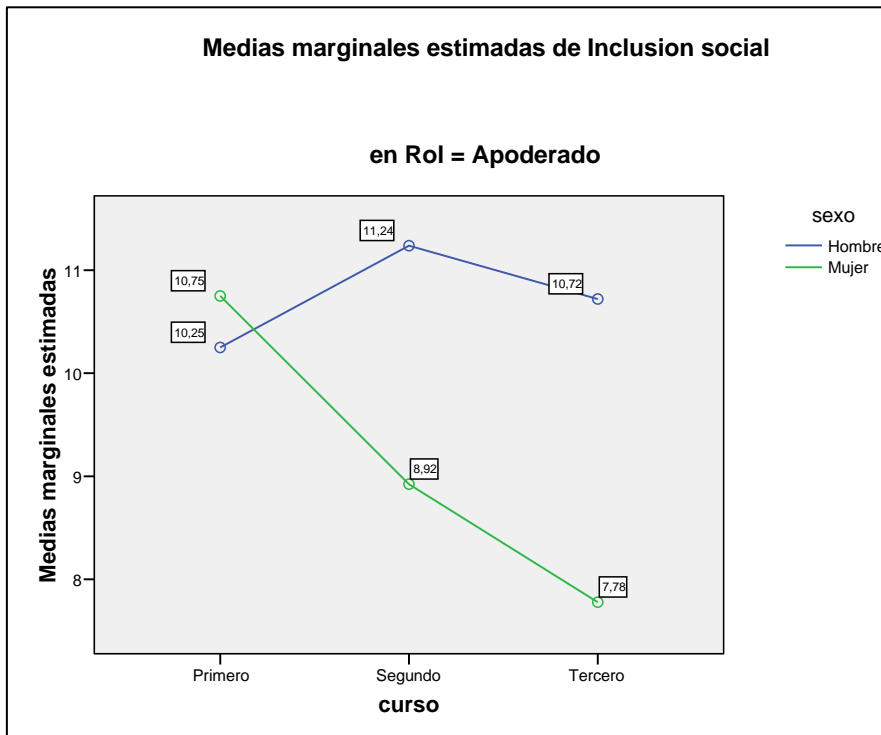
Variable dependiente: Inclusión social

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	246,173(a)	11	22,379	2,679	,003
Intersección	19155,348	1	19155,348	2293,335	,000
sexo	72,385	1	72,385	8,666	,004
curso	1,076	2	,538	,064	,938
Rol	13,736	1	13,736	1,645	,201
sexo * curso	18,155	2	9,078	1,087	,339
curso * Rol	57,275	2	28,637	3,429	,034
sexo * Rol	7,974	1	7,974	,955	,330
sexo * curso * Rol	63,431	2	31,715	3,797	,024
Error	1820,870	218	8,353		
Total	24274,000	230			

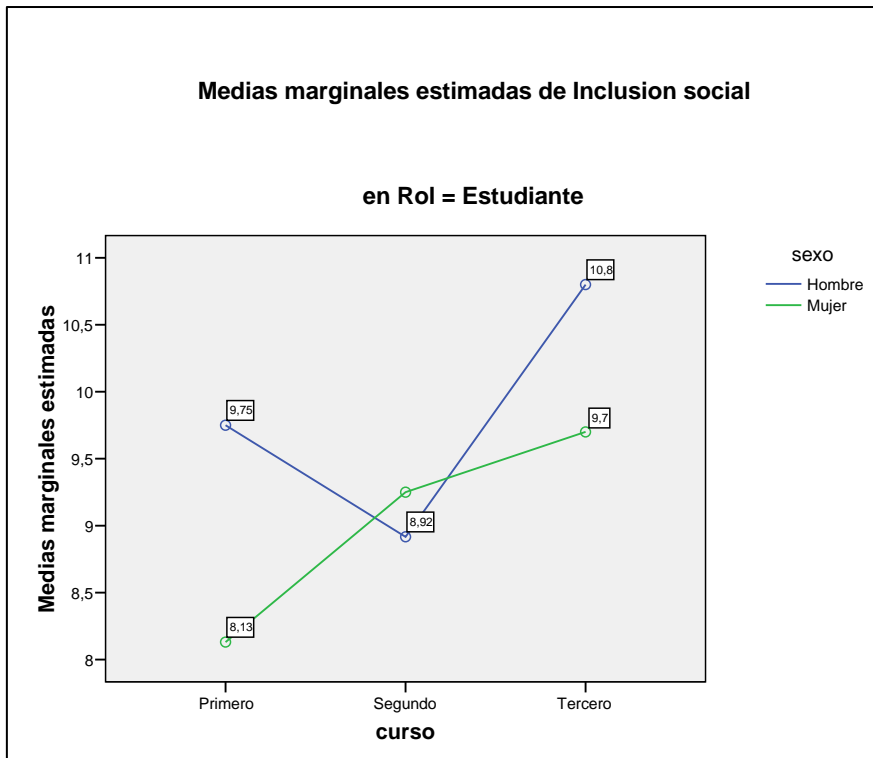
Total corregida	2067,043	229		
-----------------	----------	-----	--	--

a R cuadrado = ,119 (R cuadrado corregida = ,075)

En el grafico se observa que los padres puntúan a los ahombres con mejores que en relación con las mujeres. Además, en los cursos superiores, los puntajes en las mujeres van descendiendo.



En relación con lo que opinan los estudiantes de la Inclusión Social, los hombres tienen mejores puntajes que las mujeres, y en ambos grupos, los puntajes se incrementan en los cursos superiores.



**En el caso de la variable V10 “Desarrollo Personal”** el modelo final saturado resultante se compone de los efectos principales sexo y curso. Curso es el factor que muestra mayor significación ( $p = 0.022$ ), seguido de sexo ( $p = 0.052$ ). En el caso de sexo, la significación es algo superior a 0.05, por lo que la incluimos en el modelo, pero con reservas.

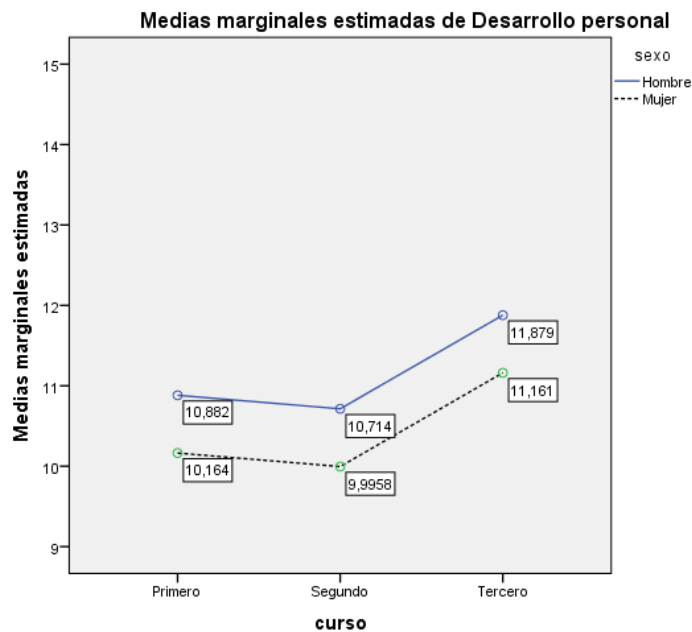
Fuente	F	Sig.
curso	3,827	,052
sexo	3,896	,022

Variable dependiente: V10 Desarrollo personal

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	97,010 <sup>a</sup>	3	32,337	4,538	,004
Interceptación	25154,598	1	25154,598	3530,016	,000
sexo	27,270	1	27,270	3,827	,052
curso	55,529	2	27,764	3,896	,022
Error	1603,331	225	7,126		
Total	28623,000	229			
Total corregido	1700,341	228			

a. R al cuadrado = ,057 (R al cuadrado ajustada = ,044)

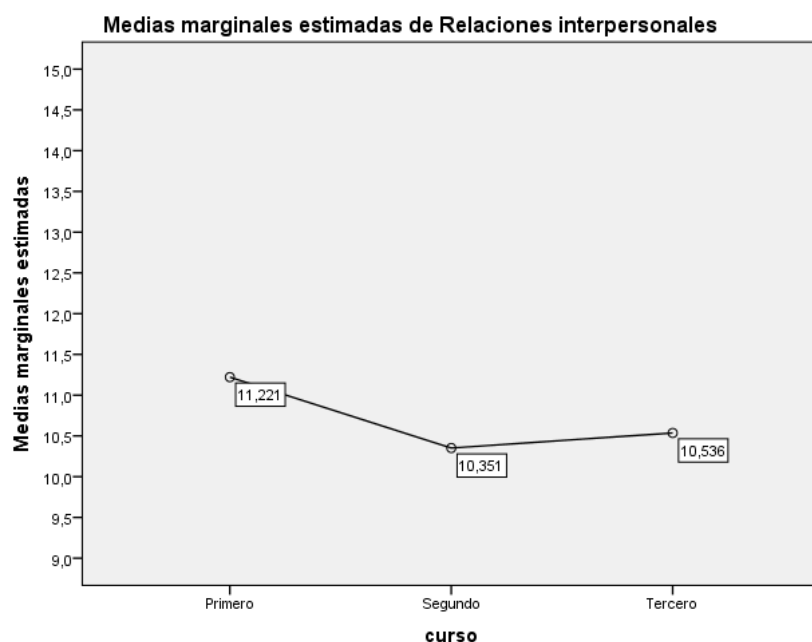
El gráfico de medias muestra con claridad la falta de interacción entre sexo y curso. El curso con mayor puntuación en Desarrollo personal es siempre el mayor, 3º, y también se observa como el grupo hombres siempre muestra puntuaciones superiores a las mujeres. Estas tendencias no se ven alteradas o modificadas por el rol de quien contesta, dado que las interacciones de rol con cualquiera de los otros factores eran no significativas –motivo por el que no está en el modelo final.



**En el caso de la variable V11 “Relaciones Interpersonales”** el modelo resultante muestra que ningún efecto principal ni de primer o segundo orden es significativo. Curso es el factor, no obstante, que muestra mayor significación, pero con una  $p = 0.132$ , por lo tanto, se concluye que las variaciones de puntuación entre cursos podrían deberse al azar, no son significativas.

Fuente	F	Sig.
curso	2,045	,132

El gráfico muestra que la puntuación en Relaciones Interpersonales es muy similar entre cursos, y ni sexo ni rol influyen o afectan.



**En el caso de la variable V12 “Bienestar material”** el modelo resultante muestra que hay diferencias significativas entre cursos y entre roles. El sexo no influye y por lo tanto lo quitamos del modelo.

#### Pruebas de los efectos inter-sujetos

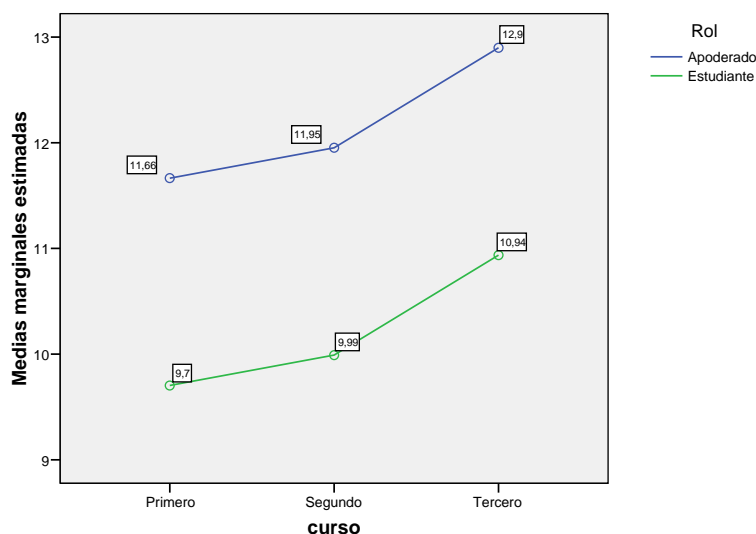
Variable dependiente: Bienestar material

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	298,199(a)	3	99,400	15,186	,000
Intersección	29218,571	1	29218,571	4463,907	,000
curso	64,637	2	32,318	4,937	,008
Rol	226,140	1	226,140	34,549	,000
Error	1518,560	232	6,546		
Total	30881,000	236			
Total corregida	1816,758	235			

a R cuadrado = ,164 (R cuadrado corregida = ,153)

En el gráfico se observa la diferencia que hay entre lo que opinan los padres y los estudiantes del Bienestar Material, donde los padres puntúan por sobre lo que opinan los estudiantes. Además, se observa que el puntaje se incrementa en los cursos superiores.

**Medias marginales estimadas de Bienestar material**



En el caso de la variable 13 “Bienestar físico” el modelo resultante muestra que hay diferencias significativas entre cursos y entre roles. El sexo no influye y por lo tanto lo quitamos del modelo.

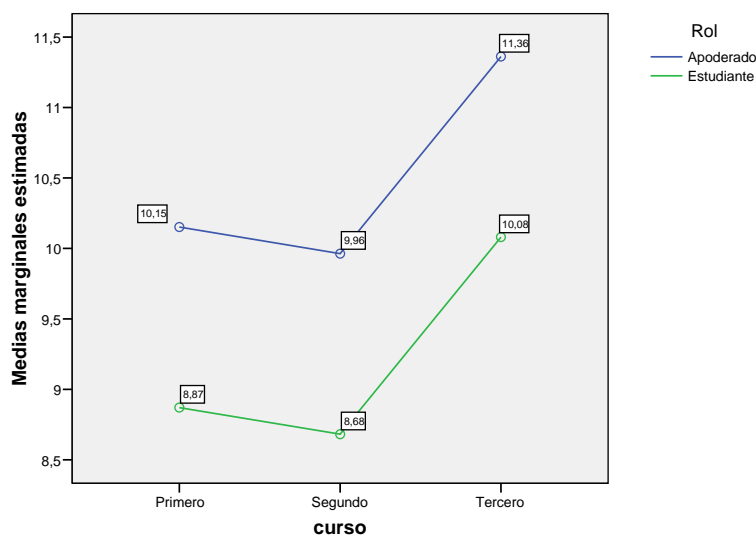
**curso \* Rol**

Variable dependiente: Bienestar físico

curso	Rol	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Primero	Apoderado	10,152	,379	9,406	10,898
	Estudiante	8,870	,363	8,156	9,585
Segundo	Apoderado	9,963	,405	9,166	10,760
	Estudiante	8,681	,389	7,914	9,448
Tercero	Apoderado	11,362	,400	10,574	12,150
	Estudiante	10,080	,398	9,297	10,864

En el gráfico se observa la diferencia que hay entre lo que opinan los padres y los estudiantes del Bienestar Material, donde los padres puntúan por sobre lo que opinan los estudiantes. Además, se observa que el puntaje se incrementa en los cursos superiores.

### Medias marginales estimadas de Bienestar físico



En el caso de la variable 15 “Índice de Calidad de Vida” existen diferencias significativas según el sexo y el rol.

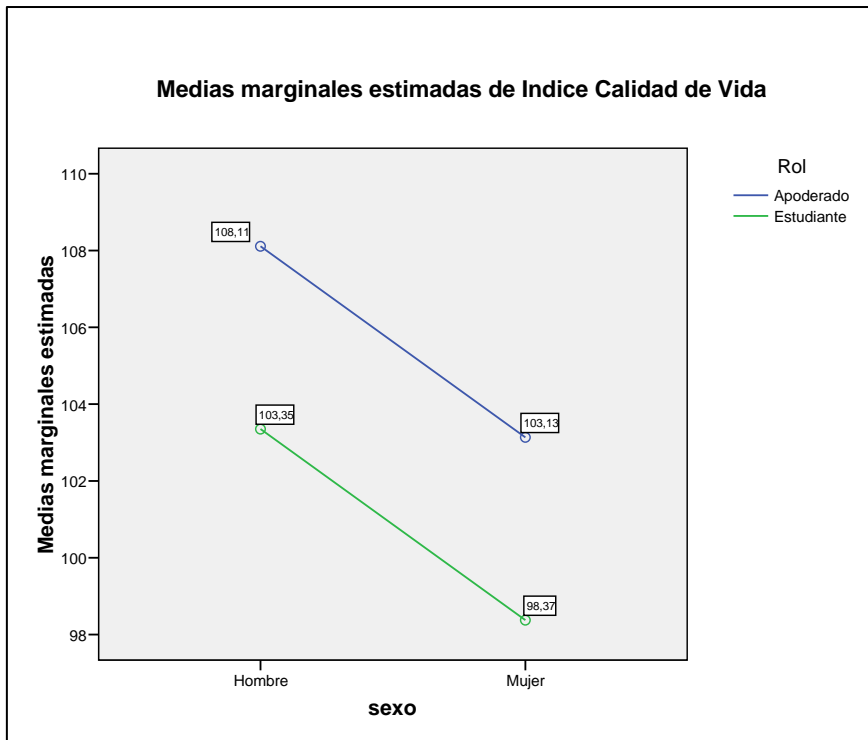
### Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Índice Calidad de Vida

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2694,794(a)	2	1347,397	7,070	,001
Intersección	2335734,081	1	2335734,081	12255,959	,000
sexo	1361,965	1	1361,965	7,146	,008
Rol	1297,770	1	1297,770	6,810	,010
Error	43261,537	227	190,579		
Total	2515366,000	230			
Total corregida	45956,330	229			

a R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = ,050)

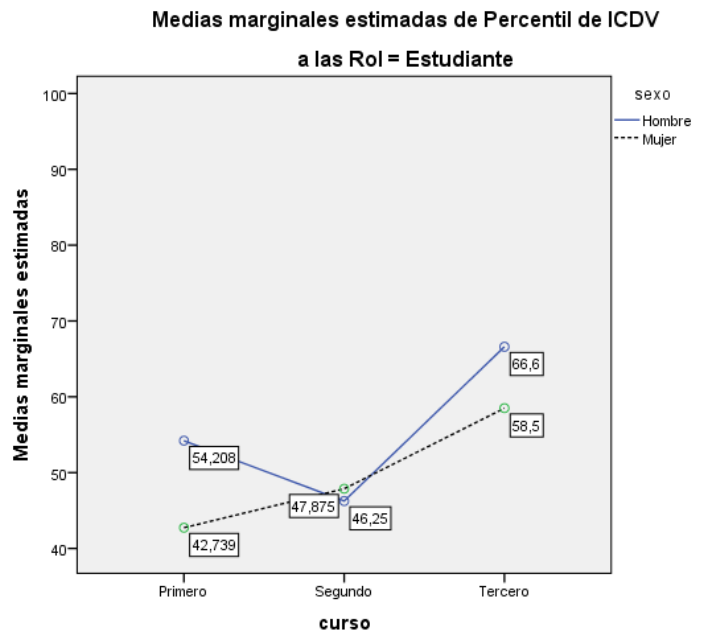
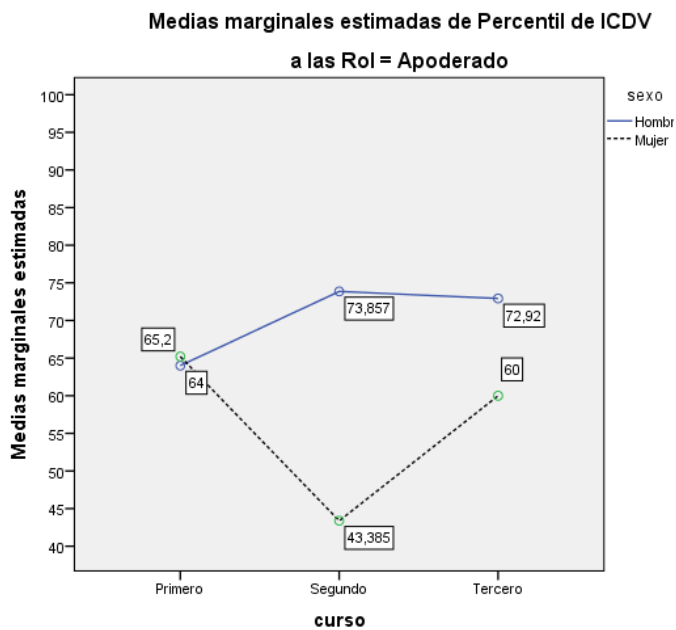
En el gráfico se observa que los padres evalúan con índice de calidad de vida superior a los hombres que a las mujeres. Y a su vez, los estudiantes varones, puntúan sobre las mujeres.



**En el caso de la variable V16 “Percentil de ICDV”** el modelo resultante muestra una interacción de orden superior significativa, la de 2° orden, interacción sexo\*curso\*rol; por lo tanto, el modelo final saturado es el que se muestra en el cuadro, donde el principio jerárquico de dichos modelos hace que todos los componentes de menor rango permanezcan en el modelo. Esto quiere decir que las diferencias de puntuación en Percentil de ICDV entre roles deben analizarse dentro de cada sexo y curso. Algo que en el gráfico se verá con más claridad.

Fuente	F	Sig.
sexo	8,148	,005
curso	3,409	,035
Rol	8,997	,003
sexo * curso	,674	,511
curso * Rol	,996	,371
sexo * Rol	1,325	,251
<b>sexo * curso * Rol</b>	<b>3,859</b>	<b>,023</b>





Los gráficos muestran la interacción entre sexo, curso y rol. Como se observa las puntuaciones en Percentil ICDV son en general superiores en el grupo de Apoderados. Pero dichas puntuaciones fluctúan según el curso y sexo. Cuando responde el grupo de apoderados o tutores los percentiles de ICDV son superiores en alumnos varones en los cursos superiores, 2° y 3°; mientras que cuando responden los propios alumnos, dichos percentiles son superiores en varones sólo en primero y tercero, igualándose en segundo y no en primero.

### 3.2. Informes individuales de la Calidad de Vida por alumno.

### 3.3. Análisis de datos del Cuestionario para docentes.

## Análisis del Cuestionario para docentes del programa Diploma en Habilidades Laborales.

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios nos proporcionan información valiosa para confirmar, complementar y contrastar la información entregada por los alumnos y sus respectivos padres, tanto en los datos entregados en la escala de CDV como en los grupos focales, en relación con las mismas dimensiones de los anteriores instrumentos.

Para el análisis de los datos entregados por este instrumento se utilizó el software estadístico R-studio, versión gratuita. Lo primero que se realizó es un análisis descriptivo con el fin de organizar y resumir la información de la muestra de datos.

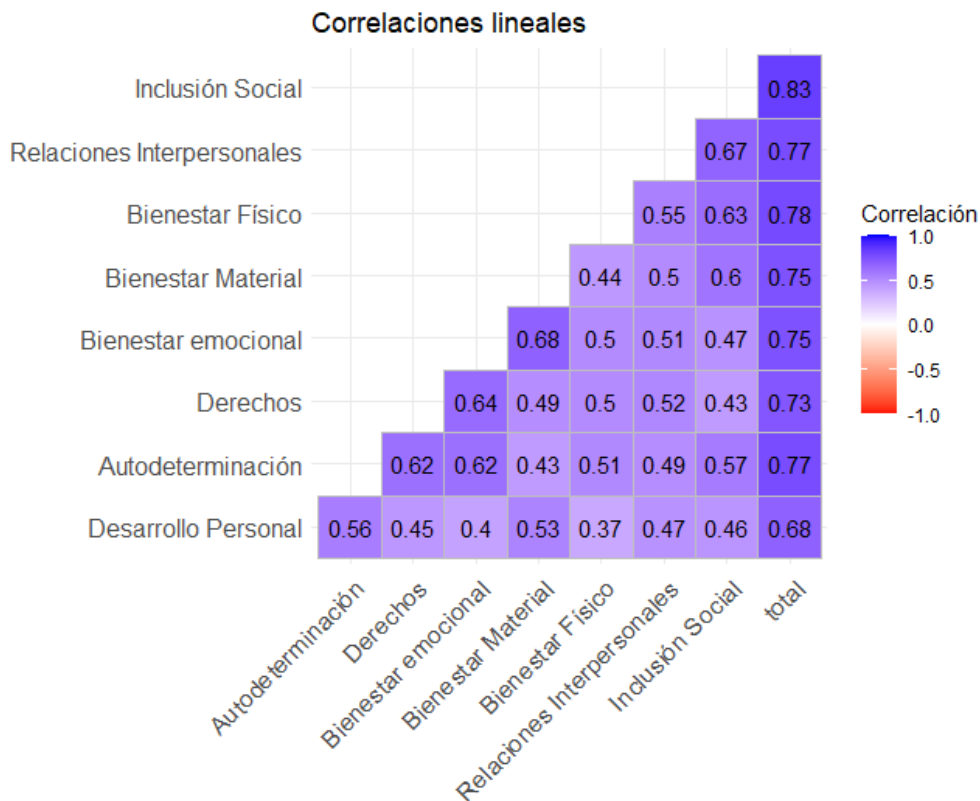
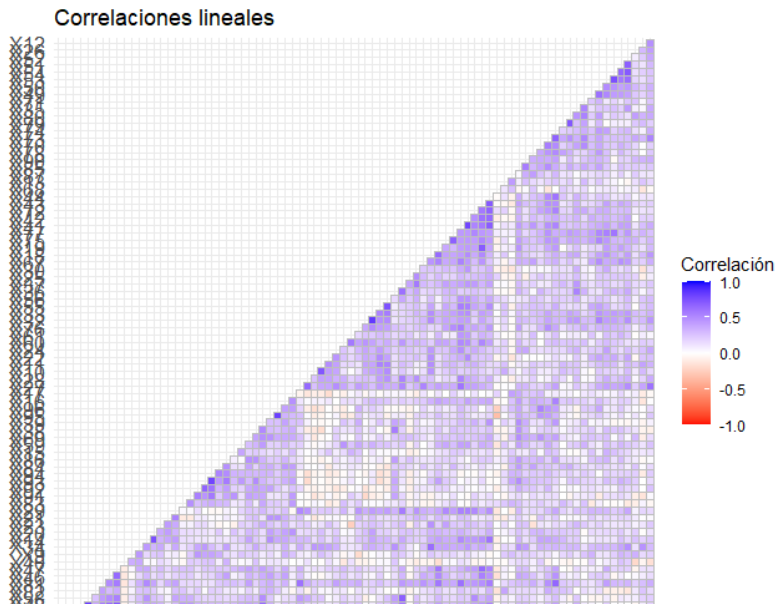
Variables			Media	Sd	P0	P25	P50	P75	P100	
X9	0	1	3.41	0.660	1	3	3	4	4	----■
X10	0	1	3.48	0.776	1	3	4	4	4	----■
X11	0	1	3.38	0.951	1	3	4	4	4	----■
X12	0	1	3.69	0.588	1	3	4	4	4	----■
X13	0	1	3.84	0.407	2	4	4	4	4	----■
X14	0	1	3.77	0.496	2	4	4	4	4	----■
X15	0	1	3.59	0.635	1	3	4	4	4	----■
X16	0	1	3.66	0.479	3	3	4	4	4	■----■
X17	0	1	3.89	0.315	3	4	4	4	4	----■
X18	0	1	3.66	0.623	3	4	4	4	4	----■
X19	0	1	3.83	0.420	2	4	4	4	4	----■
X20	0	1	3.80	0.443	2	4	4	4	4	----■
X21	0	1	3.77	0.463	2	4	4	4	4	----■
X22	0	1	3.25	0.909	1	3	3.5	4	4	---■
X23	0	1	3.67	0.592	1	3	4	4	4	----■
X24	0	1	3.77	0.584	1	4	4	4	4	----■
X25	0	1	3.98	0.125	3	4	4	4	4	----■
X26	0	1	3.27	0.802	1	3	3	4	4	---■
X27	0	1	3.77	0.496	2	4	4	4	4	----■

X28	0	1	3.86	0.393	2	4	4	4	4	-----■
X29	0	1	3.58	0.773	1	3	4	4	4	-----■
X30	0	1	3.94	0.244	3	4	4	4	4	-----■
X31	0	1	3.33	0.837	1	3	4	4	4	---■
X32	0	1	2.94	0.974	1	2	3	4	4	---■
X33	0	1	3.17	0.901	1	3	3	4	4	---■
X34	0	1	3.42	0.869	1	3	4	4	4	---■
X35	0	1	3.66	0.695	1	3.75	4	4	4	-----■
X36	0	1	3.66	0.672	1	3.75	4	4	4	-----■
X37	0	1	3.91	0.294	3	4	4	4	4	-----■
X38	0	1	3.72	0.487	2	3	4	4	4	---■
X39	0	1	3.92	0.270	3	4	4	4	4	-----■
X40	0	1	3.86	0.350	3	4	4	4	4	-----■
X41	0	1	3.75	0.535	2	4	4	4	4	---■
X42	0	1	3.62	0.724	1	3.75	4	4	4	-----■
X43	0	1	3.83	0.456	2	4	4	4	4	-----■
X44	0	1	3.84	0.511	1	4	4	4	4	-----■
X45	0	1	3.98	0.125	3	4	4	4	4	-----■
X46	0	1	3.92	0.270	3	4	4	4	4	-----■
X47	0	1	3.94	0.244	3	4	4	4	4	-----■
X48	0	1	3.97	0.175	3	4	4	4	4	-----■
X49	0	1	3.28	0.678	1	3	3	4	4	---■
X50	0	1	3.48	0.666	1	3	4	4	4	---■
X51	0	1	3.53	0.616	2	3	4	4	4	---■
X52	0	1	3.38	0.882	1	3	4	4	4	---■
X53	0	1	3.30	0.749	1	3	3	4	4	---■
X54	0	1	3.45	0.733	1	3	4	4	4	---■
X55	0	1	3.41	0.868	1	3	4	4	4	---■
X56	0	1	3.41	0.868	1	3	4	4	4	---■
X57	0	1	3.91	0.294	3	4	4	4	4	-----■
X58	0	1	3.95	0.213	3	4	4	4	4	-----■

X59	0	1	3.80	0.406	3	4	4	4	4	
X60	0	1	3.72	0.548	2	4	4	4	4	
X61	0	1	3.56	0.664	1	3	4	4	4	
X67	0	1	3.84	0.366	3	4	4	4	4	
X68	0	1	3.38	0.787	1	3	4	4	4	
X69	0	1	3.83	0.380	3	4	4	4	4	
X70	0	1	3.78	0.417	3	4	4	4	4	
X71	0	1	3.48	0.642	2	3	4	4	4	
X72	0	1	3.81	0.467	2	4	4	4	4	
X73	0	1	3.55	0.665	2	3	4	4	4	
X74	0	1	3.77	0.496	2	4	4	4	4	
X75	0	1	3.69	0.531	2	3	4	4	4	
X76	0	1	3.69	0.5	2	3	4	4	4	
X77	0	1	3.64	0.675	1	3	4	4	4	
X78	0	1	3.62	0.519	2	3	4	4	4	
X79	0	1	3.19	0.774	1	3	3	4	4	
X80	0	1	3.06	0.871	1	3	3	4	4	
X81	0	1	3.89	0.362	2	4	4	4	4	
X82	0	1	3.78	0.487	2	4	4	4	4	
X83	0	1	3.86	0.350	3	4	4	4	4	
X84	0	1	3.61	0.581	2	3	4	4	4	
X85	0	1	3.73	0.479	2	3.75	4	4	4	
X86	0	1	3.66	0.570	2	3	4	4	4	
X87	0	1	3.77	0.463	2	4	4	4	4	
X88	0	1	3.62	0.488	3	3	4	4	4	
X89	0	1	3.69	0.467	3	3	4	4	4	
X90	0	1	3.73	0.445	3	3	4	4	4	
X91	0	1	3.86	0.350	3	4	4	4	4	
X92	0	1	3.66	0.597	1	3	4	4	4	
X93	0	1	3.56	0.664	1	3	4	4	4	
X94	0	1	3.55	0.754	1	3	4	4	4	

X95	0	1	3.78	0.417	3	4	4	4	4	
X96	0	1	3.78	0.417	3	4	4	4	4	

Luego se realizó un análisis bivariado (correlaciones lineales de Spearman) con el objetivo de visualizar si es que existía correlación lineal entre cada uno de los pares de variables evaluadas. Estas correlaciones se aplicaron entre los ítems y entre los factores. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico.



Como se observa

en el gráfico, existe correlación lineal entre las variables. Por ello se aplicó una prueba de esfericidad de Bartlett cuyo objetivo es poner a prueba la hipótesis nula de que las variables analizadas no están correlacionadas en la muestra (López & Gutiérrez, 2018). Dado que el valor  $p < 0.05$ , se rechaza la hipótesis nula, es decir la no correlación, determinando que si existe relación entre las variables del cuestionario y por tanto es pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio para explicar dichas correlaciones.

El primer análisis se hizo entre todos los ítems (83 ítems del cuestionario). Se evaluó la preponderancia de la explicación de cada ítem sobre su factor asociado (es de decir la categoría categorías que son las ocho dimensiones que componen la CDV).

Se interpreta es el peso factorial "Std.all", es decir el Índice de correlación entre una variable (el ítem del cuestionario) y un factor (categorías) si este es mayor 0.6 se considera que el factor es significativo.

Categorías	ítems	Estimate	Std.Err	z-value	P(> z )	Std.lv	Std.all
Desarrollo Personal	x9	0.579	0.163	3.562	0.000	0.579	0.579
	x10	0.713	0.077	9.311	0.000	0.713	0.713
	x11	0.868	0.074	11.763	0.000	0.868	0.868
	x12	0.571	0.112	5.105	0.000	0.571	0.571
	x13	0.502	0.146	3.444	0.001	0.502	0.502
	x14	1.063	0.092	11.488	0.000	1.063	1.0630
Autodeterminación	x15	0.517	0.115	4.491	0.000	0.517	.517
	x16	0.655	0.073	8.982	0.000	0.655	0.655
	x17	0.610	0.142	4.285	0.000	0.610	0.610
	x18	0.817	0.080	10.164	0.000	0.817	0.817
	x19	0.915	0.076	12.056	0.000	0.915	0.915
	x20	0.723	0.091	7.906	0.000	0.723	0.723
	x21	0.515	0.125	4.118	0.000	0.515	0.515
	x22	0.608	0.076	7.956	0.000	0.608	0.608
Relaciones Interpersonales	x23	0.613	0.098	6.243	0.000	0.613	0.613
	x24	0.670	0.099	6.774	0.000	0.670	0.670
	x25	1.240	0.107	11.598	0.000	1.240	1.240
	x26	0.430	0.100	4.285	0.000	0.430	0.430
	x27	0.900	0.080	11.321	0.000	0.900	0.900
	x28	0.793	0.068	11.636	0.000	0.793	0.793
Inclusión Social	x29	0.854	0.059	14.466	0.000	0.854	0.854
	x30	0.980	0.153	6.414	0.000	0.980	0.980
	x31	0.777	0.107	7.224	0.000	0.777	0.777
	x32	0.894	0.031	28.744	0.000	0.894	0.894
Derechos	x33	1.001	0.037	27.104	0.000	1.001	1.001
	x34	0.856	0.068	12.662	0.000	0.856	0.856
	x35	0.771	0.078	9.830	0.000	0.771	0.771
	x36	0.906	0.051	17.852	0.000	0.906	0.906
	x37	0.941	0.069	13.701	0.000	0.941	0.941
	x38	0.585	0.077	7.557	0.000	0.585	0.585
	x39	0.826	0.113	7.324	0.000	0.826	0.826



	x40	0.287	0.115	2.505	0.012	0.287	0.287
Bienestar emocional	x41	0.927	0.037	25.210	0.000	0.927	0.927
	x42	0.874	0.066	13.259	0.000	0.874	0.874
	x43	0.904	0.054	16.663	0.000	0.904	0.904
	x44	0.869	0.060	14.548	0.000	0.869	0.869
	x45	1.125	0.101	11.172	0.000	1.125	1.125
	x46	0.770	0.122	6.306	0.000	0.770	0.770
	x47	0.874	0.094	9.250	0.000	0.874	0.874
	x48	0.929	0.092	10.073	0.000	0.929	0.929
Bienestar físico	x49	0.668	0.084	7.914	0.000	0.668	0.668
	x50	0.943	0.035	26.969	0.000	0.943	0.943
	x51	0.825	0.054	15.247	0.000	0.825	0.825
	x52	0.918	0.036	25.520	0.000	0.918	0.918
	x53	0.941	0.036	25.954	0.000	0.941	0.941
	x54	0.877	0.035	25.169	0.000	0.877	0.877
Bienestar material	x55	0.940	0.045	20.882	0.000	0.940	0.940
	x56	0.902	0.049	18.567	0.000	0.902	0.902
	x57	0.748	0.127	5.891	0.000	0.748	0.748
	x58	1.068	0.135	7.896	0.000	1.068	1.068
	x59	0.696	0.103	6.761	0.000	0.696	0.696
	x60	0.862	0.082	10.476	0.000	0.862	0.862
	x61	0.583	0.100	5.843	0.000	0.583	0.583
Contenidos de asignatura	x62	0.597	0.237	2.520	0.012	0.597	0.597
	x63	0.081	0.107	0.762	0.446	0.081	0.081
	x64	0.545	0.221	2.471	0.013	0.545	0.545
Metodologías	x65	0.699	0.096	7.314	0.000	0.699	0.699
	x66	0.616	0.112	5.510	0.000	0.616	0.616
	x67	0.848	0.094	9.049	0.000	0.848	0.848
	x68	0.866	0.050	17.347	0.000	0.866	0.866
	x69	0.947	0.047	20.030	0.000	0.947	0.947
	x70	0.794	0.068	11.592	0.000	0.794	0.794
	x71	0.720	0.077	9.317	0.000	0.720	0.720
	x72	0.853	0.073	11.681	0.000	0.853	0.853
Evaluación	x73	0.775	0.087	8.920	0.000	0.775	0.775
	x74	0.680	0.090	7.542	0.000	0.680	0.680
	x75	0.700	0.073	9.545	0.000	0.700	0.700
	x76	1.204	0.103	11.656	0.000	1.204	1.204
	x77	0.578	0.148	3.894	0.000	0.578	0.578
	x78	0.652	0.180	3.632	0.000	0.652	0.652
	x79	0.700	0.131	5.330	0.000	0.700	0.700
Distribución del tiempo	x80	0.877	0.093	9.473	0.000	0.877	0.877
	x81	0.672	0.127	5.298	0.000	0.672	0.672
Recursos disponibles	x82	0.656	0.131	5.020	0.000	0.656	0.656
	x83	0.547	0.123	4.451	0.000	0.547	0.547
	x84	0.410	0.143	2.877	0.004	0.410	0.410
	x85	0.964	0.096	10.073	0.000	0.964	0.964
	x86	0.909	0.180	5.046	0.000	0.909	0.909
	x87	1.011	0.031	32.290	0.000	1.011	1.011

Objetivos del programa	x88	1.004	0.031	32.062	0.000	1.004	1.004
	x89	0.800	0.066	12.171	0.000	0.800	0.800
	x90	0.905	0.047	19.450	0.000	0.905	0.905
	x91	0.901	0.058	15.538	0.000	0.901	0.901

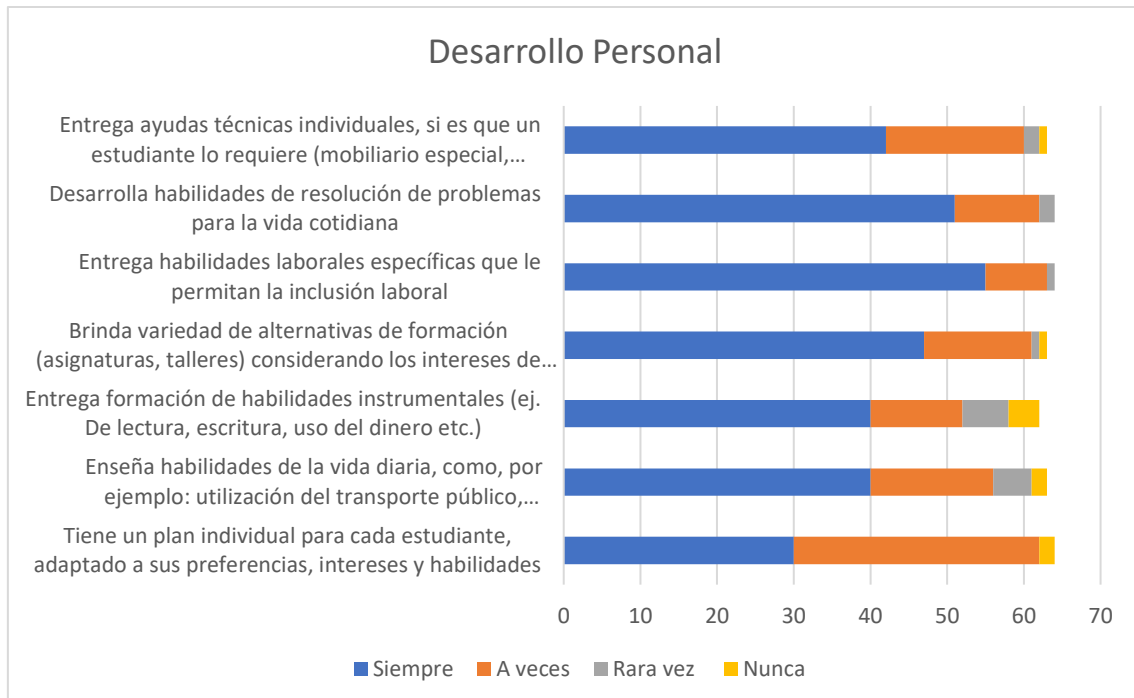
- Los ítems que abordaban los objetivos del programa fueron eliminados del modelo, dado a que ninguno de ellos era significativo para responder al objetivo de la investigación

Se eliminaron aquellos ítems no fueron significativos y se realizó un análisis factorial confirmatorio reducido (con todos los factores) lo que arrojó que de los 88 ítems iniciales, quedaron 68 preguntas del cuestionario. En la tabla anterior quedan en blanco en la columna Std.all aquellos ítems que se eliminaron.

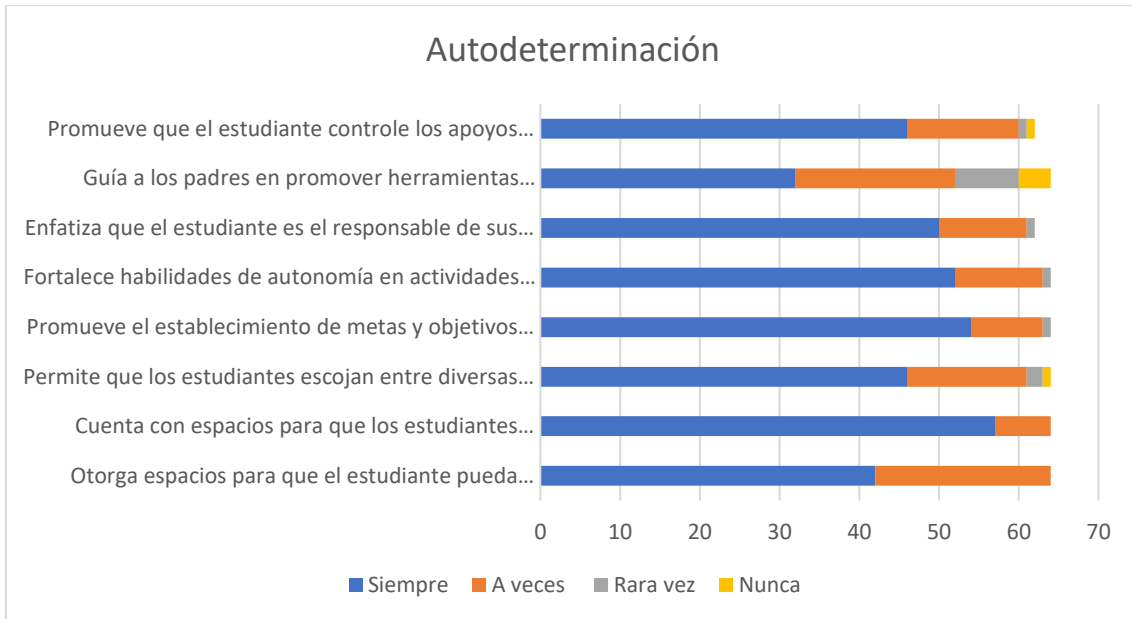
Luego se calculó los indicadores de fiabilidad de cada uno de los ítems para confirmar la capacidad de cada ítem de desempeñar la función requerida, es decir, conocer su consistencia o estabilidad de las medidas (Prieto & Delgado, 2010).

### Análisis por cada una de las dimensiones

#### Desarrollo Personal.



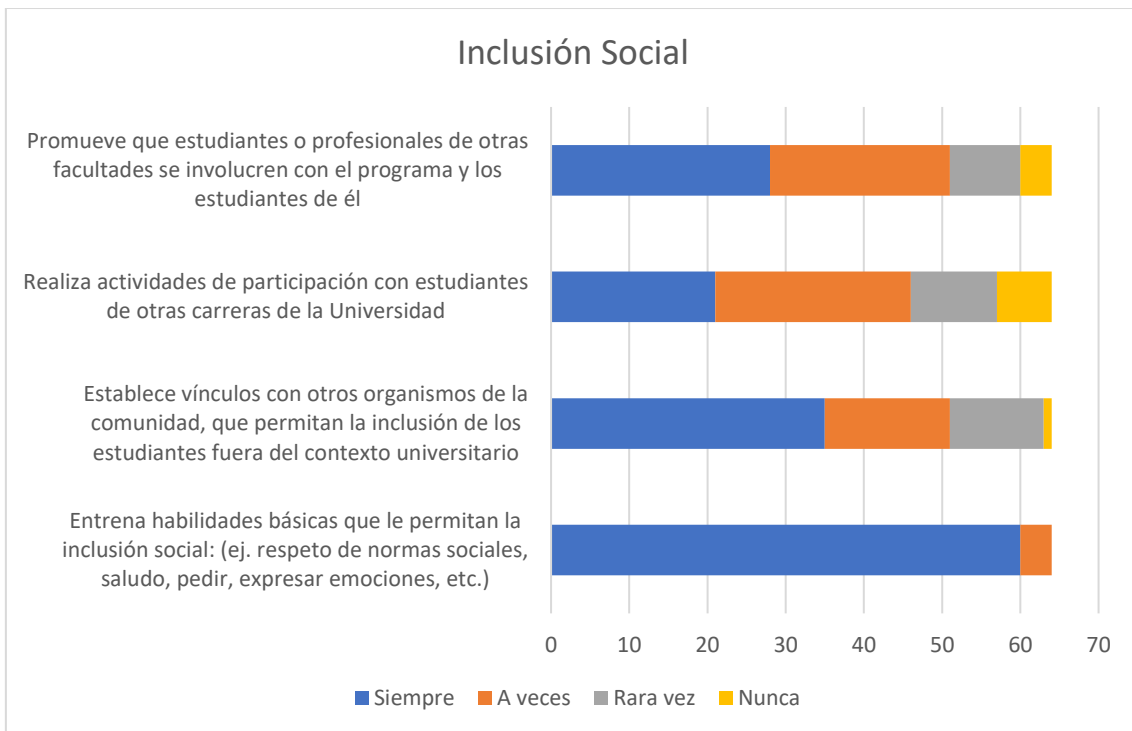
## Autodeterminación



## Relaciones Interpersonales



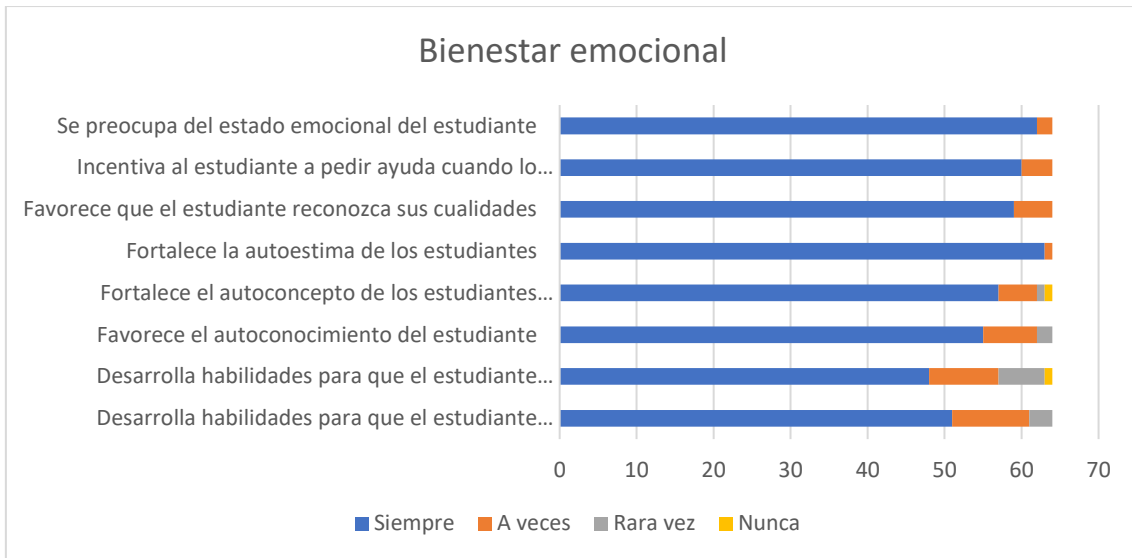
## Inclusión Social



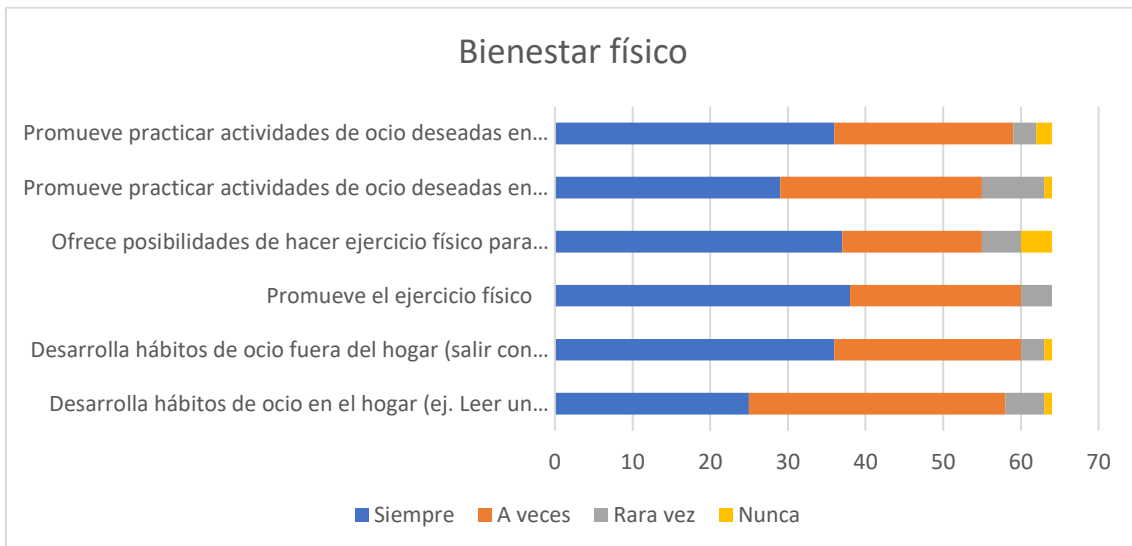
## Derechos



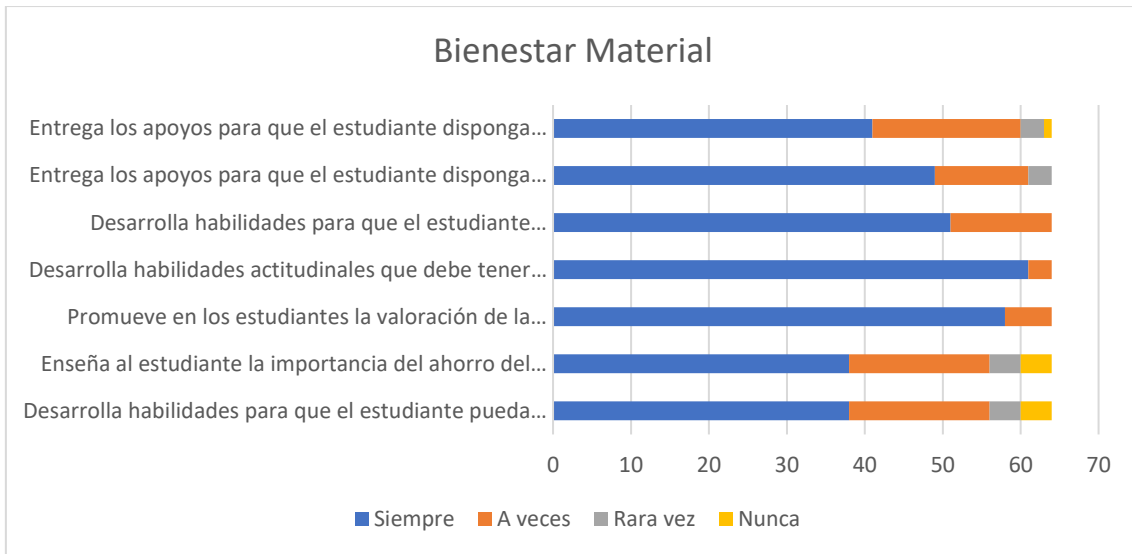
## Bienestar emocional



## Bienestar físico



## Bienestar material



## General



#### **4. Transcripciones de Grupos Focales y Entrevista**

#### 4.1. Grupos Focales Estudiantes.



Grupo Focal: Alumnos de 3er año, Viña del Mar

PAULA: Vamos a comenzar, yo no sé si ustedes recuerdan que, en algún momento del año pasado 2019, hicieron una encuesta de calidad de vida

VarioAlumno/a: si

\*conversación poco relevante\*

PAULA: Entonces yo aquí les voy a presentar sus resultados, vamos a conversar sobre ellos y lo que yo quiero es que ustedes me digan cómo el programa ha contribuido o no ha contribuido a su calidad de vida.

Alumno/a: eso es lo que yo no entiendo...

PAULA: ¿no entiendes? Porque vamos a partir de a poco para poder ir armando esta idea, y para ello la primera pregunta que les voy a hacer; ¿qué es la calidad de vida? ¿O que entienden ustedes por calidad de vida?... que creen ustedes que es la calidad de vida? Se pueden guiar por el dibujo que hay ahí, no sé si les dirá algo...

Alumno/a: es como nos sentimos en la vida, ya sea feliz, más o menos, o triste...

PAULA: ¿muy bien, no cierto? Es como nosotros nos sentimos en la vida...

Alumno/a: como...yo lo entiendo cómo, como...si estar feliz con tu entorno, con las personas que frecuentas o que...en la casa en que vives

PAULA: perfecto, ¿si estas bien en todo tu entorno cierto? En tu casa, en tu comunidad, en tu barrio...

Alumno/a: más que bien yo diría feliz

PAULA: feliz...perfecto, super bien, ¿alguien tiene otra idea de que es la calidad de vida? O que crees tú, ¿qué crees tú Lucas que es la calidad de vida?

ALUMNO/A: apreciar las cosas...las cosas buenas que tiene la vida

PAULA: agradecer las cosas...

ALUMNO/A: vivir las cosas buenas que tiene la vida

PAULA: ¿y cuando podemos tener una buena o una mala calidad de vida? ¿O que cosas afectan a nuestra calidad de vida?

ALUMNO/A: Cuando algo malo nos pasa...

PAULA: como que, por ejemplo...

ALUMNO/A: por ejemplo, tener un accidente...

PAULA: ya

ALUMNO/A: estar en una situación algo difícil

PAULA: exacto, por ejemplo, si tuviésemos un accidente y no pudiésemos levantarnos de la cama, ¿no cierto?

ALUMNO/A: siempre va a influir el entorno en que uno se maneja

PAULA: exacto, el entorno influye en nuestra calidad de vida, ¿no cierto?

ALUMNO/A: las emociones diría yo ¿o no?

PAULA: también, miren lo vamos a anotar, lo que van diciendo... las emociones, efectivamente influyen en nuestra calidad de vida, por ejemplo, si nos sentimos tristes o felices, eso influye en nuestra calidad de vida ¿no cierto?

ALUMNO/A: si

PAULA: eh... el entorno, como dijeron ustedes, el entorno...

ALUMNO/A: creo que eso lo dije yo ¿o no? ¿Quién lo dijo?

ALUMNO/A: si oye... contrólate.

PAULA: ¿Qué otras cosas pueden influir en nuestra calidad de vida?

ALUMNO/A: los desafíos que tomamos en la vida

PAULA: por ejemplo ¿no cierto? Tomar desafíos, si no tuviésemos desafíos ¿Cómo sería nuestra vida?

ALUMNO/A: monótono...

PAULA: monótona... muy bien ¿y eso? Si no tuviésemos ningún desafío...

ALUMNO/A: estaríamos como al medio, así como "uuuu"

PAULA: ¿y que desafíos han tomado ustedes?

ALUMNO/A: bueno mi...

PAULA: ¿fue un desafío estar aquí en la universidad por ejemplo?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: no, para mí fue un deber que tiene que ser

PAULA: un deber

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿y te costó?, fue fácil, te gustó, no te gustó...

ALUMNO/A: si fue fácil

PAULA: ¿si?

ALUMNO/A: es que estuve a punto de renunciar a ese cupo...

PAULA: ¿por qué estuviste a punto de renunciar?

ALUMNO/A: porque la segunda entrevista que tuve de la... como es esto...de la administración online, que cuando me fui (no se entiende) ...en mayo estuve a punto de renunciar, pero me dieron otras oportunidades y yo sin saber si podría haber renunciado antes pero no lo hice y este semestre que fue... o sea...fui allá, digamos a estudiar y me he sentido mucho mejor

PAULA: muy bien ¿Qué otras cosas pueden afectar a nuestra calidad de vida?

ALUMNO/A: eh...yo quiero decir algo que es...eh

ALUMNO/A: la familia

PAULA: cierto

ALUMNO/A: la familia, la f...

ALUMNO/A: no me robes...

ALUMNO/A: no no no ¿la frustración diría yo?

PAULA: ¿ya, y la frustración será una emoción?

ALUMNO/A: si

PAULA: entonces, dentro de nuestras emociones tenemos la frustración... ¿y que podría ser, como creen ustedes que es su calidad de vida?

ALUMNO/A: bien

ALUMNO/A: buena...

ALUMNO/A: buena, eh...la mía ahora está yendo super bien

PAULA: ¿sí? ¿Crees que es una buena calidad de vida? ¿Tú crees que lo que tienes es una buena calidad de vida?

ALUMNO/A: ¿mm?

PAULA: ¿crees que tienes una buena calidad de vida? ¿Sí? ¿Eh... y creen que el programa...el programa les ha contribuido? ... ¿Les contribuyo a su calidad de vida? ¿O no?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: yo, si...yo eh, a mi si porque me ayudo en...me ayudo a... ¿cómo se llama? Esto, a...me enseñó cosas que yo no sabía antes

PAULA: ya entonces el saber, el aprender cosas; ¿también contribuye a nuestra calidad de vida?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿ósea podríamos poner que otra de las cosas que influyen en la calidad de vida es aprender?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿aprender cosas nuevas?

ALUMNO/A: ¡aprendizaje! Si...

PAULA: ¿aprendizaje, no cierto?

PAULA: ¿entonces, en que otra forma les ayudó el programa? A su calidad de vida...

ALUMNO/A: a ser más autónomos

PAULA: ¿a ser más autónomos, no cierto? A la autonomía

ALUMNO/A: en mi caso también que eh... me enseñó a conocer la plata porque antes yo no sabía conocer la plata y ni siquiera sabía dar vuelto

PAULA: y lo manejas ahora

ALUMNO/A: si po' ahora si...

PAULA: el dinero... muy bien... ¿en qué otra cosa les ayudo el programa?

ALUMNO/A: también nos ayudó a... como... en el desarrollo personal como...de los sentimientos

PAULA: hablar más de las emociones...

ALUMNO/A: sí.

PAULA: a ser conscientes de lo que sentimos, de lo que no... ¿no cierto? Que también tiene que ver con... (queda inconclusa la idea)

ALUMNO/A: nos ha dado la oportunidad de...de...ingresar al mundo laboral

PAULA: ¿de ingresar al mundo laboral?

ALUMNO/A: por ejemplo, la práctica.

PAULA: en la práctica, ¿no cierto?

ALUMNO/A: también de la empatía por que no todos somos iguales, y también la tolerancia

PAULA: que también podría ser como dentro de los sentimientos las emociones ¿o no? Que son valores

ALUMNO/A: \*asiente\*

ALUMNO/A: \*asiente\*

PAULA: em... y ¿creen que su calidad de vida entre antes de entrar al programa y luego de entrar al programa cambió?

VarioAlumno/a: si

ALUMNO/A: cambió mucho

PAULA: ¿si, en que notas tú la diferencia? Como era tu vida antes de entrar al programa, por ejemplo...

ALUMNO/A: antes no era tan paciente, y como colaborador por así decir y ahora lo soy

PAULA: mh... y gracias al programa...y...

ALUMNO/A: no no, que él iba primero

ALUMNO/A: que...lo mío que ha cambiado bueno y... soy más autónomo en buscar trabajo porque yo antes ya he tenido experiencia de trabajo y aquí, mh...como que me sumó mas de esa parte y me hizo reforzar harto lo que es la tolerancia.

PAULA: ya...también la tolerancia

ALUMNO/A: si, porque tolerancia no tenia

PAULA: y el programa te ha...

ALUMNO/A: y era muy poco, incluso el primer año fui súper, el segundo año ya fui cayendo. Y el tercer año subí y me mantuve ahí

PAULA: muy bien

ALUMNO/A: eh...

PAULA: tú o el Sebastián...

ALUMNO/A: la pregunta profe ¿la puede repetir? es que donde estaba escuchando a mi compañero...es que me...

PAULA: claro, muy bien... ¿en que cambió tu vida, en tu calidad de vida, antes del programa y ahora? si notaste algún cambio o no...

ALUMNO/A: si, eh... yo...

PAULA: si te ayudó en algo finalmente.

ALUMNO/A: en el mío si lo que pasa es que, bueno... antes de entrar al diploma a mi hay veces que me decían cosas, o sea, creían cosas que a mí me gustaban, y yo por hacer que la persona se sintiera bien yo no lo decía, entonces me sentía como el...me sentía muy mal

PAULA: o sea no sabias expresar las cosas.

ALUMNO/A: si po', si entonces ahora si algo no me gusta, yo, aunque la persona eh...que sea bien conocida mía, no se o algo, si a mi me gusta yo lo digo "fuum" no se si eso se podría decir como tener un secreto malo, no se

PAULA: bueno yo creo que has adquirido mayor confianza en ti mismo, que te permite expresarlo ¿no cierto? Estas más seguro de ti... ¿y tú, Guillermo?

ALUMNO/A: yo sigo igual...

PAULA: ¿siempre igual?

ALUMNO/A: quiero cambiar eso...más responsabilidad y más personalidad y responsabilidad

PAULA: ya

ALUMNO/A: con más libertad, pero...

PAULA: más entusiasta, tener más iniciativa

ALUMNO/A: sigo siendo el mismo (no se entiende) de siempre

PAULA: ya

ALUMNO/A: (no se entiende)

PAULA: claro, y tu Lucas ¿crees que cambió tu vida antes y después de entrar al programa?

ALUMNO/A: ¿cómo?

PAULA: antes de entrar al diploma ¿crees que tu vida era distinta? ¿crees que el programa te ayudo a cambiar algo?

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿sí? En qué...en qué te ayudo a cambiar

ALUMNO/A: me ayudó a cambiar, me ayudó a...

PAULA: ¿se te ocurre? En algunas de las cosas que quizás hemos escrito aquí, de las emociones, desafíos...

ALUMNO/A: un aprendizaje

PAULA: aprendiste muchas cosas...y, ¿aprender nos sirve para...?

ALUMNO/A: avanzar

PAULA: ¿avanzar no cierto? Crecer...

ALUMNO/A: aprender nos sirve para avanzar, para crecer.

PAULA: para crecer ¿no cierto? Y ser personas más independientes ¿no cierto?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: se siente raro estar aquí en el diploma y no venir a clases

PAULA: ah ahora, que vinieron en vacaciones...miren yo les cuento que desde las dimensiones de la calidad de vida hay varias cosas que ustedes ya dijeron quizás con otros nombres...

ALUMNO/A: lo escribiste con “c”

PAULA: ¿ah?

ALUMNO/A: que lo escribiste con “c”

PAULA: ¿qué cosa?

ALUMNO/A: de culebra...

PAULA: ¿ah?

ALUMNO/A: lo escribiste con “c” de culebra...

ALUMNO/A: a el le gusta corregir algo que está mal

PAULA: ah... ¿y que está mal? Que no lo veo...

ALUMNO/A: la c de casa...

PAULA: ¿ésta?

ALUMNO/A: no, la otra c...

PAULA: dimensiones...

ALUMNO/A: ah se refiere...

PAULA: ¡ah claro!



ALUMNO/A: ya se a lo que se refiere lo que pasa es que dimensiones se escribe con “s” y le puso con “c”

PAULA: ¿ahí?

ALUMNO/A: ya, bien.

PAULA: bueno, y dentro de esas está...

ALUMNO/A: profe una cosa que quería eh...mencionar yo que ahora puedo mencionar, es que yo cuando entre al diploma yo eh... por curiosidad para ver si había trabajo o algo, en la bolsa de trabajo y no sé si es que yo soy ciego o no veo, pero según lo que yo vi no hay absolutamente nada.

PAULA: ¿buscaste ahora al salir del programa?

ALUMNO/A: no no, busque cuando estaba en el programa y ahora no había nada que buscar porque cerraron la cortina

PAULA: ya, bueno tendrías que volver a buscar a ver si hay algo

ALUMNO/A: no si de hecho hay una...tenemos una...en mi casa tenemos una conocida que me estaba ayudando que trabaja en una fundación

PAULA: ya...

ALUMNO/A: en una fundación que incluye a personas con discapacidad para el trabajo

PAULA: bueno, ojalá entonces te vaya bien para que puedas trabajar

ALUMNO/A: si...

PAULA: bueno, como les decía la calidad de vida tiene estas 9 dimensiones

ALUMNO/A: uno, dos, tres...ay dios mío...

PAULA: La primera de ellas es la ‘autodeterminación’ ¿han escuchado esa palabra antes?

ALUMNO/A: yo creo que si...

ALUMNO/A: auto, automático...pero la determinación no

PAULA: ¿qué creen ustedes que significa la autodeterminación?

ALUMNO/A: ahí me pilló, no...no sé

PAULA: a ver...

ALUMNO/A: no, ni idea

ALUMNO/A: determinación es cuando, por ejemplo, alguien se propone algo y trabaja duro para lograrlo. Y auto, de autónomo. Es decir, por sí solo...

PAULA: exactamente, entonces muy bien como dice su compañero, la autodeterminación tiene que ver con que yo pueda tomar mis propias decisiones, haciéndome cargo de ellas

ALUMNO/A: pero... a ver ¿nos podría dar un ejemplo? No entiendo

PAULA: sí, por ejemplo, yo le quiero decir: “papás, yo quiero...ya encontré trabajo, tengo mi dinero, así que me voy a ir de la casa...” o antes cuando uno recién comienza a crecer, por que la autodeterminación va de acuerdo a la edad... “papá, no quiero que me elijas mas mi ropa, la ropa la voy a escoger yo” por ejemplo, o “no quiero cortarme el pelo así, quiero cortármelo de esta forma” no se...

ALUMNO/A: en mi caso yo desde que era chiquitito mis papas siempre me han...eh...

PAULA: ¿te han dado el espacio para que tu tomes decisiones?

ALUMNO/A: me han dado libertad para tomar decisiones, sí.

PAULA: y el resto, ¿cómo se siente con eso? Que pueden tomar sus propias decisiones... o a veces los papás los guían mucho, les gustaría tener un poco más de libertad ¿Cómo se sienten en ese plano?

ALUMNO/A: yo choco con mi mamá...

PAULA: ¿tu chocas con tu mamá? ¿por qué chocas con tu mamá?

ALUMNO/A: porque a veces le digo voy a villa alemana... “y pa donde vay” ...a la casa de un amigo, “pero ¿a qué parte?” ...a villa alemana

PAULA: le dices tu...

ALUMNO/A: “eh no, muy lejos” ... ya ok, entonces voy donde mi tía... entonces voy a villa alemana nomás, y ya estoy en villa alemana \*risa\*

PAULA: ¿y le mientes entonces?

ALUMNO/A: y después, si, llego a la casa y...

PAULA: ¿y qué te dice tu mamá cuando llegas?

ALUMNO/A: ¿ah?

PAULA: qué te dice tu mamá cuando llegas y sabe que tu le mentiste o la engañaste

ALUMNO/A: no po' si sabe, yo le dije: yo ya estoy grande solamente te tengo que avisar donde estoy

PAULA: ya, mira... ¿alguien más también? O sienten que sus papás no les dan tanto espacio para tomar decisiones...

ALUMNO/A: eso es personal la pregunta...

PAULA: es personal, no lo puedes contar

ALUMNO/A: no

PAULA: ya muy bien, esa es la gracia, cada uno puede contar lo que quiera

ALUMNO/A: en el caso mío, obviamente cuando estaba chico mis papás como que me... mi mamá sobre todo me controlaba un poco, porque... siempre querían saber donde yo estaba entonces ahora que ya crecí y ya... y ya soy mas grande como que yo lo único que hago es decirle como: "mamá voy a salir", y salgo. No tengo que pedirle como tanta autorización para salir

PAULA: claro

ALUMNO/A: pero en todo caso igual, aunque yo no le pida autorización siempre que salgo le digo donde voy a estar por si...

PAULA: claro porque no es necesario...lo importante es que tus papás confíen no cierto, en ustedes.

ALUMNO/A: si...

PAULA: otra de las dimensiones que influyen en nuestra calidad de vida son los derechos, que ahora hemos hablado mucho, en este momento de los derechos humanos...

ALUMNO/A: ese es el tema más político que se está dando ahora, no me gusta hablar de ese tema porque yo de lo político... no

PAULA: no... pero aquí vamos a hablar de los derechos como personas, por ejemplo, existen distintos derechos que afectan nuestra calidad de vida. Por ejemplo, ahora que yo veo a Sebastián aquí y su silla, debes tener algunas complicaciones para poder acceder a algunos edificios que no están adaptados...

ALUMNO/A: eh, mire yo...

PAULA: o para el transporte público... y ahí quizás estaríamos (no se entiende) el derecho a movilizarse libremente.

ALUMNO/A: mire la verdad es que al día de hoy... eh... yo he ido a lugares donde, si bien no hay rampas para que un discapacitado pase... pero la gente que me ve, siempre me ofrece ayuda y yo la tomo, entonces me toman de aquí y de atrás, me levantan y...

PAULA: y te levantan...

ALUMNO/A: si

PAULA: pero, lo ideal sería que existiera la rampa ¿no cierto?

ALUMNO/A: si

PAULA: para que tu pudieses hacerlo en forma autónoma y no tener que depender de otros

ALUMNO/A: si y de hecho ahora están como, están poniendo más (no se entiende), están poniendo rampas en todos lados... pero donde yo más diría que pusieran rampas serían las calles... las calles, porque las calles no tienen... de hecho yo... a veces, me muevo solo por la calle y yo tengo que andar buscando esas rampas que usan los autos para bajar, y por ahí bajo

PAULA: claro. ¿y ustedes conocen sus derechos? ¿tienen conocimiento de sus derechos? Los vieron durante el programa...

ALUMNO/A: laboral si, y me ha servido bastante

PAULA: derechos laborales ¿sí? Los aprendieron por el programa o aprendieron por ustedes solos...

ALUMNO/A: eh yo lo aprendí por acá porque en el colegio donde estaba antes...

PAULA: ya...

ALUMNO/A: no nos enseñaron derechos, solamente...

ALUMNO/A: ¿deberes?

ALUMNO/A: ...qué es lo que es el trabajo, qué se puede hacer y varias cosas más, pero...

PAULA: pero aprendiste aquí mas sobre tus derechos laborales...

ALUMNO/A: si, más... como se puede decir... más...eh, como cosas más precisas.

PAULA: ya...

ALUMNO/A: yo lo vi en tercero... en tercero medio

PAULA: en el colegio

ALUMNO/A: si... (no se entiende) desde chicos

ALUMNO/A: yo la verdad es que en los años que estuve en el colegio fueron los peores años de mi vida porque... en el colegio casi no aprendí nada

PAULA: y ¿Por qué no aprendiste nada en el colegio?

ALUMNO/A: porque como yo... eh, mi mamá trabaja en la escuela, eh... yo como era chiquitito, yo estaba al lado de mi mamá, porque estaba en la misma escuela que ella. Entonces ella como no quería despegarse de mí, me dejó ahí po' entonces los profesores no... casi no me evaluaban y de hecho me iba super mal, porque me hacían escribir entonces a la hora de estudiar no me memori... no me entendían la letra entonces no... (no se entiende)

PAULA: claro

ALUMNO/A: pero cuando me cambiaron de escuela, ahí ya aprendí a... me sacaba mejores notas, no tanto como aquí en la u, pero si... em... no pero ahí fue... (no se entiende) me fui todo para arriba.

PAULA: muy bien

ALUMNO/A: yo, a mí me sirvió hartito para apelar a mis derechos

PAULA: claro, es importante conocer los derechos que tenemos todos como personas para poder hacerlos valer, ¿no cierto? Otra de las cosas que influyen en la calidad de vida y que ustedes bien lo mencionaron anteriormente son: el bienestar emocional

ALUMNO/A: ah ya... ¿ya pasamos el derecho?

ALUMNO/A: no

PAULA: si estábamos hablando recién de los derechos

ALUMNO/A: ah es que no...

ALUMNO/A: ¡enchúfate!

PAULA: no, no se me salió así esa parte, pero el bienestar emocional, ¿Qué es el bienestar emocional? ¿Qué es el bienestar emocional, Lucas?

ALUMNO/A: el bienestar emocional... no (no se entiende)

PAULA: ¿no?

ALUMNO/A: pero... el bienestar es como tu... como estas tú, y de emocional... de las emociones

PAULA: claro

ALUMNO/A: por ejemplo, si te sientes decaído por algo triste que te pasó... o... por algo...

ALUMNO/A: si se ve feliz, triste, enojado, molesto, lo que sea

PAULA: claro, y ese es un estado general ¿no cierto? Hay veces que hay gente que tiene depresión, por ejemplo, que es un estado de tristeza que dura mucho tiempo, porque todos nos hemos sentido tristes alguna vez, pero no todo el tiempo ¿no cierto? O seguros de nosotros mismos y todo eso. ¡Ah! Y otra cosa que es la inclusión social que tiene que ver con la participación tanto en la universidad, o en actividades de la comunidad, ir al cine o ir a un pub a tomarse algo con los amigos, cierto, ir a la playa

ALUMNO/A: y aquí se hizo hartito cuando se hacían eventos con los otros alumnos de las otras carreras

PAULA: ¿sí? ¿Ustedes sienten que el programa contribuyó en esta dimensión, en la inclusión social?

ALUMNO/A: bastante

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿sí? En relación a antes en sus vidas, ¿sí? ¿Porque dices tú que bastante?

ALUMNO/A: Porque casi todos mis compañeros del colegio que me caían bien estaban acá

PAULA: ¿ah sí?

ALUMNO/A: si

PAULA: estudian en otras carreras...

ALUMNO/A: si, pero mi mejor amiga estudiaba más arriba así que siempre me juntaba con ella (no se entiende) con ella.

PAULA: ya, entonces, ¿la universidad contribuyo en que se sintieran más incluidos socialmente o no?

TodoAlumno/a: si

PAULA: el desarrollo personal que tiene que ver con... como ustedes lo hablaron delante, con los desafíos, con el aprendizaje. Porque en la medida que nosotros vayamos aprendiendo y nos enfrentemos a esos desafíos, vamos a ir desarrollándonos, es decir, vamos a ir creciendo personalmente ¿no cierto? Haciendo mejores cosas, siendo más independiente, más autónomos

ALUMNO/A: si

PAULA: otra de las áreas que afecta, son las relaciones interpersonales, que son las relaciones de amistad, por ejemplo, o relaciones afectivas que pueden ser de amistad, de pololeo, en la familia, que hablaban de las relaciones en la familia ustedes también

ALUMNO/A: familiares

PAULA: ustedes creen que el programa contribuye o ayudó a que sus relaciones interpersonales fueran mejores...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si porque igual se formó un cariño con los profes

PAULA: ¿con los profes? Pero y entre ust... ¿y con los amigos, con los pares, compañeros? O no tanto...

ALUMNO/A: también

ALUMNO/A: es que yo vine a aprender, hacer amigos ya era un paso, pero...

PAULA: tu querías aprender, no querías hacer amigos

ALUMNO/A: o sea si, tenia amigos... si... yo, es que yo soy malo para hacer amigos porque yo todas las amistades las rompo, pero...

PAULA: y porque las rompes...

ALUMNO/A: no es que, no por romper que se desarmara, si no que ya pasa tiempo (no se entiende) que esa persona no me habla, yo le hablo, no me pesca (no se entiende) pero por ejemplo tengo una amistad que andaba bien

PAULA: ¿del colegio era esa amistad?

ALUMNO/A: si era mi mejor amigo, que vino a la graduación (no se entiende) y ahora vamos a ir a la playa la otra semana

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: si

PAULA: mira que bien. ¿tú crees diego, que el programa contribuyó a que tus relaciones interpersonales mejoraran?

ALUMNO/A: si...

PAULA: ¿sí? Cómo, como lo notaste...

ALUMNO/A: ¿las relaciones interpersonales? Por ejemplo, cuando vine aquí a la universidad me encontré con un viejo amigo del... de la... de un colegio que había cerrado, y en nuestro último año... también... también con otro de ese colegio

PAULA: muy bien, y entre ustedes pudieron encontrar aquí un espacio de amistad...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si...

PAULA: de sentirse contentos... ¿sí?



ALUMNO/A: si, si...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: el primer y segundo año, tuve más relación y... con los compañeros, pero este año fue diferente porque... como es el último año, estaba perdiendo el interés de la universidad

ALUMNO/A: mire...

ALUMNO/A: (no se entiende) dije, me enfoqué mucho en mis estudios... (no se entiende)

PAULA: muy bien

ALUMNO/A: en el tercer año, yo pienso, no sé si están de acuerdo o no, pero en el tercer año fue un poco más difícil porque íbamos más a práctica

PAULA: y se veían menos...

ALUMNO/A: nos veíamos menos. Si.

PAULA: y creen que eso es bueno o es malo, o les...

ALUMNO/A: no... realmente lo malo del año pasado fue el estallido social (no se entiende) en la universidad, en la práctica...

PAULA: ah, el estallido social

ALUMNO/A: si, fue lo que más me...

PAULA: claro...

ALUMNO/A: y en parte también fue bueno porque como nos veíamos un día "hola, como te fue, que hiciste en la práctica" como que...

ALUMNO/A: si, si...

ALUMNO/A: nos sumó más conversación dentro de todo...

PAULA: más temas de conversación...

ALUMNO/A: si

PAULA: porque o si no, ¿les cuesta un poco conversar entre ustedes?

ALUMNO/A: si, es que si nos vemos todos los días hablamos lo justo y necesario

PAULA: ya se les acaba el tema

ALUMNO/A: pero como nos veíamos un día y conversam...

PAULA: y ¿se juntan fuera? ¿Se juntan ustedes fuera de la universidad o no?

ALUMNO/A: si con algunos

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: yo la verdad es que no

PAULA: no. Y ¿Por qué no?

ALUMNO/A: eh, no se yo, por que yo soy como más... eh... me gusta estar como mas solo, mas, no se si me puede ayudar como a llamarlo, como más... eh, no sé si antisocial pero como mas escondido así

PAULA: ya te gusta...

ALUMNO/A: solo solin...

ALUMNO/A: soledad

PAULA: te gusta estar más solitario

ALUMNO/A: si...

PAULA: ya, y tú ¿te juntas con tus amigos Lucas?

ALUMNO/A: no mucho

PAULA: no mucho, porqué... prefier... por qué no, ¿por qué no se juntan tanto?

ALUMNO/A: como que...

ALUMNO/A: yo sí, pero con otros compañeros también

ALUMNO/A: (no se entiende) separados...

PAULA: separados, ah puede ser, ese es un factor que influye ¿no cierto?

ALUMNO/A: yo, por ejemplo, yo vivo allá en Valparaíso, en playa ancha

PAULA: bueno, otra de las cosas que influye es el bienestar material, influye en nuestra calidad de vida, desde lo más básico como por ejemplo tener una casa. Hay gente que no tiene casa y ¿cómo creen que es su calidad de vida si no tuvieran casa, y durmieran en la calle?... ¿Cómo sería la calidad de vida?

ALUMNO/A: mal

ALUMNO/A: mala

ALUMNO/A: mala, mala, mala...

PAULA: no cierto, entonces también influye...

ALUMNO/A: y peligroso...

PAULA: y peligroso entonces tendrí... quizás dormiríamos mal porque tendríamos susto, de que nos pasara algo

ALUMNO/A: siempre en alerta

PAULA: siempre en alerta, no podríamos descansar... y también el bienestar material tiene que ver con, por ejemplo, que yo pueda administrar mi propio dinero... no se si ustedes tienen su propio dinero

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: estoy en eso porque como yo soy un micro empresario yo estoy empezando como mi propio negocio

PAULA: ¿vas a hacer tu negocio?

ALUMNO/A: si, pero primero tengo que trabajar algo a ver si en estos meses me animo a (no se entiende) a ver cuánto puedo ganar

PAULA: claro... y ¿Quién mas tiene su propio dinero?

ALUMNO/A: ¡yo! Yo...

ALUMNO/A: bueno a mí, para la fecha de navidad y para septiembre me va super porque hago empanadas y tortas y todo eso...

PAULA: y ahí vendes... y ¿Qué haces con tu dinero que ganas?

ALUMNO/A: me voy de viaje

PAULA: ¿sí? ¿y al día a día, sus padres les dan dinero?

ALUMNO/A: no...

ALUMNO/A: no, bueno por mi parte no

PAULA: ¿te pasa dinero tu... tus padres? O cómo lo haces...

ALUMNO/A: te dan mesada o haces algo para ganar dinero...

ALUMNO/A: me dan poco dinero

PAULA: te dan poco dinero... ¿te dan para algo en particular? O te dan mensualmente para que tu lo administres

ALUMNO/A: solamente me dan para la locomoción colectiva.

PAULA: solo te dan para eso...

ALUMNO/A: yo cuando salgo me dan lucas...

PAULA: y a ti, ¿cómo lo hacen contigo Diego?

ALUMNO/A: ¿Qué?

PAULA: tus padres... te dan dinero cuándo

ALUMNO/A: me dan mesada, una vez al mes

PAULA: y tú puedes administrarla...

ALUMNO/A: si

PAULA: o la gastas en...

ALUMNO/A: no, la guardo para algo

PAULA: importante...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: en mi caso es al revés, porque desde que entré a la u le dije a mi mamá que ya no me pase mas plata, porque como recibo pensión, con esa yo me muevo todos los días

PAULA: ya y eres capaz de administrarla y todo eso.

ALUMNO/A: y yo le paso plata...

PAULA: ustedes me habían dicho que aprender a administrar en dinero es importante

ALUMNO/A: profe a mí no me preguntó...

PAULA: ¿ah?

ALUMNO/A: a mí no me preguntó...

PAULA: bueno, te pregunto ¿a ti no te pasan dinero? ¿Cómo lo haces?

ALUMNO/A: ah em, como lo hago... no la verdad es que yo soy super eh... super ordenado con ese tema porque yo, por ejemplo, si

PAULA: ¿también recibes pensión?

ALUMNO/A: si, también, recibo 110 o ciento y tanto mensual... entonces yo soy super ordenado, y yo también soy el encargado de... de pagar la luz el agua y todo.

PAULA: con tu pensión

ALUMNO/A: no no, no. Con la pensión no. Lo único...lo único que pago con mi pensión es mi propio celular

PAULA: y creen que el programa les contribuye a administrar mejor el dinero o hay algo que debiese mejorar, para que ustedes sepan bien, hacer un presupuesto, no gastar de más...

ALUMNO/A: a mi me faltó aprender más de eso

PAULA: más de eso... necesitarían reforzar ¿Qué opina el resto?

ALUMNO/A: yo ya se bastante

PAULA: tú sabes bastante...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: bueno soy coleccionista (no se entiende)

PAULA: claro

ALUMNO/A: ahora no estoy tan ofrecido, ahora tengo cosas más importantes en que gastar

PAULA: claro, hay que tener cuidado con el dinero ¿no cierto?... tu dijiste, te gustaría haber aprendido más. Y la ultima es el bienestar físico que tiene que ver con actividad física...

ALUMNO/A: si

PAULA: con actividades de ocio ¿creen que el programa contribuye en esta área a su bienestar físico...?

ALUMNO/A: si...

ALUMNO/A: a mi si

ALUMNO/A: yo no lo entiendo mucho

PAULA: ¿no?

ALUMNO/A: hacer ejercicio

PAULA: si, ¿tenían alguna clase de deporte en el programa o no?

ALUMNO/A: yo si

(no se entiende)

ALUMNO/A: en el primer... en el primer me... eh...

ALUMNO/A: semestre

ALUMNO/A: en el primer semestre

ALUMNO/A: tercer año

ALUMNO/A: del tercer año... íbamos a natación

PAULA: ya...

ALUMNO/A: y...

PAULA: y creen que... ¿les hubiese gustado tener durante los tres años que estuvieron aquí, más actividades de ese tipo?

ALUMNO/A: bueno yo siempre me mantuve los 3 años...

PAULA: haciendo algún deporte

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: bueno la verdad es que yo... eh... soy un poco eh... sedentario, no me gusta hacer deporte

PAULA: ¿no?

ALUMNO/A: no, no... prefiero estar

ALUMNO/A: hasta la fecha...

ALUMNO/A: hasta la fecha, si... prefiero estar en mi casa tranquilo

PAULA: sin hacer mucho...

ALUMNO/A: sin hacer mucho. Pero no... pero no, por ejemplo, prefiero, por ejemplo... yo aquí vine a estudiar. A eso vine... a nada mas

PAULA: ya, y no quieres tener actividades de ocio...

ALUMNO/A: no

PAULA: a pesar de que eso afecta a tu calidad de vida

ALUMNO/A: a pesar de... sí.

PAULA: mira... bien, em... bueno, les había dicho eso y les cuento que aquí están sus resultados ¿se acuerdan del test que les mostré?

ALUMNO/A: sí.

ALUMNO/A: si, de principio de año \*risa\*

PAULA: yo saqué un promedio de todo su curso...

ALUMNO/A: si

PAULA: y pude encontrar que hay algunas dimensiones que ustedes las evaluaron muy bien, por ejemplo, relaciones interpersonales que llenaste aquí, o este, que es desarrollo personal. Pero, hay tres que yo marqué ahí en rojo que son las que fueron evaluadas más bajas.

ALUMNO/A: yo no veo profe

PAULA: no, por eso te las digo yo

ALUMNO/A: ah ya, ya.

ALUMNO/A: y échate para atrás.

PAULA: por ejemplo, dice que el bienestar físico ustedes lo evaluaron más bajo... el bienestar físico está hasta aquí, ¿ven? Igual que la inclusión social, que está acá, también la evaluaron baja. Y, también el bienestar emocional. Fueron dimensiones que ustedes evaluaron mas bajas, y yo quiero saber, en el fondo que vayamos una a una para revisar, y después incluso hacer algunas preguntas de las que aparecían aquí, para que... la primera es el bienestar físico, que dice que tiene relación con el deporte...

ALUMNO/A: el deporte...

PAULA: las actividades de ocio, que son las actividades un poco recreativas, no bastan solamente con venir a la universidad y estudiar si no que también tenemos que salir con los amigos, ir a clases de pintura, leer un libro...

ALUMNO/A: si...

PAULA: esas son actividades recreativas ¿no cierto? El cuidado del peso y la salud en general, eso tiene que ver con el deporte, sin embargo, ustedes dijeron que todas estas actividades son las que evaluaron más bajo ¿Cómo el programa podría contribuir a que esta dimensión subiera su puntaje? Fuese más valorada...

ALUMNO/A: eh...

ALUMNO/A: que hubiera un ramo de educación física inclusivo...

ALUMNO/A: mientras...

PAULA: ¿Qué hubiese un ramo de educación física inclusivo?

ALUMNO/A: si

PAULA: bien, es una buena opción ¿no cierto?

ALUMNO/A: o que, ya, salimos de la universidad, pero que haya algunos cupos para ingresar de nuevo a los talleres

PAULA: ya... te gustaría que hubiese... y... ¿y durante el tiempo que estuvieron aquí?

ALUMNO/A: yo si tuve un taller

PAULA: el de natación...



ALUMNO/A: si

PAULA: que quizás fue muy poco ¿o no?

ALUMNO/A: si

PAULA: mira dentro de las preguntas que ustedes...

ALUMNO/A: profe

PAULA: dime

ALUMNO/A: profe es que en el... yo que... yo quería eh... decir, no se po' lo que usted decía de las actividades que habían dentro de la u, pero... yo, yo recomendaría que pusieran mas actividades de acuerdo a como uno... a como uno está, a como uno se le acomode físicamente.

PAULA: ya...

ALUMNO/A: por ejemplo, no sé, en mi caso eh... que, que pusieran actividades con un computador, o poder hacer en un computador, o con una consola de video juegos o que se yo...

PAULA: actividades más adaptadas...

ALUMNO/A: si...

PAULA: para la movilidad, un poco...

ALUMNO/A: si para los que tenemos movilidad mas reducida que el resto

ALUMNO/A: profe (no se entiende) hace poco dieron un comercial, o sea un (no se entiende) que es como un manubrio (no se entiende) como un videojuego, pero se usa para hacer ejercicio... para así... así... para (no se entiende)

PAULA: eso podrían tener aquí, un... más un deporte más adaptado

ALUMNO/A: si, pero cansa

PAULA: y creen que... y eso le falta un poco al programa, tener más actividades deportivas...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿y actividades de ocio? ¿de recreación? Qué actividades de recreación...

ALUMNO/A: ¿Qué es ocio?

PAULA: ¿ocio? Ocio es como... no tiene nada que ver con esto, tiene que ver con la recreación

ALUMNO/A: como... ¿hacer cualquier cosa que no tenga nada que ver con esto?

PAULA: claro tu dices que sales con tus amigos o, por ejemplo, que en el programa tu dices mas actividades, por ejemplo, que los motivaran para que fueran juntos al cine o que fueran a un pub a tomarse un jugo o algo...

ALUMNO/A: una chelita

PAULA: claro, una cerveza, pero claro ¿no cierto? No se si el programa los motiva a eso, o no tanto...

ALUMNO/A: o sea eso... cada uno

PAULA: es de cada uno, personal...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: bueno la verdad es que

ALUMNO/A: profe es que tenemos un eh... (no se entiende) un ramo de educación física... que no tiene nada que ver con lo (no se entiende) que son cosas distintas...

PAULA: son cosas distintas crees tú, que están mezcladas aquí en el...

ALUMNO/A: si es que, es fome como se recrea, o sea... es mucho fome hacer ejercicio sin hacer deporte

PAULA: exacto, ya eh...

ALUMNO/A: es la otra flecha, es la izquierda y derecha

PAULA: yo estoy aquí viendo porque tengo mi pauta. Otra de las áreas que ustedes evaluaron bajas, es en bienestar emocional

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿ya? Y que tiene que ver con el auto concepto, es decir, como ustedes se ven a si mismos, eh... a la seguridad que tienen de si mismos, si se sienten seguros o no se

sienten seguros. A sentirse orgullosos de ustedes, de lo que han logrado, las cosas que han adquirido. Y que disfruten las cosas que hacen creen que su auto concepto, es decir, la percepción que tienen ustedes de si mismos ¿ha cambiado desde que están en el programa? ¿el programa les ha ayudado a sentirse más seguros, con más confianza en sí mismos...?

ALUMNO/A: si...

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: Porque yo era muy inseguro de mí mismo

PAULA: ¿sí? ¿Y por qué creen ustedes que evaluaron esta dimensión baja entonces?

ALUMNO/A: yo no entendí mucho eso, a ver...

PAULA: el bienestar emocional tiene que ver como decía antes Diego, con sentirse bien con uno mismo

ALUMNO/A: si... yo creo que esas cosas acá... se aprende solo (no se entiende) solo con el tiempo

PAULA: lo aprendiste solo...

ALUMNO/A: si, con el tiempo... (no se entiende)

PAULA: claro, y aquí el programa ¿te da el tiempo para que tu puedas aprender a tu ritmo?

ALUMNO/A: ahora como no estoy en (no se entiende) puedo aprender más cosas yo solo

PAULA: ya...

ALUMNO/A: pero tengo tiempo, de hecho, buscando un trabajo ahora, es con tiempo, si no es tan largo (no se entiende)

PAULA: claro, y como podría... Qué podría hacer el programa para que ustedes mejoren su... ¿se sienten con más confianza? ¿Qué hace el programa para que ustedes se sientan mejor emocionalmente?

ALUMNO/A: lo empuja, es decir...

ALUMNO/A: darles una motivación

ALUMNO/A: si...

PAULA: ya, y el programa ¿les entrega a ustedes esa motivación?

ALUMNO/A: si

PAULA: o no... o les falta

ALUMNO/A: yo le... yo le voy a decir la verdad y... y, y quizás esta verdad le va... le va a... a doler un poco

PAULA: a ver

ALUMNO/A: entonces guárdatelo

ALUMNO/A: no es que no puedo guardármelo porque o si no me voy a sentir mal

Alumno/a: no, puedes decirlo, la idea de aquí es poder decir las cosas

ALUMNO/A: lo que pasa es que aquí en el diploma yo he visto que a nosotros nos motivan con el hecho de... nosotros al salir vamos a, a... a encontrar trabajo, de hecho, nos motivan a través de... de... de bolsas de trabajo, cosa que yo he buscado y no hay absolutamente nada, yo encuentro que deberían decir que... deberían, nosotros deberíamos buscar alguna asociación que nos quiera ayudar para buscar trabajo porque... a través de asociaciones... porque si uno busca a través de internet, no hay nada, nada. Absolutamente nada.

PAULA: y entonces ¿Cuál es el error del programa en eso?

ALUMNO/A: es que ellos nos dicen que busquemos trabajo de internet y no hay

PAULA: ah y tu crees que el programa debería ser como, ¿tener relaciones con asociaciones?

ALUMNO/A: si, por ejemplo, a nosotros no... a nosotros o a los que vienen, a los que vienen detrás de nosotros deberían decirle "no, ustedes no busquen a través de bolsa de trabajo porque no van a encontrar nada"

PAULA: ya

ALUMNO/A: deberían decirnos, no sé, busquen a través de organizaciones...

PAULA: pero estamos hablando del bienestar emocional

ALUMNO/A: pero por eso es que le estoy diciendo, que... al escuchar eso, eso que es falso para mí me desmotiva...

PAULA: ah tú crees que...

ALUMNO/A: me baja la emoción, por eso... por eso me fui para allá.

PAULA: tu... ahora estas... haber terminado el programa, te sientes un poco desmotivado porque no has encontrado trabajo

ALUMNO/A: si po' y de hecho he buscado trabajo por... por... bolsa de trabajo y no hay nada, nada

PAULA: y ¿a quien le pasa lo mismo también? Que... porque acaban de terminar el programa y les gustaría... sienten que están desilusionados ¿o no?

ALUMNO/A: es que, es temprano yo creo que

ALUMNO/A: por mi parte no

PAULA: no todavía, porque acaban de terminar

ALUMNO/A: si, ahora tengo que hacer como más sobre eso porque...

PAULA: ya

ALUMNO/A: yo ya tengo otra meta que debo cumplir...

PAULA: pero durante la estadía que estuvieron, los tres años. El programa te motivaba a que te sintieras bien, a que confiaras en ti mismo...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si eso si

PAULA: se preocupaba de sus emociones...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: mas encima me gane la confianza de la profe que administraba, capaz ahora pueda trabajar ahí (no se entiende)

PAULA: ya, eso lo vas a ver tu

ALUMNO/A: si

PAULA: en tu practica... pero, durante el proceso adquirieron mayor com... eh... mayor motivación ustedes mismos consigo mismos ¿o no?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si

PAULA: durante el proceso del diploma... ¿se sienten más seguros ahora para enfrentar el mundo?

VarioAlumno/a: si

PAULA: ¿sí? Solo les gustaría que...

ALUMNO/A: con precaución también porque (no se entiende)

PAULA: claro, con poner atención, sin hacerlo rápido

ALUMNO/A: si, sin hacerlo rápido...

PAULA: ya, solo sí, lo que tu dices que te gustaría que pudieses encontrar trabajo a la salida del programa. Pero como dicen tus compañeros igual hay que estar... que... acabas de terminar...

ALUMNO/A: mas que... mas que encontrar trabajo, que nos digan que no... que no nos digan que hay que buscar a través de internet, si no que nos digan que hay que...

PAULA: ir a través de las fundaciones...

ALUMNO/A: ir a través de las fundaciones para que las fundaciones nos ayuden a buscar pega, eso.

PAULA: bien... si

ALUMNO/A: no se si usted encuentra que me fui como muy... muy...

PAULA: no, esta bien, mira, te voy a decir...

ALUMNO/A: es tu opinión

PAULA: es tu opinión, claro. Todo es válido. Eh... ¿les ayudó a que...? Aquí dentro de las preguntas dice si se sienten seguros de si mismos, ¿creen que el programa les ayuda a sentirse más seguros de mismos?

ALUMNO/A: si, ahora sí. A mi si, si, mucho

PAULA: ¿se sienten orgullosos de haber terminado el programa? Por ejemplo...

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿de haber pasado por aquí?

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿les gustó, están contentos con esta etapa que vivieron?

ALUMNO/A: estoy que me repito el año \*risa\*

ALUMNO/A: si...

PAULA: ¿repetirían?

ALUMNO/A: si... se pasa bien, se aprende harto

PAULA: ¿lo disfrutaron?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si, harto...

PAULA: muy bien, y la última dimensión que ustedes evaluaron un poco mas baja que tiene que ver con la inclusión social, y la inclusión social, hace relación con la participación en actividades y conversaciones tanto con sus compañeros aquí en el curso, como dentro de la familia o también con estudiantes de otras carreras, por ejemplo. O con gente fuera de la universidad. Contar con redes de apoyo, hay que pedir ayuda cuando lo necesitan, a su entorno cerc... y que su entorno cercano, es decir, la familia, los amigos, en el barrio les den... los incluyan, les digan que hay que hacer las cosas bien ¿Cómo creen ustedes que ha sido su inclusión social y como el programa ha aportado a su inclusión social? ¿les ha aportado o no les ha aportado?

ALUMNO/A: a mi bastante

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: a mi bastante...

PAULA: ¿por qué dices tú que te ha aportado bastante?

ALUMNO/A: los tres años, se aprende bastante... mucho

PAULA: ¿sí? Te vas sintiendo... por ejemplo antes ¿te sentías menos incluido y ahora te sientes más incluido? O no... ¿sí?

ALUMNO/A: si

PAULA: como lo notas tú, en que... en qué situaciones de la vida...

ALUMNO/A: por ejemplo, a veces eh... cuando mi familia en... siempre cuando toman la once, toman café y eso hablan de cosas que yo no entiendo y también se ríen... em... pero a veces llego a hablar y hablo con ellos

PAULA: ahora puedes hablar más con ellos...

ALUMNO/A: si...

PAULA: te sientes más incluido en tu entorno familiar

ALUMNO/A: ajá

PAULA: y eso es gracias a que en el programa te ayudaron a participar mas en las actividades familiares

ALUMNO/A: ajá

PAULA: muy bien ¿y tú Eddie? Sientes que estas más incluido, el programa a contribuido a eso ¿o no?

ALUMNO/A: si, harto en mi forma de ser porque hace... antes de ingresar aquí yo los conflictos los resolvía con las manos

ALUMNO/A: ¿ah sí?

ALUMNO/A: si... y ahora lo resuelvo conversando, incluso mis amigos que... nos conocimos desde kínder y aun somos amigos y ellos igual, lo resolvían todo a mano

PAULA: o sea, probablemente el programa en lo que más te ha aportado ha sido en la parte emocional ¿o no?

ALUMNO/A: emocional y resolverlo conversando

PAULA: claro

ALUMNO/A: porque eso mismo yo se los traspasé a mis amigos y cambiaron el suich al tiro



PAULA: muy bien. Y tú también, en la parte de inclusión social ¿crees que el programa te ha aportado? O faltó algo que tenia que mejorar para que tu te sientas... tengas mayor participación socialmente...

ALUMNO/A: bueno en mi caso, en la inclusión social me sirvió porque hay veces que yo... antes cuando yo no sabia nada... cuando yo no tenia idea de nada a mi... yo tenía una opinión negativa, entonces yo no la...

PAULA: no la decías

ALUMNO/A: yo no la... no la decía por miedo a que... que... a que la otra persona se sintiera mal

PAULA: claro

ALUMNO/A: pero debido a... después del paso del diploma y debido a la materia de los secretos que nos enseñó la profesora rubia

PAULA: de desarrollo personal

ALUMNO/A: sí. Si sí, entonces me enseñó que los secretos que yo... que... que no, o sea, que me hacen daño tenia que decirlos. Y claro, y ahora cada vez que tengo un secreto malo yo lo digo, ya no me interesa nada

PAULA: pero con respeto si po' ¿no cierto?

ALUMNO/A: si

PAULA: entonces el programa te ha ayudado mas a poder expresarte... que también tienen que ver quizás, más con el desarrollo personal que la inclusión social. Pero del área de inclusión social, a nivel de participación, participas con tu familia, con tus amigos, o no. O sigues encerrado jugando consola solo y... prácticamente si...

ALUMNO/A: si, pero igual... igual salgo si me invitan, sí.

PAULA: ya, muy bien ¿y tu crees que el programa te ha aportado en la inclusión, en la participación?

ALUMNO/A: yo creo, que la inclusión social, yo lo vengo escuchando desde hace cinco años atrás, no es un tema nuevo para mi porque este tema siempre lo he estado viendo, en el día a día...

PAULA: ya, y ¿tu te sientes que participas?

ALUMNO/A: si participo bastante...

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: si siempre hago chistes... (no se entiende)

PAULA: ya, y ¿tienes un grupo de amigos...?

ALUMNO/A: o sea, yo tenía... o sea

PAULA: en tu familia por ejemplo...

ALUMNO/A: o sea, como dije tengo a mi amiga que me apoya siempre (no se entiende) ... desde que la conozco, eh... y (no se entiende) desde que la conozco... (no se entiende el resto)

PAULA: ya, ¿y tu familia? cuando conversan, por ejemplo, como decía Diego tomando once, ¿te escuchan, te piden tu opinión?

ALUMNO/A: es que, en la once, rara vez que nos sentamos juntos porque... como tenemos los horarios cambiados (no se entiende) a veces me sale que mi hermano... mi hermano tiene cumpleaños (no se entiende) y yo solo con mi papá conversamos cuando vamos en bicicleta

PAULA: ya, sales con bicicleta con tu papá

ALUMNO/A: andamos en bicicleta, se hacen deporte... hablamos de cuantas cosas, hablamos de futbol, hablamos de política... (no se entiende)

PAULA: muy bien, y tu Lucas ¿crees que el programa te ha contribuido a tu inclusión social, la participación, mas en grupo, en tu familia?

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿sí? Cómo lo notas... por ejemplo, diego decía que cuando toman once el puede conversar mas con su... con su familia, le piden la opinión...

ALUMNO/A: no...

PAULA: tú cómo lo notas. Tienes más amigos, sales mas ¿o no?

ALUMNO/A: tengo más amigos

PAULA: tienes más amigo ahora ¿sí?

ALUMNO/A: sí.

PAULA: y ¿Qué podría hacer el programa para mejorar esta inclusión social? ¿creen que es importante la inclusión social?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si, porque en el mundo no vivimos... no vivimos eh... no vivimos solos si no que vivimos con más personas

PAULA: entonces es importante participar ¿no cierto?

ALUMNO/A: si y sobre todo la gente... porque yo aquí he conocido gente que... que le cuesta desarrollarse socialmente

PAULA: ¿y a ustedes les ha costado?

ALUMNO/A: no...

ALUMNO/A: es que, las personas que no tienen inclusión social, es como una persona que siempre ven lo negativo en todo... en toda la... en todo.

PAULA: en todo, claro ¿no cierto? Entonces es importante la inclusión social... el participar de otro, y había cosas como la empatía que decían delante.

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: (no se entiende) esos, tienen un nombre llamado... se le llama autistas ¿o no?

PAULA: bueno, ellos tienen mas dificultades en las relaciones sociales ¿no cierto? Pero también hay gente que no es autista, y que no es empática

ALUMNO/A: claro...

ALUMNO/A: ajá

PAULA: ¿no cierto?

ALUMNO/A: autista es alguien que quiere estar siempre solo nomas

ALUMNO/A: no...

PAULA: no se si quieren estar siempre solos. Miren y si tuviesen que decir, por ejemplo, tú, Lucas, el programa ¿en cuál de estas dimensiones te ha aportado más y en cuál menos? En cual de las dimensiones... en la auto determinación, tener mayor conocimiento de tus derechos, a...

ALUMNO/A: desarrollo personal.

PAULA: en tu desarrollo personal crees que te ha aportado más... ¿Por qué?

ALUMNO/A: porque... porque, hago las cosas por mí mismo

PAULA: aprendiste a hacer las cosas por ti mismo, a ser más autónomo ¿sí? ¿Y en la que menos te aportó el diploma y que tengamos que mejorar? Por ejemplo...

ALUMNO/A: ¿mh?

PAULA: ¿Cuál de esas dirías tú que falta... que tienes que trabajar más?

ALUMNO/A: bienestar físico.

PAULA: el bienestar físico... y para eso, habría que incluir mas actividades deportivas ¿crees tú?

ALUMNO/A: sí.

PAULA: si... ¿y tu Guillermo? En cuál te ha aportado mas el programa, te aportó durante estos tres años...

ALUMNO/A: el bienestar material

PAULA: ¿el bienestar material? Tienes mayor conocimiento del dinero, de administración...

ALUMNO/A: si... de hecho (no se entiende)

PAULA: ¿para qué?

ALUMNO/A: en internet, es una fundación de votar, para la nueva constitución que se va a votar

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: este abril

PAULA: y no, ese fue muy difícil, tuve que grabar muy formal, muy... como se llama, personal para que (no se entiende) fue muy difícil votar los tres que más influían en el país, entonces ya, me da mas (no se entiende) los precios... para mi negocio

PAULA: para ver tu negocio, entonces, tu crees que lo que mas te ayudó el programa...

ALUMNO/A: fue... si, porque ahora estoy casi un experto

PAULA: bienestar material, como para hacer uso del dinero, administrar presupuestos, ordenarte...

ALUMNO/A: si, bastante, bastante...

PAULA: ¿y en cual crees que falta trabajar mas y que te aportó menos? ¿en cuál de estas dimensiones?

ALUMNO/A: o sea... no es que no me gusta, pero tenia que colocar un (no se entiende)

PAULA: o sea, no es que no te guste, pero tu sientes que es una debilidad del programa...

ALUMNO/A: o sea, a mí me gusta educación física, me gusta el deporte. Pero que no lo hubieran puesto ahora, que siento que era necesario

PAULA: ya, muy bien. Y tú Sebastián, ¿en cuál crees que el programa te aportó más?

ALUMNO/A: en el bienestar emocional...

PAULA: en el bienestar emocional... te sientes más... porqué...

ALUMNO/A: porque... porque ahora puedo eh... expresar las emociones sin...

PAULA: sin herir a los demás ¿o no? Sin herirte a ti mismo...

ALUMNO/A: mas que... bueno mire, ahora... bueno antes yo... me daba miedo expresar mis emociones porque... eh... porque por eso justamente, herir a los demás. No... eh...

PAULA: o te las guardabas, decías tú delante

ALUMNO/A: ¿ah?

PAULA: que te guardabas lo que...

ALUMNO/A: si, si... entonces, yo... ellos se sentían bien, pero yo me sentía mal y el diploma me ayudó en que no importa si hago que los demás se sientan mal, yo tengo que sentirme bien

PAULA: entonces, en tu bienestar emocional. Y te sientes más... el bienestar emocional también tiene que ver con la seguridad, estar mas seguros de si mismos...

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: con decir las cosas. Si.

PAULA: y ¿en cual crees que te falta mas trabajo y que el programa debiese aportarte más? Que te hubiese gustado que le dieran mas énfasis, que tiene que podamos cambiar y mejorar, digamos.

ALUMNO/A: mire yo ahí diría en vez de inclusión social, inclusión laboral.

PAULA: laboral

ALUMNO/A: si

PAULA: te preocupa el tema de lo laboral

ALUMNO/A: si, me vive preocupando porque ellos dicen una...

PAULA: algo y no...

ALUMNO/A: algo y no es así, no... no es, no... no es verdad

PAULA: ya

ALUMNO/A: bueno, en teoría es verdad, porque hay, pero... pero en la manera que ellos te lo explican no hay

PAULA: muy bien. Y tú Eric, ¿en cual de estas dimensiones crees que el programa te aportó más? auto dedicación, derechos...

ALUMNO/A: eh... me aportó... eh... en todo

PAULA: ¿en todas?

ALUMNO/A: pero igual... quisiera seguir aprendiendo mas cosas con las que ya aprendí

PAULA: ya, te faltan mas años a ti en el programa...

ALUMNO/A: si...

PAULA: y ¿Cuál de ellas crees que es la más débil? La que el programa dice: ponerle más énfasis

ALUMNO/A: eh... como más... como el bienestar físico

PAULA: también el bienestar físico...

ALUMNO/A: si

PAULA: mayor preocupación, mas deporte, mas actividades de ocio

ALUMNO/A: si

PAULA: muy bien ¿y tú Diego? ¿Cuál de todas crees que el programa ha desarrollado mejor? Que es lo que mas te aportó ¿en cuál de esas áreas te aportó más?

ALUMNO/A: el de desarrollo personal

PAULA: desarrollo personal... porque te sientes más seguro contigo mismo...

ALUMNO/A: si

PAULA: muy bien. ¿Y que más sientes tu del desarrollo personal que te aportó el programa? Mas contento... más...

ALUMNO/A: si

PAULA: regulas mejor tus emociones...

ALUMNO/A: ajá

PAULA: muy bien, ¿y cual es la que menos, y que te hubiese gustado que mejorara o que hubiese...? (no se entiende)

ALUMNO/A: bienestar físico

PAULA: también bienestar físico...

ALUMNO/A: si... como que el programa debería tener... como... un, eh... más actividades físicas.

PAULA: muy bien, eso es importante. Les cuento que la auto determinación, está comprobado científicamente, que la auto determinación es la que mas influye en nuestra calidad de vida. Es decir, la posibilidad de ser independientes, que podamos tomar nuestras propias decisiones, que...

ALUMNO/A: aunque... (no se entiende) como un título... y todo lo que está abajo son como los que lo definen

PAULA: si es que me quedó esa marca ahí, no sé porque me quedó así... pero no

\*risa\*

PAULA: y ustedes ¿Cómo lo ven eso? ¿creen que el programa aporta a su auto determinación? A que sean mas independientes, tomen sus propias decisiones...

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si...

PAULA: y ¿Cuál creen que es la principal barrera para la auto determinación?

ALUMNO/A: nosotros mismos somos...

PAULA: ¿ustedes mismos? ¿porqué? Cuéntame, interesante me parece esa respuesta...

ALUMNO/A: ¿ah?

PAULA: me parece muy interesante tu respuesta...

ALUMNO/A: porque sí, porque si uno no está motivado y no tiene... eh... no tiene como deseo de seguir, va a estar en la casa amurrao'

PAULA: claro... ¿y sus pares les permiten también...?

ALUMNO/A: ¿tomar decisiones?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si...

ALUMNO/A: si en mi caso sí.

PAULA: ya, muy bien. Y el programa les ayuda a eso, a que puedan tomar mejor esas decisiones...



ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si...

PAULA: que se hagan responsables, y que se hagan cargo

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿no cierto?

ALUMNO/A: ajá

ALUMNO/A: sí.

PAULA: muy bien, para finalizar a ver, no me acuerdo ya cual era la...

ALUMNO/A: ¡uy que corto!

PAULA: ya llevamos una hora... les cuento. Eh... finalmente, ¿creen que hay diferencias en su calidad de vida?

ALUMNO/A: si

PAULA: de antes y después de entrar al programa... ¿creen que es mejor su calidad de vida ahora que antes del programa?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: si

PAULA: ¿sí?

ALUMNO/A: si

ALUMNO/A: mucho...

PAULA: creen que el programa les ayudó a mejorar su calidad de vida.

TodoAlumno/a: si

PAULA: ¿en todas las dimensiones en general?

ALUMNO/A: ajá

ALUMNO/A: en mi caso con las felicitaciones y los retos...

PAULA: si \*risa\*

ALUMNO/A: me hicieron bastante bien...

PAULA: ¿sí? Mira, muy bien. ¿hay algo que les gustaría aportar? y que les gustaría que fuera quizás de esas dimensiones que hemos visto, hacer algún comentario una opinión, contribuir el programa... todos hemos dicho lo de laboral, pero quizás decir algo mas que les haya gustado, que no les haya gustado, algo que haya que cambiar...

ALUMNO/A: no sé, pero me gustaría que... administración podrían cambiarla a ingeniería comercial...

PAULA: cambiar el nombre...

ALUMNO/A: porque administración, es empresa. Yo sé que (no se entiende) es el que mas se asemeja, mas que el... mas que... porque el comercio es lo más importante... para tener una empresa se tiene que ser comerciante... porque (no se entiende) ingeniería comercial...

PAULA: o sea que esté... haya mayor relación con eso

ALUMNO/A: si

PAULA: eso con la especialidad. Esto es un aporte para la especialidad ¿alguien más que le gustaría que cambiara algo del programa? Hacer un comentario, una opinión... o decir... dar una evaluación general del programa. Es bueno, lo recomendarían, no lo recomendarían, creen que ayuda, no ayuda...

ALUMNO/A: ¡sí! Ayuda...

ALUMNO/A: mire en vez de que sean tres años, que sean cuatro

PAULA: que sean cuatro... crees que es necesario que sea un año más...

ALUMNO/A: si

PAULA: te falta más preparación...

ALUMNO/A: si...

PAULA: bien, un buen comentario ¿alguien más? Tu Lucas, ¿Qué opinas tú del programa en general?

ALUMNO/A: me ayudó a ser mejor persona, más autónomo.

PAULA: mas autónomo. Si, lo habías dicho. Diego, Sebastián, algo que quieran...

ALUMNO/A: a mí me ayudó el hecho de expresarme

PAULA: de expresarte, si, también lo habías dicho ¿no cierto? Pero ¿hay algo que quieras decir del programa en general? Que te gustó, no te gustó...

ALUMNO/A: eh...

PAULA: crees que es bueno, que es malo, que tiene que mejorar...

ALUMNO/A: ¡no! Es que es bueno, pero... si es bueno pero lo que yo... lo que yo, eh... como yo dije lo que yo diría que tendría que mejorar sería que ellos deberían recomendar a los que... a los que salen de aquí, que busquen a través de organizaciones, que no busquen a través de internet porque ahí no van a encontrar absolutamente nada...

PAULA: ya ¿y tu diego, algo que quieras decir del programa de manera general? Que es bueno, que es malo...

ALUMNO/A: es bueno

ALUMNO/A: si, bueno

ALUMNO/A: si

PAULA: es bueno, a ti te gustó... perfecto, muy bien, yo les doy un montón las gracias por haber venido en sus vacaciones para acá. Les deseo que encuentren un trabajo, que te vaya bien en tu emprendimiento. Mi nombre es Paula (no se entiende) ya les había dicho, pero no les había dado mi correo por si quieren eh... escribir o... algo que no hayan dicho... yo se los voy a anotar aquí... por si les quedo algo pendiente que decir. Les agradezco, les doy un aplauso a ustedes por haber venido, espero que disfruten de sus vacaciones eh... y cuando toda esta investigación este hecha porque la estamos haciendo en viña, Concepción y Santiago. En todo el diploma, me imagino que van a tener unos resultados.

ALUMNO/A: ¿y dónde vamos a ver los resultados?

PAULA: ¿ah?

ALUMNO/A: ¿Dónde podríamos ver los resultados?

PAULA: si vuelven al programa algún día a saludar, pueden leer la investigación...

## 4.2. Grupos Focales Padres.

## Grupo Focal Padres 1º Concepción

PAULA: Lo voy a grabar con dos porque no soy tan habilidosa con la tecnología, entonces no sé cuál de los dos va a funcionar mejor.

El tema de la investigación es la formación socio laboral y la discapacidad intelectual: la valoración del Programa Diploma en Habilidades Laborales para la mejora de la calidad de vida (CDV). En el fondo yo tomé el modelo de CDV para evaluar este programa. Si el programa contribuye o no a la CDV de los estudiantes. Y bueno, la formación socio laboral que también es algo que, el aporte que quiero hacer al programa, las cosas que tenemos que cambiar, mejorar, que nos falta y en eso la opinión de ustedes es lo importante. Y dentro de eso, emmm... bueno, ahí están los temas, uno es la CDV de manera general, las áreas puntuadas más bajas por los alumnos y por ustedes y las sugerencias. Esos son los temas de hoy:

Yo no sé si recuerdan que en algún momento hicieron un cuestionario de la CDV de sus hijos.

Padres en general: mm, si,

PAULA: Bueno, aquí están los resultados. La de sus hijos y la de ustedes, en promedio. Y no sé si les habrán entregado un informe individual, por cada uno. Porque yo tomé la valoración de los padres del alumno e hice un informe, donde se observan las diferencias, ¿No se los han entregado aún? Porque bueno, pasó todo esto de Chile y yo creo que no hubo más contacto, pero sí...

Murmullo de apoderados.

PAULA: Yo los tengo y me puedo comprometer a enviárselos por correo, si es que Florencia me autoriza o si no ella se los va a enviar, porque ella también los tiene.

Entonces mi primera pregunta es ¿Qué piensan ustedes que es la calidad de vida? De manera general. Cómo definirían ustedes la CDV, el concepto de CDV.

APODERADO: Que se sienten feliz con lo que hacen.

PAULA: Ya, es cierto. Tiene que ver con sentirse felices, contentos.

APODERADO: Que vengan con agrado a lo que hacen, lo que les gusta.

PAULA: mm claro, es que es concepto de CDV es general para todos, no es solamente para las personas con DI, sino que

APODERADO: Para todos.

PAULA: Es el mismo para todos. Y que, es lo que yo creo que los Programa destinado a PcDI generalmente no lo consideramos tanto, o sea nosotros adultos hacemos todo por ellos y ellos se meten en esta máquina. Por eso ellos también vinieron hoy en la mañana; no los dejamos decidir mucho y ellos reciben, aceptan, con mucha alegría también, pero no tienen tanta opinión, por eso para mí es importante un poco, el concepto de CDV.

Y la otra pregunta que les quería hacer que tiene que ver con cómo se sienten y todo eso, ¿cómo creen ustedes es que es la CDV de sus hijos?

APODERADO: No, la de Felipe es genial diría yo, porque él disfruta cada día con todo, no él disfruta desde que se levanta hasta que se acuesta. Pese a todo, él pocas veces se debe enojar, pocas veces.

PAULAPODERADO: ¿Y desde tu percepción?

APODERADO: Yo lo veo bien. Si, sí. Siempre tuve miedo de que me hiciera, porque él fue a un colegio regular, que él me hiciera algún tema, no sé alguna depresión, porque era de repente, no sé po, que lo miraran en menos, tú sabes cómo son los colegios regulares.

PAULA: Claro.

APODERADO: Son distintos. Pero gracias a Dios no pasó por eso. No, no y él era feliz con sus compañeros y lo entendían.

PAULA: Bueno quizás vamos a mezclar con otra pregunta, para que vaya saliendo, que puedan comprar un poco como era antes del programa, si el programa ha contribuido a la CDV, las diferencias que pueden observar. En la CDV de sus hijos, desde antes del programa y ahora que están en el programa. Si ha cambiado.

APODERADO: No, en el caso de Darling ha cambiado bastante. Bastante bastante, porque es, claro ella como yo te explicaba viene de un colegio que entró en tercer básico y terminó su 4º medio. Hay un equipo, un equipo muy potente, muy bueno, pero ella siempre fue como un poquitito más ara dentro porque sus compañeros de curso, cuando

ellos eran chiquititos, todos felices, contentos; fueron creciendo ellos, y Cony fue quedando, Darling fue quedando como, más abajito, entonces ella se fue para adentro, ella se iba para adentro. Ella qué lo que tomaba, su celular, nosotros la llamábamos.

PAULAPODERADO: ¡Ah! Escuchaba música, comentó hoy día.

APODERADO: Mucha música, eh porque esta era, era su cuevita po, ahí estaba, entonces cuando ella entró acá, despertó, eh, con sus amigos, son SUS, son sus amigos, ¿cachai? Yo lo hablo desde el punto de vista, porque yo la veo, yo la veo contenta, yo la veo alegre, eh, ¡Más! Segura todavía, más segura.

PAULA: Entonces el programa un poco ha aportado a la seguridad, también.

APODERADO: Ene, ene.

APODERADO: Sí. Ha aportado bastante.

APODERADO: En el caso mío, igual que en la mayoría, yo creo, estudió en un colegio regular. Con la diferencia que ella sufrió de bullying.

PAULA: Mmm.

APODERADO: Mucho bullying, eh, estaba con tratamiento para la depresión. Pero una vez que llegamos acá como dice Ricardo, como que se le abrieron los ojos, se le abrió otro mundo, eh, ella ve todo más, más positivo ahora, antes era todo negativo.

PAULA: Cuál es el nombre de

APODERADO: Valentina.

PAULA: Valentina

APODERADO: Valentina Pérez, la Titi que le dicen.

PAULA: Ah la Titi, si vino esta mañana, sí,

APODERADO: Sí, si vino.

PAULA: Comentó eso ella.

APODERADO: No, ella lo pasó pésimo en básica y la media igual. Pero acá, o sea dijimos, “cruzamos el río a ver qué pasa”

PAULA: Mmm

APODERADO: Y para ella fue, fue otro mundo. O sea, está super conectada, ella lo único que quiere es estar acá, con sus compañeros, porque disfruta, porque hacen bromas, se ríen, no, lo pasan chanco ellos.

PAULA: Que bueno me alegro. No sé, alguien más quiere decir algo.

APODERADO: en el caso de Camila, eh encuentro que sus procesos en cuanto a la educación desde el inicio fueron muy difíciles, pasamos por muchos colegios.

PAULA: Ella comentó que había estado en muchos colegios.

APODERADO: Y llegamos al último colegio que es una escuela especial, en Concepción.

PAULA: Persé.

APODERADO: El Persé. Ella sintió cierto, cierta tranquilidad, cierta libertad, porque ella encontró pares, ya no se median por la edad como en otros colegios, porque en otros colegios, todos los de 12 ya estaban en un nivel, pero ella se quedaba atrás. Quedaba atrás, entonces, o a veces ella veía que era un poquito más grande y los chiquititos era mucho más maduros que ella. Entonces era una cosa que a ella le complicaba mucho, a su autoestima también.

PAULA: Claro.

APODERADO: Entonces si tubo un crecimiento en la Escuela Persé y se sintió cómoda.

PAULA: Ahí ella adquirió seguridad.

APODERADO: Sí, en cierto modo. Entonces a ella le costó un poco tomar la decisión de estar acá. De hecho, ella viene postulando desde el 2017, entonces no, no fue posible convencerla, fue un poco difícil. Y finalmente se decidió que ella esperara un poco, un año más, tratar de trabar eso con ella y todo eso y el año pasado cuando ella se, se matriculó acá, venía con mucho miedo, porque ella veía que esto era como algo inmenso

PAULA: Inmenso, claro.

APODERADO: Pero se logró adaptar super bien. Yo creo que el día uno, ella quedó muy contenta. Y de hecho como uno viene como apoderada, no es como en el colegio,



que uno se siente, no es que acá uno no se siente parte, pero en colegio uno, tiene mayor, uno transita más por el, por los colegios entonces ya hace varios meses yo ya no venía, y poco. Y ahora entró y me dijo yo te voy a dejar porque si no tu te vas a perder, en la mañana yo sé dónde está y todo. Te voy a dejar en la puerta de la sala. Entonces vamos entrando al, al acceso principal y me dice: “te das cuenta de mi Universidad, que hermosa es mi Universidad”. O sea, yo nunca me imaginé que era en esto donde yo me iba a encontrar porque estaba muy cerrada. Si le costó dos años a ella tomar una decisión.

PAULA: Claro, y ¿y está contenta con su decisión?

APODERADO: Sí, está muy contenta. Porque se le abrió un mundo. De hecho, eh está muy entusiasmada con la elección, también, de su especialidad. Eh, fuimos a una veterinaria, pedimos la posibilidad de que ella pudiera asistir algunos días, como ayudante y yo la acompañé, planteé esto y de ahí en adelante la dejé sola. Y ahora ella tomó la decisión. Yo le dije mirApoderado: “esto es lo que nos ofrecen, esto es lo que podemos hacer y tú ahora toma la decisión como”. Y no, ella dijo: “si, yo la voy a tomar”. Y ha estado. Mañana empieza de hecho.

PAULA: ¡Ah! ¡Que bien!

APODERADO: Y está super contenta, o sea está, en otro nivel, o sea ya, ya dejó esa niña con inseguridades, con incertidumbres, ella ya ve un futuro en su vida.

PAULA: Y, y, ¿No extraña Persé?

APODERADO: No porque en el momento en que ella estuvo ahí si, si se sintió cómoda, se sintió segura, se sintió que era algo que estaba a su alcance a desarrollar.

PAULA: Mmm (asiente)

APODERADO: Entonces ella, eh todos sus avances académicos estaban al nivel de ella, por lo tanto, los podía superarlos, pero esta era demasiado grande, era el miedo que ella tenía.

PAULA: Claro.

APODERADO: Entonces ella lo valora como etapa. Como etapa que ella pudo superar.

PAULA: Como un trampolín un poco para que ella pudiera llegar aquí.

APODERADO: Si si.

PAULA: Ello no lo comentó mucho hoy en la mañana, pero si dijo que había estado en muchos colegios.

APODERADO: Sí, muchos colegios.

APODERADO: Mi hija es Constanza Flores.

PAULA: Sí, que estuvo de cumpleaños ayer.

APODERADO: Domingo de carrete

Varios: (risas)

APODERADO: Eh, bueno mi hija estuvo siempre en el mismo colegio. Partió en el Colegio Adventista desde el jardín hasta que salió de 4°. Eh (NO SE ENTIENDE). Sus compañeros eh, nunca la trataron mal, de hecho la cuidaban, eh, el mayor problema un par de robos, pero muy poco, algo que podía ser. En algún momento de tercero medio, puede ser, dijo que quería cambiarse de colegio. Estaba aburrida del colegio, quería estar en otro colegio. La cambiamos a un Liceo, estuvo como 2 o 3 días y quería volver al otro.

PAULA: A un liceo...

APODERADO: Al liceo XXX

PAULA: Ya.

APODERADO: Así que intentamos de ingresar al colegio, fuimos a ver qué posibilidades de ingresar; no se puede porque no había matrícula. Pero..... (NO SE ENTIENDE). Terminó su 4° eh pasó un par de años creo, eh, haciendo nada, no quería hacer nada, no quería estudiar, no quería trabajar tampoco. Tenía ideas, pero no, no, no generaba algo más allá de eso. Yo estoy haciendo un proyecto en el Casino y recibimos un alumno en práctica, del, de acá. Eh

PAULA: Fabián o Alejandro

APODERADO: No, a mi me tocó, eh

PAULA: Matías.

APODERADO: No Matías, eh, Manuel, Manuel.

PAULA: Ah Manuel, que estuvo hace poco.

APODERADO: .Eh, Entonces, eh, recibimos a Manuel, yo fui, de hecho, uno de sus tutores, entonces así conocí de cerca el programa. Entonces cuando se lo expliqué después a mi hija, eh, vinimos a verlo, conocer la U . Y le encantó. Y ya al tiro. Y ya si, si estoy segura. Con todo eso, ingresoó y ella seguía con su vida normal, con sus compañero nuevos, trato nuevo, trato distinto, distinto al colegio. Eeh, y ya a hoy es otra persona. Ehh, bueno Constanza siempre ha sido muy feliz, muy expresiva, pero lo que sí, el trato, poder conversar con ella, es distinto; está muy motivada en hacer sus tareas, en hacer sus trabajaos, eh en la presentación que hicieron para la elección de área, eh nos tuvo de público como tres día, todo el día jaja (risas). Pero bien, bien, o sea, nosotros felices. Y en lo que le ha ayudado, en todo, todo todo.

PAULA: Bueno agradezco mucho sus comentarios y lo que quiero pasa ahora es a los resultados que son, ¡ah! Bueno, no. Bueno dentro de la evaluación que ustedes, muchas de las cosas que ustedes han mencionado ahora, están divididas en estas áreas. Que tienen que ver con las que aportan a la CDV; eh cuando hablamos del concepto de CDV para poder definirla y todo eso, existen estas dimensiones que ustedes las evaluaron también en este test y como todas ellas contribuyen a esta CDV general. Algunas influyen más que otras y según las investigaciones dicen que una de ellas es la Autodeterminación, que es la que tiene que ver con la toma de decisiones. Que ahora tu mencionabas que ella, o sea que ustedes le han permitido tomarse su tiempo y que ella haya decidido finalmente cuando ella estaba preparada para entrar, es super valioso y como eso aporta a la CDV de cualquier persona en general, el poder decidir, tomar tus propias decisiones y además que sean valoradas y respetadas, influye muchísimo. Eh, bueno los derechos que tienen que ver como ellos, si conocen sus derechos, si los pueden ejercer y si el resto también los respetamos. Que tiene que ver con la intimidad, sus espacios de intimidad, su pieza, el teléfono, no sé. Que eso nos cuesta mucho más a todos, incluso a nosotros los profesores que si ellos tienen un problema entre los alumnos, nosotros igual ayudamos a resolverlo, si es que ellos pelean o algo así. El Bienestar Emocional, que fue lo primero que dijeron, el sentirse felices con estar aquí, contentos con lo que están haciendo, sentirse orgullosos. La Inclusión Social que ese es un tema que el programa quiere contribuir a esa área mucho, pero también depende del entorno.

APODERADO: Es que ese es un tema para mí, muy importante. Que yo te digo que, nosotros cuando conocimos este, este proyecto se nos abrió las puertas y se nos abrió así una luz, porque no hay nada más.

PAULA: Exacto.

APODERADO: Entonces yo te digo que aquí en Chile cuando se habla de Inclusión, gracias a Dios, Darling lo tuvo bien, de 3° a 4° medio, pero hay otras partes que son a media y después de 4ª medio, en este país, no hay nada.

Varios: No hay nada.

APODERADO: Porque estamos acá, que es una Universidad privada. En donde podrían los chicos tener el derecho como cualquier estudiante, como cualquier persona a continuar si ellos quisieran.

PAULA: Quizás no todos, pero tener la posibilidad de escoger.

APODERADO: Que la posibilidad esté ahí.

APODERADO: Entonces esa Parte de la inclusión social, yo creo que eso es lo que no...

PAULA: La inclusión social que se relaciona también con los derechos, porque existe el derecho de educación para todos, pero pareciera que para las PcDI no.

APODERADO: está limitado, limitado para ellos

PAULA: Exacto. No había acceso antes a la universidad. Y eso es negar un derecho.

APODERADO: Quizás pueden entrar a una universidad regular, pero tampoco tendrán la ayuda que necesitan.

Varios: Claro.

APODERADO: Porque ellos pueden.

PAULA: Lo mismo el desarrollo personal, bueno, finalmente todas ellas están un poco relacionadas, e desarrollo personal, poder continuar formándome, preparándome como lo hacemos todos que seguimos estudiando, queremos un trabajo mejor y cada vez vamos creciendo como persona. Las relaciones interpersonales que se refiere a las relaciones con mis pares, con los amigos, con la familia, como nos vamos integrando en

las conversaciones familiares, si las validamos o no. El bienestar material que creo que esta es el área más débil siempre, que tiene que ver con ellos puedan administrar su dinero, que es lo más difícil también, para ellos y formarlos en eso, porque...

APODERADO: Preocupante, disculpa que te interrumpa, pero es preocupante pa' uno porque pienso que uno va ya a una curva descendente, cierto y ellos van hacia arriba; uno en un momento se va a ir...

Varios: Claro....

APODERADO: ... y uno quiere hoy día tengan un bienestar material, cierto y si ese bienestar material va de la mano con la inclusión social, porque la inclusión social tiene que darles, el país..

APODERADO: trabajo, claro

APODERADO: trabajo, cierto, con las limitancias que tienen nuestros niños, si uno... también sabe lo que... yo no voy a aspirar que mi chica sea física nuclear si con suerte anda en micro, pero que se le acomode algo, entonces el bienestar material también es...

PAULA: y que es un tema difícil porque se requiere también el uso de las matemáticas y que a veces puede costar un poco y que las finanzas un poco, de administrar y que, en eso ellos contaban que muchos, creo que la Cony decía que ella gastaba los que le daban, ¡todo! (risas)

Varios: (Risas)

PAULA: y que ella no sabía...

APODERADO: Que bueno que lo reconozca

Varios: (risas)

APODERADO: No lo había reconocido.

PAULA: ¡Ah! Aquí lo dijo.

APODERADO: contigo no.

Varios: Risas.

APODERADO: Está consciente de eso.

APODERADO: Me encanta la conversación que tenemos.

Varios: risas

PAULA: ella comentApoderado: “yo gasto todo lo que me dan, entonces a mi me tienen que pasar para lo que yo necesito, no me pueden pasar plata para la semana,

APODERADO: mira que son vivos.

PAULA: porque no puedo, no puedo, así como administrar mi plata en la semana”. Y le digo: “y bueno, ¿Cómo vas a hacerlo para el futuro? Y ahí ella se ríe y no...no hay más.

Varios: risas

PAULA: pero sí, lo dijo: yo me gasto todo.

Varios: afirmación.

PAULA: Y bueno el Bienestar físico que, generalmente, aquí dice bienestar físico, y después tengo la preguntas para poder volverlas a leer, porque se habla más de la recreación en las preguntas, están orientadas un poco a la recreación, que tiene...que siempre sale evaluada más baja. Pareciera que tuvieran pocas instancias de recreación.

APODERADO: Si.

PAULA: Bueno ahora recién se están conociendo, y van a las casas, pero hay poca...que también tiene que ver con la inclusión social, con que se sientan cómodos donde sea, o arriba de la micro, en el parque, en cualquier lugar...

APODERADO: Pero quizás también hay un porcentaje alto que depende de nosotros, los padres...

Varios: si!

APODERADO: porque tenemos más aprensiones entonces nos cuesta un poquito soltar y si hay un cumpleaños, nosotros todos sabemos que el cumpleaños es en esa casa y que, y que... pero a esa edad a lo mejor , algunos chicos tendrán, no sé pu, 18, 19, 20, 21 tiene la Camila, entonces eeh quizás, en otras situaciones ellos podrían perfectamente hacer una previa, salir a un pub

Varios: (risas)

APODERADO: distintas cosas, entonces eh, también es...

PAULA: Si, bueno ellos lo dijeron: no es que mis papás son muy preocupados, mis papás.... Bueno eso es normal en todos los cursos, son las aprensiones que uno tiene, pero...

APODERADO: Uno tiene que ser, aunque a uno le guste, aunque todo el mundo te diga no es que tienes que soltarla, es que tenía que dejarla libre, pero uno como papá y como mamá, cuesta.

APODERADO: Uno sabe hasta donde puede...

APODERADO: Hasta donde es capaz es su hijo.

APODERADO: Es que por eso yo digo que este mismo, este mismo proyecto, yo lo veo así ah, que no solamente para nuestros hijos, sino para uno ¿cierto?

Varios: Si!

APODERADO: Un aprendizaje

APODERADO: Un aprendizaje para todos, porque, yo te insisto cuando también llegó Darling acá, también con todo yo super aprensivo, pero he ido de a poco, de a poco, no así a la...(gesto con la las manos)

APODERADO: No así todo en bandeja, porque o si no, después se nos arranca de las manos la situación.

Varios: Risas

APODERADO: pero...

PAULA: Nooo, yo pero yo creo que sí, mientras ellos tengan la posibilidad y la experiencia de poder aprender

APODERADO: tiene que ir avanzando un poquito, por ejemplo

PAULA: claro de a poco, también se van a equivocar, se van a equivocar el día que comiencen ir a andar en micro, PaulApoderado: .o sea a quien no le ha pasado digamos, todos tuvimos miedo, mi mamá tampoco me dejaba salir y así... es un proceso natural, lo que pasa es que pareciera que el de ellos perdurara toda la vida

Varios: si

PAULA: pero si ellos tienen la experiencia, que a mí no me cabe duda que ello lo van a ser, al principio aquí en primer año, los papás lo iba a dejar a la sala y... y soltar eso era super difícil, pero después ya cuando egresan, ya andaban solos, iban a la casa, al centro, quizás el mismo recorrido siempre, pero...

APODERADO: Fueron aprendiendo.

PAULA: Pero fueron aprendiendo, pero también hubo miedo que se subieran a una micro, que le hablaran a cualquiera, pero si no lo viven, el miedo va a existir, por siempre.

APODERADO: No van a avanzar.

PAULA: Exacto. Y el primer día quizás le van a hablar a cualquiera, pero ya el segundo no, y así. Y efectivamente aquí están los resultados de ustedes (se muestra la presentación) aquí no se nota tanto. El de los alumnos es la línea roja, que es la que está aquí, que siempre, bueno, son resultados muy similares, todos están super bien, sobre 10, que es como la media; ehh... en todas las áreas ustedes tienen puntajes más altos en casi todos, al evaluar la CDV de sus hijos, emm...

APODERADO: ¿ellos están menos satisfechos entonces?

PAULA: Son mas exigentes, diría yo.

APODERADO: Ya.

APODERADO: Mira...

PAULA: Pero, en todo caso, tienen. Si uno tuviese que poner un, una puntuación, justificar esta CDV, todos tiene una super buena CDV, según ellos y según ustedes. Nadie... ahí está el informe individual que yo les hice uno por uno en relación a... estos son los promedios del curso. Pero si es importante después

APODERADO: Conocerlos.

PAULA: Conocerlos y que ustedes lo puedan ver e incluso conversarlo con ellos: "por qué tu puntuaste esto, qué puedo hacer yo", no sé. El programa, como el programa puede contribuir un poco a estos resultados. Y si hacemos, vemos más en profundo yo puse aquí, que los padres cuáles evalúan más bajo: el bienestar emocional, el bienestar físico y la inclusión social, que ellos también la ponen mas baja, ustedes comparten esa



dentro de las dimensiones más bajas, que es la inclusión social. Que es la que ha salido aquí. El bienestar material también salió, ellos también, pero yo creo que ellos lo ven mas por que no tienen sus propias cosas..

APODERADO: el poder adquisitivo...

Varios: claro...

PAULA: El desarrollo personal y también bienestar físico que eso apareció en todos los grupos, en Viña, Santiago, Concepción, el bienestar físico aparece siempre que me llama la atención porque tiene que ver con actividades de recreación cuando uno va a las preguntas

APODERADO: Ah ya, estamos hablando de como ellos quieren más

PAULA: No quieren actividad física.

APODERADO: Quieren más salidas

PAULA: quieren salidas

APODERADO: Interacción entre ellos, recreación

PAULA: Los alumnos de segundo que denantes estuvieron en la tarde, que a mi me empezó a confundir, dijeron: nosotros queremos salir todos los viernes. Esa es su...

Varios: Risas

PAULA: Y la responsabilidad es de nosotros, como que ¿el programa que tiene que hacer? Que ellos salgan todos los viernes.

APODERADO: Bien

APODERADO: ¿pero salir de qué forma?

PAULA: Yo creo que les da igual, salir a pasear... creo que no tienen claro que pero como comienzan a pasarlo tan bien, de tener esta autonomía también quieren salir, ven a la gente que sale, no sé, como salir todos los viernes era su propuesta hacia el programa

APODERADO: ya

PAULA: Eh y bueno si vamos organizando cada una, una es el bienestar físico que es la como está definida aquí, pero les voy a mostrar las preguntas que se les hicieron para

recordar eh... Bueno el bienestar físico se define como eso, el deporte, actividades de ocio, el cuidado de su peso y la salud en general. SI uno lo ve así, yo creo que ellos o tienen tanto interés en cuidar su peso ni hacer mucho ejercicio.

APODERADO: Ocio

PAULA: Esta centrado en actividades de ocio, y claro cuando a ustedes se les pregunta em... tienen y realizan actividades de ocio, claro, las preguntas hacia los padres están más orientadas a eso, si descansa lo suficiente, cuidado de su ropa limpia, recibe atención adecuada de los servicios de salud, realiza... bueno, pero hacia los alumnos cuando aparece que ellos evalúan mas bajo las preguntas son distintas, quiero leérselas porque emm... que tiene que ver con, realizo deportes, tengo actividades de ocio, me recreo contentamente fuera de mi hogar, recreo fuera del lugar donde trabajo, donde estudio y también si estoy contento con la atención que recibo en los servicios de salud, bueno, todo eso ellos siempre lo evalúan todo bajo, pero lo que yo veo no es que quieran hacer deporte, porque el primer año tenían talleres deportivos

Varios: Si estaban

PAULA: pero no estaban todos en el curso

Varios: no algunos

PAULA: y que pasa más por la recreación, y yo no sé cómo ustedes ven como le programa podría contribuir un poco a esto en general, no solamente con el ocio, sino también con el cuidado del peso, el deporte, porque tienden a ser alumnos que están más en la casa ¿no?

APODERADO: (asienten)

PAULA: Eh, en relación a jóvenes de su edad

APODERADO: en el caso de patricio es mas...

PAULA: es mas (incomprensible)

APODERADO: si, el no es muy de casa, pero siempre anda ahí en Chiguayante... en los parques juegan a la pelota, claro entonces anda siempre con el tema del parque, entonces sabe que con sus amigos de la villa a jugar a la pelota, pero siempre anda con

el tema de... o sale a jugar basquetbol a jugar a una canchita del frente, entonces nunca se queja.

PAULA: ya y en actividades de la universidad, por ejemplo actividades extraprogramáticas de la universidad

APODERADO: no porque el pregunto, curiosamente preguntó

PAULA: ah! El preguntó

APODERADO: em si, por el basquetbol, pero no podía, porque no hay un taller específico, es una selección y eso es de noche, entonces ya ahí nos complica un poco, pero el siempre anda en el tema del deporte, siempre

PAULA: Y el resto no sé, porque por ejemplo creo que... Camila

APODERADO: Camila estaba en natación, si si a ella le encanta la natación

APODERADO: Darling también está en natación

PAULA: también, me acuerdo que ellas iban a natación de la universidad de aquí

APODERADO: Las chicas no, no

APODERADO: no, a natación no iba, venia ee... iba a hacer zumba o alguna actividad de...

APODERADO: Esa actividad de natacion es super bueno, esta super bien controlado, super bien monitoreado, esta bien y que uno también tiene la opción de mirar un poco entonces esta bien

PAULA: Están ustedes conformes con esa entrega de la universidad, si falta algún taller...

APODERADO: yo creo que, no se ah, podría ser quizás, yo lo toco porque nuestros chicos también están como orientados a reglas y normas cierto, no ser tan optativos, sino que fuese como más impuesto, oye yo opte cierto, pero si o si tengan que inscribirse en algo

PAULA: en algún deporte, no una opción

APODERADO: No una opción sino, mira quien lo dice...

Varios: risas

APODERADO: Pero que sea una obligación ente comillas, que seApoderado: ah ya tengo que hacer esto

PAULA: Que sea una opción, ósea que no fuese opción escoger una actividad extraprogramática. Influye también la inclusión social porque comparten con otros estudiantes

APODERADO: ¡Si!

APODERADO: en natación igual comparten

APODERADO: Mucho cierto

APODERADO: Igual en teatro

Varios: también (murmullos)

APODERADO: Me imagine que era el grupo de ella, del diploma de habilidades laborales cuando vinimos a ver la obra, entonces me dice: no mi compañera de teatro, la niña de odontología

(risas)

PAULA: ¡Ah! ¿si?

Murmullos

APODERADO: Maravilloso

APODERADO: si fue maravilloso, porque estuvieron en los ensayos con ellos, entonces ellos la verdad es que se sienten de igual a igual

APODERADO: y no fueron papeles chiquititos, si fueron dentro de donde estaban estaban sumamente bien

PAULA: Que bien, no sabia

APODERADO: No, si fueron importantes

APODERADO: y a comienzo de año igual

APODERADO: si te acuerdas

APODERADO: si ¿cómo se le llama a la fiesta a comienzo de año?

APODERADO: el circo que se armó

APODERADO: Ellos estaban recién iniciando su primer año y ahí compartiendo con todos

APODERADO: Ah la bienvenida que le hace la universidad a los chicos.

PAULA: ¿y ahí no sienten ese miedo que estén con otros estudiantes?

APODERADO: No

APODERADO: No, para uno es maravilloso que ellos no se sientan intimidados por los demás

APODERADO: Ellos, por lo menos la Camila no

PAULA: ¿Nunca lo sintieron al entrar a la universidad?

APODERADO: No porque patricio es bien sociable porque le pregunta y se mete nomas

PAULA: ¿Ellos tenían miedo de que otros estudiantes de otras carreras los molestaran o abusaran o se aprovecharan?

APODERADO: Claro, el tema de aprovechar... (no se entiende) ... pero viéndolos, ya en una semana el desarrollo que tenían dentro era rápido

PAULA: Pero así también para la universidad, para los estudiantes, ellos también estuvieron en el liceo antes o en los colegios y también es un aprendizaje para ellos, el resto de las carreras digo

APODERADO: Si, lejos

PAULA: Y es como que tanto decirles que en la micro va a pasar lo mismo

APODERADO: Si, y en sus futuras profesiones, también va a ser un aporte para ellos

PAULA: Si porque bueno es un aprendizaje para ustedes, para sus hijos, que es lo mas difícil pero para el entorno universitario y para el entorno de la sociedad también.

Siempre va a haber un primero que lo va a hacer, que lo va a pasar mal quizás, pero...

APODERADO: Es que exacto cuando se habla de inclusión tiene que ser de ambos lados cierto, y esto es una retroalimentación creo yo porque la mayoría de los chicos que están estudiando carreras formales, que vean este tipo de niños que son los nuestros, también a ellos les hace ruido

PAULA: Claro

APODERADO: Oye la vida no es tan así nomás, tenemos negros, blancos, chicos, verdes, de todo entonces somos diferentes y para que ellos también el día de mañana como profesionales sean diferentes también

PAULA: Si es así y yo creo que de quien más interés hay aquí en la universidad son los estudiantes de otras carreras, no así por ejemplo los directores de las otras carreras, que si valoran el programa, pero no tienen tanto interés, pero los estudiantes de otras carreras lo que más quieren es: que podemos hacer, como podemos participar

APODERADO: Eso según yo, quizás la universidad ya lo tiene asumido y los mismos estudiantes de acá, porque ya lleva mucho tiempo el programa

PAULA: Los estudiantes, más que los directores

APODERADO: Si porque para nosotras, por lo menos yo no vi ninguna actitud de Camila que me reflejara alguna complicación

PAULA: Al contrario, y se ha dado naturalmente, ósea nadie ha hablado con los estudiantes que entran en la universidad

APODERADO: Claro, eso yo pensaba a lo mejor estaba preparado

APODERADO: ¡Cierto!

Varios: Si

PAULA: Se ha dado naturalmente, yo creo que el primer... el programa abrió el 2013 y yo creo que la primera vez se hizo una reunión ahí con los profesores, pero jamás se ha dicho algo a los alumnos ni nada de eso y todo se ha ido dando naturalmente, incluso en las cafeterías, tenía una alumna que contaba moneda por moneda para pagar y tenía una fila gigante para atrás

Varios: risas

PAULA: Pero nadie dijo nada y se va dando natural. También pasaba que había una discriminación poco positiva, donde la niña de la cafetería, luego la segunda vez al veía y le decía: tú por aquí, te atiendo por el lado; y ella le dijo que no que tenía que hacer la fila igual que todos. Eso ocurre al principio más que al revés

APODERADO: que negativo

PAULA: claro que fue preferencial. No, no hagan la fila para sacar pase escolar, nosotros se los entregamos personalmente para no ir un alumno, nos hizo ver eso un poco

APODERADO: Ahí también para no complicar

PAULA: No complicar, por eso, facilitar, pero un alumno nos alegó; nosotros queremos hacer la fila junto con los demás

APODERADO: Ellos se sienten parte de

PAULA: Los exámenes también tuvimos problemas con los exámenes al comienzo porque hay unos alumnos que se pueden eximir del examen, y aquí los exámenes son obligatorios, y ellos alegaron porque en las otras carreras se podían eximir de los exámenes y ellos tenían obligado a dar el examen de las asignaturas, que hay un periodo de exámenes...

Varios: sí, sí

PAULA: Bueno ¿y de inclusión social? Que también fue una de las áreas evaluadas por ustedes y por los alumnos más baja; no sé si quieres te puedes cambiar, o bajo la cortina...

APODERADO: No pero yo me cambio mejor, no te molesto

PAULA: Porque vas a estar cocinado. Bueno que tiene que ver con la participación en actividades, en las conversaciones, tanto con sus compañeros como estudiantes de otras carreras o personas sin discapacidad, dentro de su familia también, que sean escuchados como un integrante mas de la familia, hacer valer su opinión, contar con redes de apoyo para pedir ayuda a quien lo necesita, que esas son las áreas que fue evaluada baja por ustedes y por ellos, y si vamos un poco a las preguntas, porque creo que es importante saber porque...

APODERADO: Inclusión

PAULA: Claro, participo en conversaciones con personas sobre temas interesantes, porque hay una tendencia a infantilizar esto, entonces a veces no son interesantes las conversaciones y/o los adultos igual preguntamos cosas más sencillas y no temas, por ejemplo, el estallido social, que apareció varias veces ahora, ellos opinan sobre esto, entonces son temas interesantes que hay que valorarlos, incluirlos como familia; acudo sin problemas a lugares de mi comunidad como bares, tiendas y piscinas. Yo también se los voy a recordar y esto del bar es como que tienen ganas pero también tienen miedo

APODERADO: jajajajja si, si

PAULA: Pero también tienen ganas de ir a un bar, y algunos habían tenido experiencia

APODERADO: Darling...

PAULA: Darling, que a los 18 años había ido con sus papas a un bar restaurant

APODERADO: A un pub fuimos

PAULA: Y que había tomado algo sin alcohol, creo que Camila también había ido con los padres

APODERADO: Si, yo la he sacado al casino, de hecho, yo era socia antes entonces cuando cumplió los 18, yo le había dicho que íbamos a ir las 2, que podía invitar a una amiga, que iba a sacar su tarjeta de socia y toda la cosa y fuimos, hemos ido un par de veces, y fue la curiosidad en realidad porque yo le digo un par de veces, vamos al casino y no, no le llama la atención, pero como a nivel familiar si a ella le gusta cuando sale con el papa, le gusta que el papa le prepare un pisco sour, que ella toma y hace que tome llena el vaso y al final lo prueba, pero se siente muy involucrada en hacer cosas que ya siente que son de su edad

PAULA: Ellos sienten, hay interés en todos en ir al bar, pero a la vez sienten mucho miedo, porque claro me imagino que lo ven donde algo nocturno, donde algente se puede curar, algo un poco malo, pero a la vez lo quieren, pero no saben, claro, y lo dijeron mucho, aparece mucho lo del bar, porque también salen actividades en la comunidad, que claro, patricio dice que sale en su barrio, él es serio, vi que se expresó muy serio, pero que el si salía en su entorno



APODERADO: ...pero siempre con el tema del deporte, se lleva su botella de agua y parte nomás él, pero así como salir a locales puntuales a tomar algo no

PAULA: O simplemente no sé, pero al supermercado que está en la esquina,

APODERADO: A claro al supermercado si

PAULA: A lugares de su entorno. Ellos decían que todavía no se sentían incluidos, que yo creo que la máxima expresión de la inclusión para ellos es estar en la universidad

APODERADO: Ah sí lejos

PAULA: Pero, aun así, es una de las áreas que esta evaluada un poco más baja, ósea está bien, pero es más baja dentro de todas las demás, y no sé cómo el programa podría contribuir un poco a eso, a mayor inclusión social

APODERADO: Pero sabes tú que son super vivos, que con Darling, nosotros, ese tema para que fuese a comprar al negocio a todo, para que ella empiece, esto ya hace años atrás y un día me dijo: oye papa pero si yo no estoy pa los mandados po

(Risas)

PAULA: Claro, si

APODERADO: Entonces como lo hago, le doy o no le doy y no si ellos las tiene ahí

APODERADO: La Camila en ese sentido es bien independiente, maneja su cuanta rut, si ella dice que necesita comprarse poleras, uno más o menos ve con el papa cuanto es lo que necesita, ella va y se la compra, y sabe que si le quedo un poco más, sabe que le alcanza para el cepillo de dientes, para el pasaje, porque después quiere salir a lo mejor

PAULA: Que bien, eso esta super bien

APODERADO: Y eso yo hago la prueba de yo ir con una amiga y ella con una amiga, y yo por mi lado y ella por el suyo y de primeras si yo andaba mas pendiente de ella, ahora si yo trato de desconectarme un poco, ya a las 7 nos juntamos para irnos de vuelta, y allá después llega con todas sus cosas, sus boletas y reporta lo que compro y es super independiente en eso

PAULA: Que bien

APODERADO: Pero si yo creo, así como tu dices, que falta que pueda apoyar, lo que pasa es que ellos lo tienen todo acá de lo que uno podría esperar a esa edad, lo que ellos quieren, o al lo mejor en el caso de la Camila, porque como te decía inicialmente, no veo lazos tan importantes en otros grupos, en otros colegios, entonces creo que si ella a lo mejor le gusta ir al mall a tomarse un helado con las amigas, porque el tema de los cumpleaños es muy importante para ellos, entonces...

PAULA: Por el encuentro

Varios: Si!

APODERADO: A lo mejor es tan simple como ir a tomarse un helado porque por lo menos la Camila como que no busca más, no busca algo tan así, pero si en las juntas, lo que uno dice me voy a tomar un cafecito con mis amigas, ellos buscan eso, y a lo mejor efectivamente...

APODERADO: Con Darling han pasado por unos helados

APODERADO: O a veces han tenido ratitos acá y se van

APODERADO: Sii, se arrancan

APODERADO: Entonces eso yo creo que a lo mejor hay muchos que acá tienen ya su entorno social ya a lo mejor en su barrio, con sus antiguos compañeros quizás, o grupo de familia mas grande, pero quizás no todos tienen la misma, y se buscan, ellos se buscan para cosas muy simples, pero para estar juntos

PAULA: Ellos están contentos con el curso

Varios: Si

PAULA: Ellos dicen que acá encontraron amigos y así se sienten muy cómodos, muy tranquilos se sienten en este espacio con sus amigos, y yo creo que hay que potenciar eso, es una oportunidad un poco para tener mas inclusión social y que no vayan solos esta vez... ¿andan todos en micro?

Varios: Si

APODERADO: o, la mia todavía sola no

PAULA: Pero puede andar con una amiga

APODERADO: Si, en este caso o soy yo o es mi hijo mayor que la guía, porque valentina tiene sentido de orientación muy malo, si usted le dice que tiene que seguir derecho, ella va a llegar a un punto y se pierde, se desorienta por completo

PAULA: ¿Y vive cerca de alguno de los compañeros?

APODERADO: No, la única que vive, vive en penco, porque los otros viven en coronel...

APODERADO: ¿Ella sabe dónde tomar el bus que la lleva?

APODERADO: Si

APODERADO: y ella la espera, que es lo que a veces me pasa con la Cami, que me dice, mamá quiero ir a concepción, pero me dice quiero ir al pueblito porque a veces quiere comprar una cosita, entonces, sabe llegar y en el bus bajarse, entonces dice ¿hacia dónde camino? Entonces ahí es donde nos vamos juntas y nos dispersamos un poco, yo le doy indicaciones, entonces, pero trato de seguirla hasta cierto punto nada más y después guiarla. Incluso una vez se quiso bajar en los tribunales, pero paso de largo hasta Lincoyán, entonces le dije, quédate tranquila, bájate, ya se bajó, léeme donde dice la calle, Lincoyán, ya le dije ahora tú te devuelves, es como que tú vas y encuentras el bus y te devuelves hacia allá y vas a caminar y caminar, vas a llegar a una plaza, y ahí ya se empezó a orientar, pero yo tampoco me desespero porque yo también estaba en el centro, y nos íbamos a juntar allá, no me quise desesperar y salir a su encuentro, sino que traté de guiarla por teléfono, que mantuviera la calma

APODERADO: Ah, pero te llamó, hizo todo ese tema

APODERADO: Si

APODERADO: Ah buena

APODERADO: Yo igual me voy conectando con ella

PAULA: Ese resolver el problema también es parte de su desarrollo personal

Varios: si

PAULA: Pero volviendo a lo de la inclusión social, tengo amigos que no tienen ninguna discapacidad por ejemplo eso salía entre las preguntas, claro tu por eso puede salir mas bajo, que yo creo que no se, si tienen amigos...

APODERADO: Si, Darling si, pero si yo quiero hace un alcance a ese tema, Darling si tiene amigos que no tienen alguna discapacidad, pero si tienen algún familiar que tiene alguna discapacidad, entonces esos niños, están mas familiarizados con el tema, entonces yo creo que es ahí donde esta mas al debe este país, que al inclusión también debería enseñarse como dentro de la malla curricular a los jóvenes para todos

Varios: si

APODERADO: Insisto, decirles que realmente nos vamos a rodear con N gente, entonces por eso Darling tiene esos amigos

PAULA: Claro

APODERADO: En el fondo son amigas, porque esta niña en particular su hermano es autista, entonces ella sabe como

PAULA: Y sienten realmente hay un cambio en esta inclusión social, en el tiempo, ¿sienten que sus hijos están mas incluidos?

APODERADO: ¿Aquí o afuera?

PAULA: En todo

APODERADO: Acá, si

PAULA: Pero eso, al estar aquí ¿les ha permitido que se incluyan a otros contextos?

Varios: si, si

APODERADO: Y que ellos también sean más valorados, porque que ella diga, yo estoy en la universidad, pero (No se entiende). Entonces no si, yo voy a ser asistente de veterinaria y entonces ella es como sabe sus cosas

PAULA: Quizás ha aportado en la seguridad, y eso les permite incluirse en otros contextos

APODERADO: En el desarrollo que genera, o sea que proyecta, sabes, para nosotros, el hecho que entrara fue un cambio radical en su conducta y su forma de ser y (no se entiende) también en algún momento se nos perdió en el centro, explicarle como tenia que volver, una vez fuimos al mall, con mi señora y ella y se nos perdió, entonces la tuvimos que encontrar dentro del mall, y al rato cuando nos lamo por teléfono, paso a la

galería, compro un libro y se fue para la casa porque no nos encontró, entonces llego a la casa, se fue

APODERADO: ¿Se fue para la casa?

PAULA: ¿Y llegó bien?

APODERADO: ¿y cómo se fue?

APODERADO: En bus, cruzo la pasarela, tomo el bus y se fue para la casa, entonces ya en este momento sale sola, va a la librería, va a la biblioteca, llega con 3 o 4 libros (no se entiende)

PAULA: ah que bien

APODERADO: Que bueno

APODERADO: entonces sale harto sola, ya no nos preocupamos de que si va a ir, como va a llegar o, porque ella llego sola nomas

APODERADO: Porque ya llego sola ya

APODERADO: Si, ya aprendió

APODERADO: Y después van avanzando un poquito más, van a otros lugares, por ejemplo, uno va al centro de concepción y uno sabe que esta todo ahí, pero ellos: ay pero mama si yo quiero ir a tal parte ¿cómo lo hago?. Entonces para ellos el centro de concepción a lo mejor es muy grande

PAULA: claro

APODERADO: Entonces les cuesta mucho, pero si ahí, un día me dijo quiero (no se entiende), pero en vez de ir a freire llego casi al parque ecuador, entonces yo le dije para llegar al parque ecuador tu miras de cualquier esquina y vas a ver solo arboles y cerro, y así vas a llegar al parque ecuador, tu tienes que devolverte, y ahí retrocedió y encontró el bus y después a me llamó, no ya estoy en el bus.

APODERADO: Mira

PAULA: Bien

APODERADO: ¿y sabe que tiene que tomar, todo, ningún problema?

APODERADO: Si, pero así la he ido soltando porque ya llevo como varios años en esto, donde yo a veces andaba en el mismo mall detrás, siguiéndola preocupada de ella, después ya me despreocupé, yo hacia otras cosas, vitrineaba, me desconectaba y decía ya a tal hora en el ascensor, ya a tal hora.

APODERADO: Pero acá con esto es más rápido el...

APODERADO: Si más rápido, mucho más rápido

PAULA: ¿Y hay algo que creen que falta para esta inclusión social? ¿Qué es lo que ven que se necesita?

APODERADO: Lo que pasa que para su edad yo creo que ellos ya están en el mejor lugar donde ellos pueden estar, para mi por lo menos en la situación de la Camila que ella ya se proyecta, ella ya le encontró sentido a esto, a su educación a su futuro, y creo que ella es un poco mas emocionalmente un poco mas inestable, entonces yo creo que si lo que le falta es fortalecer su grupo como amistades. Ahora yo le digo como bueno a lo mejor a mi edad uno llega con 3, 4, 5 amigas de todas las amigas que conoció alguna vez en la vida, y quizás ella espera ser mas sociable, pertenecer a un grupo, ese tipo de cosas

PAULA: Escuchando eso, yo con lo que conversábamos antes con Florencia cuando estaba aquí, que es muy importante fortalecer eso, porque lo que hemos visto nosotras es que cuando egresan los estudiantes del diploma es que se acaban los amigos, porque no perduran en el tiempo, porque no tienen tanta iniciativa en reunirse, en llamar y la universidad es un centro de reunión finalmente

APODERADO: Claro, correcto

PAULA: Y desde aquí nacen las actividades, entonces si ya uno es consciente desde ahora desde el primer año, fortalecer que ellos... insistirles que se les convierta en un habito llamar a un amigo, eso de juntarse porque de lo contrario yo creo que al egresar son muy pocos los que se siguen juntado.

APODERADO: No, yo creo que este grupo se van a seguir juntando

APODERADO: Si

PAULA: O sea yo los veía a ellos super cohesionados, que no es común, no es muy fácil

APODERADO: Pero depende también de los papás

APODERADO: Si

APODERADO: Porque yo en lo personal puedo fomentar eso, yo por ejemplo decir: Camila, pero compremos unas cositas, invita a las amigas para la casa y todo

APODERADO: Si, correcto depende de como lo vena los papás también

APODERADO: Entonces claro las mamás, porque vivían cerca, en un mismo barrio, es más fácil, acá cuesta un poco más, pero si se da, si está la voluntad de los padres o a veces nos apoyamos con el tema de que...

APODERADO: Del traslado

APODERADO: Del traslado, de quien lleva esto, quien lleva esto otro, y se juntan al final, y lo pasan bien

APODERADO: ¿Viven en distintos lugares?

APODERADO: Si

(no se entiende)

APODERADO: pero les ha resultado...

APODERADO: Disculpa, les ha resultado a todos, la juntas los cumpleaños, han llegado siempre

APODERADO: pero ahí se nota que depende de los papás, no es porque nosotros digamos que dependa solamente de nosotros, pero esta la voluntad porque a lo mejor en otros grupos no se da porque si viene, por ejemplo... ¿usted viene de penco?

APODERADO: Si

APODERADO: Por ejemplo, de Penco, de Hualpén, de Chiguayante, de coronel de san pedro, entonces para que llegue la mayoría, son muy pocos los que llegan acá

PAULA: Todas las comunas

APODERADO: Pero llegan, llegan todos

APODERADO: Pero no crean que sin no los invitamos nosotros no lo van a dejar, llegan igual

APODERADO: Claro

APODERADO: O sea se van a juntar igual, porque ahí mismo en la conversación se indica que bus tomar, donde tomar el bus, donde bajar, donde juntarse

APODERADO: Y sabes tú que nosotros un día deberíamos potenciar que se junten en el mall solos

APODERADO: Si

APODERADO: Así no cierto, una salida como lo pueden hacer de las 4 a tal hora que lo hacen en una casa común, que se junten en el mall todos ahí, porque por ultimo si llega a pasar algo, algo más..

APODERADO: Pero una vez lo hicieron de acá, creo que salieron antes de clases parece

APODERADO: Algo así fue

APODERADO: Pero no fueron todos si, pero fueron un grupito y partieron al mall

Varios: Si

PAULA: ¿Y salieron de aquí?

APODERADO: Así, y se fueron al mall ellos

APODERADO: Creo si que lo que no nos resulto fue una salida de verano

APODERADO: Ah si, si

(Varios hablan juntos y no se entiende)

APODERADO: ... que nos íbamos a juntar ahí en Cocholgüe

(Murmullos)

APODERADO: Y te acuerdas que justo fue el estallido social

Varios: Si

APODERADO: Si, también seria super entretenido sacar a los chiquillos, no se, a una piscina a un...

PAULA: Ah, ellos hablaron, a ver, ahora que me dices piscina



(No se entiende)

PAULA: No, no se si era una piscina pero algo así como ir de paseo, algo del paseo, ahora no me puedo acordar porque se me cruzan los 3 cursos

APODERADO: Darling me llego contando denantes, Darling me conto, me dijo: Papá, nosotros queremos ahora salir a un lugar para el verano ahora que tenga piscina para poder nadar.. ah ya listo

(Risas)

APODERADO: Hay que decirles que si

APODERADO: Pero mira, retomando un puntito de atrás, yo siempre he dicho que yo siempre tomo la enseñanza de un sobrino que estudio en la universidad del bio-bio, estudio en la carrera de ingeniería eléctrica, el diego se apuntaba en todos los deportes que veía, voleibol, basquetbol, handbol, pa todo era malo, pero el cabro inteligente dijo: no tío no importa aquí yo estoy creando redes, lazos, amigos, salió de la universidad, yo te diré que el mismo dice, con el raspado, así agarrándome, es gracias a toda esa amistad que tuvo, porque era muy buen amigo y además, sincero, muy sociable y muy sincero. Tiene trabajo, se comunica nuevamente con sus amigos, se juntan los que jugaban basquetbol, los que jugaban voleibol entonces nuestros hijos yo creo que esa es la idea, porque

PAULA: Y si uno lo piensa así en lo más simple, el tener amigos...

APODERADO: Si, amigos

PAULA: ...hace bien, a todos nos hace bien al espíritu, al poder reunirnos, al salir y a todo eso, y si no te sientes tranquilo en tu casa, pero no es lo mismo que con amigos

(Varios afirman)

APODERADO: No, una pena, una rabia y una alegría no es lo mismo compartírsela a un amigo que a tu papá o a la mamá, no es lo mismo

Varios: No

APODERADO: (no se entiende) ...porque ellos cuentan con la mamá, cuentan con el papa y por lo menos a la Camila (no se entiende)

PAULA: Claro la Coni hoy día estaba sentada al lado de la vale, y ellas hablaban así, y se reían bastante, uno no sabe pero...

APODERADO: ellas ya tienen su (no se entiende)

PAULA: Es su relación íntima, es su intimidad, entre ellas no sé, no tengo idea que era, pero es bonito verlo también y que puedan cultivar eso y que (no se entiende)

APODERADO: Si se comunican todas las noches, todas las noches hacen videollamadas y conversan

APODERADO: Se duermen a las tantas

APODERADO: Porque mi hijo el Fernando escucha a la valentina que se ríe que habla fuerte y la valentina que nombra al pato, que la Camila, que la Gabi, y el Fernandito dentro de lo que escucha se aprende los nombres, empieza: oye pato!, y el Alberto  
(muchas risas)

APODERADO: Y empieza a llamar, dice: oye compadre. Dice cosas que escucha va repitiendo, porque el igual es discapacitado, pero...

PAULA: Ya ¿es más chico?

APODERADO: 5 minutos mayor que la valentina, y el todo lo que escucha lo repite, entonces escucha que la valentina habla con su compañera, y él le transite, entonces la valentina va con el celular y él le habla a los compañeros, todos lo conocen

APODERADO: Oye pero si hacen esta cuestión del Tik Tok, como es que se llama esta cosa que van colocando música y ellos colocan la cara y hacen... me mato de la risa oye

APODERADO: Si, no si se entretienen, y como dice usted hasta las tantas conversan, se ríen

APODERADO: Si, igual la niña ahí el Patito, bueno, los 3 arriba, y las chiquillas le dicen, Patricio le dicen más despacito porque hablan muy fuerte

APODERADO: Si, si hablan muy fuerte

APODERADO: Si, mi otra hija todavía está en clases, entonces patricio me dice, tengo que dormir, tengo que levantarme temprano

(Risas)

APODERADO: Para que baje un poco el tono

PAULA: Que bueno que el programa pueda aportar en eso, en esa área que también tiene un poco que ver con el bienestar emocional que fue de las dimensiones que ustedes evaluaron más bajo, que tiene este concepto, de como ellos se valoran a sí mismos, la seguridad que tienen en sí mismos, que me imagino que claro esta más baja porque ustedes lo ven más niños...

APODERADO: Creo

PAULA: Entonces no sienten que ellos estén completamente seguros para que este mundo, sin embargo, a pesar de que estar en el programa les ha fortalecido la autoestima, su autoconcepto, se sienten más contentos con sí mismo, que tiene que ver con eso el bienestar emocional, que valoren lo él o ella esté haciendo

APODERADO: Sabes tú lo que me encanta que yo acá me doy cuenta, que, dentro de todas sus discapacidades, son más normales que ninguno, porque hacen la misma que cualquier cabro

Varios: Si/Exacto

APODERADO: (no se entiende) y la pasan el descueve o no

Varios afirman

APODERADO: Si, te diste cuenta o no, la plata la gasta no mas dijo

(Varios ríen)

PAULA: no yo gasto todo dice, a mi me pasan plata y lo gasto todo. Lo dijo así y se mataba de la risa, se reía mucho ella

(Risas)

PAULA: Y bueno, yo no sé si el programa aporta directamente a esta área o no, o como ven ustedes que podría mejorar quizás que ellos se vallan sintiendo más seguros o si hay algo que cambiar o ya es algo fuera que no pertenece al programa, no sé cómo ya ven esa dimensión del bienestar emocional. Aunque se va repitiendo la información yo creo a medida que lo van hablando

APODERADO: Que yo creo que acá el programa hace lo suyo y nosotros en la casa tenemos que hacer la otra parte también, no nos podemos quedar con una sola cosa, entonces uno tiene que aportar de afuera también para que mejore

PAULA: Claro, sí. Y aquí bueno, solo a veces como estamos metidos sobre la maquina no nos damos cuenta lo que uno podría hacer, lo que uno podría mejorar y es super importante un poco esto poder conversarlo y puedan decir, mira fíjate que ustedes se meten mucho o se meten poco, queremos más información, quizás necesitamos más ayuda

APODERADO: ¿Referente al programa dices tu? No yo encuentro que por el bienestar emocional, ustedes les han dado bastantes herramientas para que ellos sean mas seguros, el solo hecho de estar en una universidad, el solo hecho de ser aceptado en la comunidad estudiantil, porque lo que me gusto de este programa que no es aparte, no es una reja que ya ustedes son acá y no

APODERADO: Es como cuando en el colegio, en los prekinder tienen un patio chiquito para ellos y otro de los grandes, no, acá están todos involucrados, entonces eso le hace bien a los chiquillos

APODERADO: Y en cuanto a lo mejor a la estabilidad emocional, tiene que ver también en que situación se encuentra cada uno de ellos, a lo mejor algunos tienen mas carencias emocionales que otros

PAULA: Y que (no se entiende) en el tiempo...

APODERADO: Pero si por ejemplo en situaciones de conflictos que para nosotros a veces son la minoría, pero para ellos son importantes, de repente acá se pelean unos con otros y han tenido la posibilidad de resolver solos, quizás algunos, a lo mejor si las profesoras están al tanto de la situación que está pasando, pero quizás toman cierta distancia para que ellos puedan resolver sus situaciones

APODERADO: Como tiene que ser

APODERADO: Claro, si

APODERADO: Entonces también se valora, porque yo por lo menos he escuchado en varias ocasiones a la Camila que ha tenido ciertas diferencias, pero termina solucionándolo bien, entonces eso ayuda bastante

APODERADO: Que también va de la mano con lo que dices tu porque uno siempre, la Darling me comenta: papá que la niña acá, no le digo yo, usted se acuerda cuando usted estaba en el colegio, cuando a usted nadie la entendía, cuando a usted nadie le... yapo, usted tiene que conversar tiene que aceptar y vuelven a conversar

PAULA: Tienen otro rol, aquí el único rol que tenían en el colegio era las que estaban mas calladas

APODERADO: Correcto

PAULA: Y es un rol más protagónico ahora en la universidad

APODERADO: Y aceptarse, aceptarse porque más allá quizás de la discapacidad, pero si hay personalidades distintas, entonces eso de repente le juega en contra y a veces uno cree que uno tiene la razón no más entonces le cuesta aceptar, y entonces en ese proceso también ha evolucionado un poco, de poder aceptar las opiniones que no son tan buenas para uno a veces

PAULA: Claro y que adquieren a veces más autonomía, están menos de acuerdo, es más impactante

APODERADO: Si, no en la casa también, adquieren protagonismo dentro de la casa también, ya quieren hacer sus cosas, la Coni está cocinando, ya concina uno o dos días a la semana (no se entiende) pero a veces el fin de semana le toca, o ve lo horarios que tenemos el día programado porque son 3 hijos, entonces para que no se peleen tanto, cada uno tiene sus actividades, pero Constanza (no se entiende) sin ningún problema y hace sus cosas, y él desde que llego acá, aprendió a cocinar y le gusta cocinar y hacer cosas

APODERADO: ¡Que bueno!

APODERADO: No le quedan tan buenas, pero...

(Risas)

(varios hablan y no se entienden)

APODERADO: ...pero yo feliz

PAULA: Bueno, pero va a ir perfeccionándose

APODERADO: si a ella le gusta

PAULA: ¿le gusta la concina? ¿es su especialidad la que quiere tomar?

APODERADO: No, tomo administración, quería gastronomía, pero al final (no se entiende) que le gusta comer, no preparar comida

(Varias risas)

APODERADO: (no se entiende), a preparar comida, que ya es distinto en cocina entonces ya (no se entiende) por un tema de ingles, tiene conocimiento de ingles entonces era por ese lado

APODERADO: no acá Darling cuando estaba en esto, en que es lo que iba a tomar, que es lo que iba a hacer, un día llego a la casa y dijo: mamá bucha como será esta cosa de gastronomía, y la queda mirando, y la Darling la ve también: ah verdad si tu tampoco sabes cocinar que voy a saber cocinar yo

(Risas)

APODERADO: Me dio una risa, pero es verdad dijo, pero usted tiene que ver donde puede potenciarse más, entonces ahí ella también escogió lo que... administración.

PAULA: Bueno y ya para ir terminando, una de las ultimas dimensiones que se veía mas baja también era el desarrollo personal que tiene que ver con aprender cosas nuevas, la relación de los aprendizajes, aprender cosas nuevas según los intereses, ser mas independiente, resolver problemas. El desarrollo personal en el fondo, la imagen (no se entiende) ilustrara lo máximo posible, que es eso, que es ir creciendo y llegar a ser autónomo el día de mañana.... Emm no se si el programa aporta en esa dimensión

APODERADO: No, no cabe duda

PAULA: Y cómo podríamos aportar mas porque claro el desarrollo personal

APODERADO: Aumenta un año mas

PAULA: Que sean cuatro. Ha sido común esa sugerencia

Varios: Si

APODERADO: Yo creo que eso sería lo...

APODERADO: Disculpa porque el primer año como que muy rápido pasaron las especialidades, desde mi punto de vista lo encontré como muy cortita, entonces los

chiquillos llegaron al momento que tenían que dar su examen, la mía estaba indecisa, y al final ya dio ella el de administración, pero después decía ella que no, que quería educación, entonces fueron muy cortitos, y no terminaron tampoco por todo este problema del estallido que hubo y no alcanzaron a terminar bien la especialidad nada (varios hablan y no se entiende)

APODERADO: Ya el año siguiente vienen con más prácticas, (no se entiende) menos, entonces...

APODERADO: Un año más sería más fantástico, pero para eso yo creo que ahí es donde habría que meter más dientes a los gobiernos de tuno no mas

(Varios asienten y afirman)

APODERADO: Porque yo digo, ¿ya esto se financia por particulares?

PAULA: Así es

APODERADO: Las universidades y particulares ¿cierto? cero estado

APODERADO: Si hay tantas becas, porque nuestros hijos no pueden

PAULA: Claro como este fue un programa que fue creado por la universidad, es un programa... y que no entrega ningún título universitario digamos

APODERADO: Claro

PAULA: No es reconocido como tal por el ministerio de educación. Y que en el fondo nosotros tampoco queremos que, en el fondo tiene que ser un programa como lo que es, tiene que ser un programa especial para jóvenes con discapacidad que tiene que ser reconocido por todos porque eso es lo que es.

APODERADO: Eso es

PAULA: no intenta ser otra cosa. Y Pero claro esa es la lucha que depende de todos

APODERADO: Claro porque yo lo veo por los mismos colegios donde trabaja mi señora, lamentablemente ha habido un aumento, de nuestros niños en esta sociedad, porque puede ser por un sinfín de cosas cierto, cultural social, bueno un sinfín, pero ha habido un aumento, entonces yo digo, bueno ¿qué hacen los otros chicos que no han tenido la suerte de estar acá?

APODERADO: no hay propuestas como estas

PAULA: Y claro, están las escuelas especiales que atienden solamente hasta los 26 años, y tampoco, también se quedan después sin hacer nada, pero quien fue a colegio de integración hasta cuarto medio no puede entrar a una escuela especial porque ya ocupó la subvención

(Varios afirman)

PAULA: Y claro, pero si, nosotros nos cuestionamos mucho que es lo que pasa y porque seguimos en lo mismo, entonces también los invito a ustedes a que hagan no sé, fuerza

APODERADO: No es que lo que tendríamos que hacer era (no se entiende)

(Risas)

(Todos hablan y no se entiende)

PAULA: Este es el momento de todo esto y dentro de estas preguntas del desarrollo personal, que a ellos les hacía mucho sentido, que tiene que ver... claro me enseñan cosas que me interesan, aquí ellos, apareció mucho informática, que debían tener ramos de informática y aparecían otras cosas como yoga o que iban en esa línea, pero si informática apareció porque también me lo dijeron lo alumnos y que no me arece mal porque hoy día la tecnología es...

APODERADO: Esta ahí

PAULA: Esta aquí y el día de mañana cuando se inserten en el mundo laboral, que ellos puedan usar planillas Excel super bien, o lo que ocupen en el trabajo que ellos puedan...

APODERADO: Usar el correo

PAULA: El correo, todo

APODERADO: En algunos casos, quizás el power point, al nivel de lo que...

PAULA: Ellos tienen informática, pero quizás no lo estamos haciendo tan bien en esas áreas porque siempre ha sido una debilidad, la informática

APODERADO: Como que no fue tan rápido, tan beneficioso este año con todo, en la informática



APODERADO: En la informática, si

APODERADO: Como que habían muchos pasos que el Patito por lo menos no entendía

PAULA: Que bueno saberlo

APODERADO: Si

APODERADO: Claro porque a mí, todo lo contrario, cuando hablaba del tema, porque el profe para ella era clarita, pero si quizás, no se cómo cuando a nuestros chicos se les enseña matemática, se le adecua el tema para... quizás eso le falta como adecuar más el lenguaje quizás desde el que enseña hacia el alumno

APODERADO: Si porque a lo mejor pueden usar mucha palabra técnica que los chicos no la entienden

PAULA: Claro

APODERADO: De hecho, mandaban guías y ni yo la entendía, no hallaba como ayudarle porque ellos lo hacían todo acá, entonces no había materia en el fondo para nosotros reforzarlo en la casa

APODERADO: Si porque aquí ustedes están entregando herramientas y esas herramientas las tienen que seguir ocupando y si no las aprendieron a ocupar bien ¿cómo ayudamos nosotros?

PAULA: Y además que es una herramienta fundamental, o sea la informática ahora es para todos el futuro

APODERADO: Esta desnivelado, a lo mejor ahí se parte de una base que a lo mejor algunos ya estaban consientes del conocimiento y algunos que no

APODERADO: Claro, porque yo te lo digo, porque yo en el trabajo que estoy, es este tema que se ocupa mucho, yo trabajo en una otec (?) entonces todo es vía online, entonces que es lo que hago yo con Darling, cuando llegaba en las tardes, que me guardara ciertos correos, que me los iba a perder, no importa, me daba lo mismo, son correos que de repente te van quedando, entonces ella se metía entonces: ya papá esto te lo guardo aca, esto aquí y esto alla.

APODERADO: Administra tus carpetas

APODERADO: Claro, correcto

PAULA: ah por ejemplo, son cosas tan sencillas como ordenar carpetas

APODERADO: Si, si

APODERADO: Por ejemplo, Camila desde muy chiquitita le gustaban los personajes Disney o películas y ahí aprendió a administrar mucho las carpetas, entonces seleccionaba por tipo de película o tipo de música o tipo de cantante o tipo de grupo y ahí logro... el correo no lo sabía ocupar

PAULA: ¿Cómo aprendió?

APODERADO: Acá, power point bastante, sabia insertar, música, videos, ahí se maneja bastante, pero quizás el lenguaje o la base que se inició este año no estaba nivelada para todos

APODERADO: Eso, no es necesario también que lo aprendan completamente...

APODERADO: correcto

(no se entiende)

APODERADO: Eso

APODERADO: ...comienzan a hacer práctica, avanzan, porque ya tenían el concepto básico, de como funciona el cuento. El caso de Manuel, por ejemplo que fue el que (no se entiende) ...le sacamos el jugo (no se entiende) ...entonces al principio lo pusimos a... le adecuamos un par de tareas pero cachamos que Manuel tenia un conocimientos y podía hacerlo, tenia si la (NSE) que no soltaba el teléfono por ejemplo, estaba todo el rato en el teléfono, entonces le llamamos la atención y ahí como que sintió ahí que lo estábamos presionando, entonces ya dejo el teléfono de lado y empezó a hacer las tareas, y aprendió a mandarme que había una herramienta que yo ocupaba a través de Gmail, acá no, fue a través de un correo corporativo, entonces tenia que abrir el Outlook, colocar su firma, preocuparse de la ortografía al redactar el correo, lo hicimos buscar eventos alrededor de la región para que el nos hiciera listados, nos hizo un Excel. Esas tareas, el hizo varias veces y cada vez las hacia mejor, entonces el tema es que le explicábamos como hacer las cosas, como ordenar por ejemplo un listado y claro, el ya entendía que era un ordenamiento y como hacer, nosotros le explicábamos de forma mas fácil como hacer, o un atajo, pero van con ese conocimiento, lo tienen

APODERADO: Como lo que le pasa (NSE) cuando ocupa ciertas herramientas constantemente ya va perdiendo un poquito la...

APODERADO: Pero sabes tú que Darling me decía por estos temas, yo le preguntaba, uno va repitiendo, preguntándole, por lo que ella mas van hablando, entonces: no papá si el (NSE) me decía ¿y Martín? ...también me decía, se manejan. Quizás uno a veces se arma expectativas...

APODERADO: Por eso digo yo, que ellos lo hacen todo acá. Yo no lo veía tan preparado en realidad, porque yo le pregunto en la casa y como que... ¿qué hay que hacer? que a lo mejor no se acordaba mucho pero no se, como que no lo veía tan

PAULA: Si bueno, yo no conozco el ritmo de como fue la clase de informática, pero si me imagino que es una herramienta fundamental y que hay que ir trabajando al menos el correo, y puede ser eso, que se las estén entregando, pero cuando llega el momento de ponerla en práctica, afloran nuevamente los conocimientos.

(Varios afirman)

APODERADO: Si, de hecho, que Constanza llego a la casa explicando que tenía que armar un video... ¿Armar un video? Osea...

APODERADO: Y lo armaron ah

APODERADO: Si

APODERADO: Yo, yo no armo videos

(Risas)

APODERADO: Yo tampoco se armar videos y me dijo, no, te lo muestro

APODERADO: Claro

(NSE)

APODERADO: Entonces ya... Claro, y sobre ese video Darling tienen la duda y llama a Martin

(Risas)

APODERADO: Martin, con su grado de espectro de autismo y todo el tema, Martin le dio todas las instrucciones

APODERADO: Si, Martín se maneja super bien en eso

PAULA: ¿y creen que falta alguna asignatura para su desarrollo personal?

APODERADO: A mí me gustaría que ella mejorara su ortografía, porque yo siempre he sido muy exigente con ella, su ortografía y su puntuación, pero ella cada vez esta más flojita en eso, yo creo que también por el teléfono

PAULA: Claro

APODERADO: Entonces yo he visto... hay correos en ocasiones que ella ha tenido que enviar acá y yo le pido copia a mí, por ejemplo justificarse, que varias veces le paso que no se justifica, y le digo, entonces si no te vas a despertar, que a veces tenía medico por ejemplo, si no vas a enviar el correo antes de entrar a clases, que debería haber sido a las 7 y media, 8 de la mañana, porque el medico a lo mejor lo tenía a las 9, si no te va a levantar a las 7 y media a escribir el correo entonces lo dejas listo a las 9 de la noche del día anterior, cosa que en la mañana estuviera justificada y me copias para yo saber que si te justificaste, y ahí yo volvíApoderado: Camila porque esto, porque no tu firma, porque no pusiste atentamente, saludos, aquí van comas

APODERADO: Si eso les cuesta mucho porque a la mía igual

APODERADO: A mi me gustaría mas que hubiera un desarrollo de arte ah

PAULA: ¿Ah si?

APODERADO: De arte o más música, porque los hemisferios se cruzan, desarrollan más sociabilidad también entre ellos mismos o con otros, no sé, eso me gustaría potenciar

PAULA: Si, Bien. ¿Alguna signatura que falte? O de los intereses que ellos tienen que dicen que aquí podría estar, pero no está. ¿O están bien con esta malla?

APODERADO: Reuniones sociales

(Risas)

(NSE)

PAULA: A ver, dentro de las otras preguntas de desarrollo personal también dice, aprendo cosas que me hacen ser más independiente, tengo oportunidades para aprender

cosas nuevas, hago mi trabajo de manera competente y responsable, puedo resolver problemas, manejo mi propio dinero

APODERADO: Estamos en eso con Darling, estamos en eso

APODERADO: Si

PAULA: Me visto de forma apropiada dependiendo la ocasión, que ellos escojan su ropa y que no vengan... tenían que ir a su práctica por ejemplo que nos tocó, no del diploma, de una alumna de pedagogía en inglés, para ser profesora de inglés, llegó a su práctica con un short minúsculo y un peto a su practica

(Risas)

APODERADO: Aquí me gano el puesto

PAULA: Así, para que vean que esto es para todos

APODERADO: Si, si si

PAULA: Y bueno, si recibo apoyos técnicos adaptados que (NSE)

APODERADO: ...Si acá, acá esas salidas que tuvieron, ¿se acuerdan? Esas salidas pedagógicas que tuvieron, donde fueron a conocer las especialidades, podrían ser... son buenas, podían ser más, cierto

PAULA: ¿Mas actividades?

APODERADO: Si

APODERADO: Las actividades fuera del establecimiento

APODERADO: Donde ellos vean en si...

PAULA: Mas instancias, que puedan observar prácticas laborales

APODERADO: Si

APODERADO: Correcto

PAULA: Si, para que tenga una mejor idea, influye en la decisión

APODERADO: Si porque ahí les dieron una pincelada no más, entonces ellos: no si es fácil, hay que corchetear, perforar y eso nomás; pero si se van a administración hay mas cosas que hacer, lo mismo del correo, mandar información, el Excel, todo para lo que es

administración entonces deberían, como dijo Ricardo, agregar un año y el primer año digamos, darle más énfasis a las especialidades, osea que no sean dos medias mañanas, que podrían ser cuatro, en jardín y viveros y así, porque esa casi ni la vieron, osea fue un día que no todos fueron

PAULA: Bueno, puede ser, yo no sé, quizás los tiempos no alcanzaron este año porque generalmente son 3

APODERADO: Pero eso de jardín y vivero fue netamente por el tema del estallido

APODERADO: Claro por la crisis social fue una mañana no mas, que no todos estaban conformes

(NSE)

APODERADO: Si, por cumplir yo creo

APODERADO: No y de hecho fue (NSE) ...en algún minuto se programó esa salida porque no se pudo hacer en su momento

APODERADO: Por todo esto que paso

PAULA: Si, porque generalmente está planificado que son 3 sesiones de cada especialidad, que ocupan todo el semestre finalmente, porque una vez a la semana la asignatura. Puede ser que por este año haya sido menos, pero

APODERADO: Sii

(NSE)

APODERADO: Muy pronto

PAULA: Bueno eso es algo super común que aparece siempre, no en estos encuentros, sino en reuniones de apoderados. ¿Ibas a decir algo?

APODERADO: Si, el ejemplo de Manuel que hizo su primera practica con nosotros, y la segunda también la iba a hacer con nosotros, pero tuvimos (NSE) ...que nos tocó a nosotros como

APODERADO: Ah ya

APODERADO: Si

PAULA: Ah, claro

APODERADO: ...Resulta que eso es una oficina nuestra, la de marketing, entonces nosotros tuvimos que cambiarnos (NSE) ...estábamos todos achoclonados y no podíamos recibir a Manuel, no teníamos espacio físico en realidad

PAULA: Claro

APODERADO: Entonces vimos con (NSE) ... si lo podían recibir, estaban peor que nosotros, entonces al final Manuel tomo su práctica en un hotel de...

(NSE)

APODERADO: Exacto, y fue... (NSE) ...entonces fue ahí, lo mandaron a lo que era corchetear, a sacar fotocopias... dice: no aquí estoy corcheteando, nosotros seguimos en comunicación con los cabros ¿pero te gusta o no? ¿Entretenido? No, lo pasaba mejor arriba

(Risas)

APODERADO: Si

APODERADO: Ya pero, así te van a seguir dando mas pega, tu tienes que seguir (NSE) ...y después, claro, empezó y ahí le empezaron a dar otras actividades porque se dieron cuenta que era capaz de hacer otras cosas... (NSE) ...Salió super conforme también y estaba feliz

PAULA: Quizás, porque también hay una subestimación quizás del centro donde ellos van, no les dan tareas tan exigentes, tampoco quieren hacerlos sentir mal y bueno, nosotros supervisamos las practicas también y tratamos de ir viendo esos detalles, como exíjanle más, pero bueno ahí el lo pidió, que esta bueno que el lo pida

APODERADO: Bueno, nosotros como grupo somos bien malos, somos muy...

PAULA: Bueno, Manuel de quien hablas, también es muy bueno para la talla, chacotero, entonces yo creo que también se puede haber sentido cómodo en ese espacio

APODERADO: no pero justo...

(Risas)

PAULA: Me imagino que debe haber sido como parte del grupo

APODERADO: Claro, callo preciso

APODERADO: Manuel paso a ser uno mas de nosotros y nos ayudaba en las tareas, porque solíamos pasar por todas las áreas de (NSE) ...entonces trabajo con periodistas, trabajo con informáticos, trabajo con agentes de eventos, tocó justo la época que estábamos haciendo la fiesta de aniversario, entonces todo lo que estábamos haciendo era par (NSE) ... pero no, lo paso chanco, lo paso super bien, y aprendió harto, nosotros nos dimos cuenta que aprendió harto de cómo llegó a como se fue (NSE)

PAULA: Y bueno ahora yo creo que lamentablemente también por todo lo que esta pasando en Chile, yo no he hablado todavía de conferencias y quienes han quedado trabajando y quienes no, pero me imagino que va a haber menos contratación también

APODERADO: Claro

APODERADO: Si

PAULA: Porque han despedido a muchas personas, porque por lo general los alumnos, la idea, el objetivo es que queden trabajando en su centro de practica y me imagino que este año ha habido mucha menos contratación, porque bueno el año terminó así...

Varios: Uff

PAULA: (NSE) ...en el desarrollo personal, en la inclusión, y todo generalmente porque están los temas un poco relacionados

APODERADO: Pero a nivel de como historia digamos, desde su inicio ¿Qué tan factible ha sido la contratación?

PAULA: Eh, la mayoría está trabajando, la mayoría no siempre en su centro de práctica, pero quizás en otro lugar. Yo no me atrevería a decirles ahora porque, he estado un poco alejada de esos datos más específicos, pero yo creo que la mayoría ya está trabajando, no en su centro de práctica. Tuvimos a un alumno que ella eligió la especialidad de educación, estuvo 3 años y empezaron a tener muchas dificultades con los padres.

Porque ocurren cosas como las siguientes: por ejemplo, los padres llamaban al colegio para pedir vacaciones por adelantado y no soltamos a esos padres a pesar que ellos había egresado y le decíamos: ¿Por qué no haces lo mismo con tu hijo que es dentista? Y lo haces con ella que tiene síndrome de down por ejemplo. Entonces el colegio decía o estaba resfriada y la mamá llamaba y no fuimos... no lo logramos nosotros a pesar de



que lo citamos con psicólogo, el colegio estaba super abierto a recibir, o sea estuvo ahí con sueldo durante 3 años y la despidieron finalmente, pero le advirtieron, como ya faltaba a trabajar, y había una sobreprotección que se dio... curiosamente no estuvo presente en el diploma, yo creo porque venían todos los días para acá y (NSE) que se despeguen de los padres, pero después uno ya no está encima, bueno, ese es un caso en particular, pero hay otros estudiantes que salieron y no quedaron en su centro de práctica y que están trabajando por... hay una fundación que se llama BestBuddies

APODERADO: Ah ya, si

PAULA: Que tiene ahora una red de inclusión laboral, donde gracias a ellos también han conseguido puestos de trabajo, pero yo recuerdo, creo que el año pasado la mayoría quedo en su centro de práctica... em...

APODERADO: En el casino esta Fabián

PAULA: En el casino esta Fabián y estuvo Alejandro Hevia, uno rubio, flaquito, alto, pero el se fue a Santiago, y ahí está trabajando en savory: Estuvo otra alumna que eligió administración también en el colegio Kingston que sigue trabajando, otra alumna que está en el colegio Almondale en la biblioteca que hizo su práctica ahí

APODERADO: De la hermana de una niña de acá

PAULA: Si, de la hermana de Claudia, ella allá hizo su práctica y quedó. Tengo que empezar a pensar en los alumnos y me (NSE). Él estaba ahí en ese curso... el Alejandro, la Francisca, Dominique ella eligió veterinaria y no quedo trabajando en su centro de práctica, ella tuvo mas dificultades si, por ejemplo, en el último año llevaba haciendo una práctica de cuatro días, ella iba solo uno porque eran más desde el punto de vista emocional sus dificultades

APODERADO: pero tenía que ver con su compromiso con el centro de practica

PAULA: Mas que con su compromiso, con su estado emocional, ella era muy frágil, no lo pasaba bien, explotaba con facilidad, entonces había que tener mayor regulación. Ella también es veterinaria, emm... Sodimac contrató a una alumna por lo de jardines y viveros y otro alumno que es Gustavo, en el vivero municipal, que también fue una experiencia de especialidad. Estoy mezclado ya los cursos, no estoy... Tenemos hoy día un alumno que nos vino a ver, que ya lleva 2 años y medio trabajando en una empresa de transportes que se llama, Monicop (¿)

Varios: Ah si

APODERADO: no, pero es una industria de acero

(Murmullos y varios hablan)

PAULA: exacto

APODERADO: Es una industria internacional

(varios hablan y no se entiende)

PAULA: ya porque ahí es la, no se si la que tiene un cargo muy alto tiene un hijo con discapacidad

APODERADO: entonces hay una empatía en el tema

PAULA: Pero no todos, pero el Versluys tiene a 2 contratados, que uno es del centro y el otro es de san pedro, que hicieron su práctica ahí y quedaron ahí, ah no no, uno lo hizo en el Olimpia y después quedó trabajando en el Versluys, el primer alumno que estuvo ahí en el Versluys del centro hizo su práctica ahí y está trabajando y él, Francisco, no sé qué cargo tendrá, él quiere más, el está muy contento, super comprometido, y no tiene ni hijos ni nada. (NSE) ...hay en algunas tiendas del mall, pero no me acuerdo en este momento, así como Caterpillar, creo que hay una alumna también del diploma...

APODERADO: Que bueno

PAULA: Concepción yo creo que es más fácil, porque es más chica y como que hay más conocimiento, no sé, es lo que veo, en Santiago son muchísimos alumnos, más difícil buscar las empresas comprometidas y en viña no o sé, pero aquí siento que no es tan difícil. Y nos ha permitido... yo creo que lo que estamos al debe es lo que conversamos con Florencia, que la universidad autónoma de Madrid, que tienen alumnos de la carrera de terapia ocupacional, que acompañan a cada estudiante que va al centro de practica durante todas las horas que está ahí en el centro de práctica, y lo van soltando de a poco, pero están ahí, le adecuan el material, y acompañan también a la empresa

APODERADO: También

APODERADO: Pero no tiene un tutor entonces la empresa, ellos llevan su tutor en el fondo

PAULA: Y también tratan de asignarle un tutor en la empresa, pero también tiene que hacer su trabajo dentro de la empresa, entonces no puede dedicarle todo el tiempo, claro, en cambio este alumno de terapia ocupacional que tiene que hacer su práctica de inclusión laboral...

APODERADO: Esta ahí

PAULA: Esta ahí, está la carrera y creo que eso facilita a la empresa y a la inclusión. Si, pero (NSE) tener el dato y el número de cuantos han egresado y están trabajando, pero si yo creo que este año que salgan, no sé cuántos... no, no sé cuántos serán la verdad. El año pasado fue un éxito, era una cosa sorprendente, este año yo creo que no, está débil, pero tiene que ver mucho con lo que paso. Bueno, para finalizar, que no tiene que ser simplemente a una pregunta muy en general, como evalúan al programa y si contribuye a la calidad de vida de sus hijos, así de manera general

APODERADO: Si, yo creo que si por todos, si

APODERADO: Cumple expectativa

PAULA: Cumple sus expectativas...

APODERADO: Si

PAULA: Habría que aumentar un año más...

(Risas)

APODERADO: Si

APODERADO: Un año más...

APODERADO: y con beca (risa)

(Risas)

APODERADO: Hay una más difícil

APODERADO: No, pero yo pienso en los hijos que, si tienen deseos, sus papas si tienen deseos de traerlo acá y no pueden por la parte monetaria

PAULA: Bueno, eso, que se convierta en una posibilidad

(Varios hablan y no se entienden)

PAULA: ...de segundo son 8 y en...

APODERADO: Pero yo creo que si esto fuera más accesible, tendríamos curso de 30 quizás de 20

PAULA: O incluso que otras universidades lo puedan hacer, pero es un programa caro y que yo creo que las universidades no lo hacen por eso

APODERADO: Pero es de 2013, tiene varios años de historia ¿ustedes no han percibido en otros sectores que este como la intención de formar algo como esto?

PAULA: No, lo que está ahora en todas las universidades y que todas están abriendo es un departamento de inclusión pero que atiende a las personas no con una discapacidad intelectual, sino con una discapacidad motora

APODERADO: Física...

PAULA: claro, y las universidades se están haciendo cargo de esa discapacidad, entonces, no sé, tienen software para estudiantes que son, no sé, ciegos que les lee la información o tienen un intérprete de señas en la sala de clases, quizás en el laboratorio, los laboratorios con el microscopio están acá arriba y le ponen una mesa más baja, ese tipo de adaptaciones que las universidades en general lo tienen. Hay una red que se llama RESI, red de educación superior inclusiva, que está en todo Chile y que trabajan un poco eso, que habría que hacer presión un poco para también la discapacidad intelectual, pero es caro, el programa es que el programa es caro. Aquí ustedes van a escoger una especialidad, y va a haber quizás uno o dos alumnos por especialidad y a ese profesor se le paga como a un profesor universitario y eso no se da en otra carrera, o sea una clase que se abre con 2 alumnos

APODERADO: No es carrera

APODERADO: No es rentable, nadie lo va a hacer

PAULA: Los únicos que los hacen somos nosotros en el programa, y que tenemos simultáneamente 5 especialidades en el momento, 5 profesores y con 3 alumnos en total, no 13 alumnos en cada.... Entonces es un programa caro que quizás alguno

pensaría que no tienen por qué estar las 5 especialidades por ejemplo que... conocidas allá en Madrid, que me siento muy orgullosa de este programa que no tienen nada que envidiarle a lo que está pasando en España que es poco, en Barcelona no hay ningún programa similar, solamente este de la autónoma de Madrid que tiene, no tiene la posibilidad de escoger una especialidad, es una y es como de atención de servicio, como atención al cliente

APODERADO: Es lo que hay y nada más

PAULA: eso es

APODERADO: Mientras que acá nos dan una oportunidad... mira

PAULA: Claro, y dura 2 años, el de la autónoma de Madrid y tiene la misma cantidad de años que el diploma, pensando desde el inicio, desde el 2006. Aquí fue el 2013, 2006 en Santiago, 2010 en viña y aquí en concepción del 2013

APODERADO: Lo que yo también me quería referir también es a la calidad de los profesionales que están en el diploma porque yo siempre le pregunto ¿Darling tu estas contenta? Siente que son estrictas pero a la vez la contienen me dice ella, porque el valor humano en cualquier empresa es muy bueno y si tú me estás diciendo que más encima es un proyecto muy caro, cierto, que tienen una calidad de profesionales excelente, buta mejor po... la gloria, buta discúlpame y yo insisto, a Darling le digo que ustedes quizás tienen mucha más suerte que cualquier otro estudiante de la universidad convencional, entre comillas normal. Porque en las otras universidades un niño entra a estudiar cualquier pedagogía, cualquier ingeniería no le enseñan valores, no le enseñan ética, no le enseñan nada, acá todo de la manito

PAULA: Si, bueno yo creo que el programa tiene profesores, es que aquí el profesor tiene que ser comprometido sino no sirve

(Varios afirman)

PAULA: porque es una realidad distinta y lo que nosotros buscamos es... la profesora de música que no se la habrán conocido, nos deja

APODERADO: ¿Nos deja?

APODERADO: ¿Enserio?

PAULA: Si, ella es de la sinfónica y no tiene un... ella estudio el fagot en Alemania, y nunca estudio una carrera profesional y aquí en la universidad nos criticaron toda la vida, porque en el momento de acreditar necesitaban que todos los profesores tuvieran maste, no sé y nosotros tuvimos que mantenerla, mantenerla, así que pasara por ahí

APODERADO: Como es la vida, porque ella es profesora de un primo, entonces cuando Darling era chiquitita, este niño estaba con el tema, ella estaba tocando, entonces Darling le habló cuando llego a la universidad y ella se presento que era la profesora de música que tocaba fagot, entonces bla bla bla bla... pero si mi primo toca el fagot ¿Cuál es el nombre de tu primo? Le dijo el nombre, pero si el es alumno mío... ¿Pero nos deja, se va?

PAULA: Si, no le da más el tiempo, le están pidiendo mucho en la orquesta sinfónica, bueno ella es una persona totalmente creativa, ha hecho un trabajo maravilloso durante todos los años con los alumnos y... ahí no importa el título, es la calidad de la persona, lo que puee entregar, lo que hace, el esfuerzo, todo eso y son cosas que otras universidades no tienen, necesitan el título, el cargo, el grado, y aquí en el diploma nosotros tenemos, no sé, lo hemos hecho, no sé si está bien o no pero claro, yo creo que la calidad de profesores y lo que tratamos de buscar es eso, son personas que tienen que ser comprometidas, porque o si no nos sirve...

APODERADO: Si, que entiendan a los chiquillos porque todos son distintos...

PAULA: Ah bueno que si conocen a alguien de música también pueden

(Risas)

PAULA: Porque a ella le están exigiendo muchísimo en la orquesta y por eso se va. Asi que bueno, les agradezco muchísimo que hayan venido hoy, porque es un periodo que uno ya soltó, que quiere salir luego de vacaciones, este es el tiempo, la hora, asi que les agradezco un montón, como les dije sus datos son totalmente confidenciales, el día de mañana que esto tenga frutos, espero que ustedes lo conozcan, espero que sea un artículo incluso que se publique y que genere cambios...

APODERADO: Si

APODERADO: Esa es la idea

PAULA: Asi que un aplauso para ustedes, gracias

Grupo Focal Padres 3º año Concepción

PAULA: Es un programa que aún allá es muy innovador, muy atractivo. En España solo la Universidad Autónoma de Madrid tiene algo similar a este, es un programa que dura 2 años y estuve ahí, y creo que este programa es mucho mejor, jaja (risas).

Pero claro, el entorno, el entorno de la ciudad es más accesible creo yo, como que de mentalidad, cultural.

APODERADO: O sea, hay más facilidades para las personas con discapacidad.

PAULA: Si, algo tan sencillo y cotidiano como el transporte público. Es mucho accesible, mucho más seguro. El día a día. Pero bueno, ahora la idea evaluar el programa, desde el modelo de CDV. Porque lo que quiero hacer también, es un poco crear un modelo de evaluar todos los programas destinados hacia las personas con discapacidad, porque no hay, porque pareciera que vamos armando todo esto sobre la máquina y los colegios, en los proyectos de integración o en las escuelas especiales todo es como un poco desde lo que uno siente, más que algo que esté normado. Y no sabemos hacia donde queremos caminar y si uno pudiese evaluar todos esto programas y todos esto servicios que se dan a las PcDI, podríamos mejorarlos. Como lo mejoran las otras cerreras, como lo mejora la educación en general, pero no la atención específica de las personas con discapacidad.

Entonces bueno, al igual que el año pasado ustedes hicieron un cuestionario, hicimos un informe de nuevo por cada uno; Florencia, por todo lo que pasó a fin de año pasado, fue difícil hacerlo llegar, no se los entregó.

APODERADO: No

PAULA: Emm, mi idea última es poder también poder hacer una comparación si cambió o no la CDV y todo eso, pero eso es otro asunto. Y, bueno, los temas de hoy son hablar de la CDV en general y desde los resultados que obtuvimos desde el cuestionario, las áreas puntuadas más bajas por los alumnos, por ustedes y ustedes, que ahora que ya terminaron que puedan entregar sugerencias al programa, debilidades, fortalezas.

Vamos a tratar de hacerlo rápido para no quitarles tiempo a ustedes tampoco, porque entiendo la hora, el periodo en el que estamos. Estuve en Viña y me tocó día viernes con los padres, me querían matar.

Padres: (Risas)

PAULA: Bueno, y de partida voy a hacer las preguntas en general para que ustedes me puedan contestar un poco, entendiendo qué es la CDV, que ya lo habíamos conversado la vez anterior. Cómo creen que es la calidad de vida de sus hijos. Si el programa ha contribuido a esa CDV y si creen que existen diferencias entre la CDV que el podría haber tenido fuera del programa. Como el programa les aporta. Aquí dejo la palabra un poco, para que ustedes me cuenten como lo vieron todo en relación a CDV y relacionado con el programa, si el programa aporta o no aporta y qué debiese cambiar. Así que les dejo la palabra a ustedes, encantada yo, de poder escucharlas.

APODERADO: Yo, no sé, pienso que la CDV, por lo menos, no se si en todos los niños será así, en el caso de mi hijo él se fortaleció, porque el hecho de venir a la universidad, eee a cursos superiores, le ha permitido a él subir su autoestima. Yo creo que es una de las cosas más valiosas, para mí, y nosotros como familia de Felipe, le siempre fue independiente, eee siempre porque yo vivo en Lota, entonces Felipe tomaba locomoción y nunca dejó que lo viniéramos a dejar, como autónomo y yo lo veía feliz, él estaba contento; cuando los familiares preguntaban que hace este niño, estudia en la Universidad, lo hacía sentir pero súper bien.

Apoderados: Si.

APODERADO: Entonces yo creo que, eso para mí es lo más importante porque la CDV para él cambió absolutamente y para nosotros también como papás, por su... como vuelvo a reiterar su autoestima, le subió...

PAULA: Le subió por participar en la Universidad

APODERADO: Correcto. Estaba feliz. Feliz de Venir y de poder compartir siempre me llegaba comentando qué hacía, me nombraba todos sus compañeros, entonces, no sé yo, lo veía siempre contento a él y para mí eso es cambiar la CDV es fortalecer las cosas buenas que tiene, las habilidades, descubrir las habilidades que ellos tienen. No sé, para mí, eso es cambiar una CDV.

APODERADO: (4.52) Si, yo opino más menos parecido a lo que ella dice porque me hijo también le ha ido bastante, su personalidad también, adquirió más valores, cierto, y bueno uno en la casa igual se los entrega pero nunca está demás. Y el igual po, él venía feliz a la Universidad, feliz, lo que si el Nico, no llegaba contando muchas cosas, el



Nico no es de contar muchas cosas, lo que pasaba por ejemplo a este le pasó esto, esto otro que sé yo, del Manu de repente hablaba, que el Manu no see, que el Manu es tan chistoso, que sé yo, y pero lo que si siempre armaban su grupo con el Pancho, el Javi, que iban al Mall, a comer o que iban a los autos chocadores y eso en realidad, a mi igual me hacía sentirme bien porque a él le gustaba eso po

PAULA: Verlo feliz.

APODERADO: Verlo feliz, si porque yo creo que a todos los que estamos aquí lo único que queremos es que nuestros hijos sean felices,

Apoderados: (muchos) si, exactamente...

APODERADO: yo lo único que quiero es que mi hijo sea feliz. Igual sufro, me da pena si por que...(llora) a veces pienso que no es feliz, Pero muchos me dices que no, que el Nico es un niño feliz. Igual a mí me gustaría que...que a lo mejor encontrara una polola.

APODERADO: : Lo mismo pensamos nosotros.

APODERADO: : En serio, porque igual de repente él contaba que habían chicos que pinchaban con otra chica. Yo se que va a ser un niña de sus pares, porque tengo que ser realista cierto, pero igual me hubiera gustado, entonces él siempre lo hacía así como, le hacía gancho a los demás, entonces le decía yo: pero bueno y cuando vai a encontrar tú. No sé me decía, no sé. Algún día te llegará la hora po hijo.

PAULA: Y por qué dudas si él es feliz.

APODERADO: : No sé porque a veces encuentro que él, como que no expresa lo que le pasa. El Nico a mí jamás me ha dicho: Mamá...ehh nosé estoy triste por esto y por esto otro, sino que yo de repente lo noto medio raro, entonces le pregunto: nico te pasó algo, No mamá. Pero Nico, dime la verdad hijo, no mamá si no me pasa nada. Entonces a lo mejor yo también tengo que acostumbrar que a lo mejor no todo el tiempo él puede andar riéndose.

APODERADO: : Pero, disculpe, pero sabe que, como usted dice que de repente duda de que el Nicolás sea feliz, yo creo que no debiera dudar, porque yo, los tres años yo conocí a Felipe o sea Nicolás, lo conocí muy bien porque yo lo llevaba; yo venía a buscar a mi hija todos los días, todos los días y oportunidad que tenía me lo llevaba a la casa...

APODERADO: : Si él me decía...

APODERADO: : Y conversamos muchas cosas, conversamos harto, de todo un poco... y él me contaba algunas cosas y todo y yo por las cosas que él me contaba por lo que me decía, se notaba que era un niño feliz, como que no le faltaba nada, ni si quiera el andaba preocupado por... no sé... como usted dice, de una polola...

APODERADO: : Ya....

APODERADO: : Yo lo notaba que no, que él no se preocupaba de eso

APODERADO: : Yo creo que las chicas se preocupan más de eso.

APODERADO: : yo creo

APODERADO: : yo creo, pero claro

APODERADO: : Será que como madre, uno lo sobre protege mucho también.

APODERADO: : Si

APODERADO: : Uno no quiere que estén solos.

APODERADO: , APODERADO: : Si, claro.

APODERADO: : Yo concuerdo con lo que dices tú, sabes por qué, porque ahora que recuerdo yo, lo bueno de todo esto y del programa, es que los ha hecho crecer, etc. Pero por ejemplo Felipe, a veces yo lo he notado como bajoneado, se va al dormitorio, quiere estar solo, entonces le hemos preguntado, nosotros derechamente, qué pasa Felipe y nos dice que a él le gustaría tener una polola. Eso lo pone triste...

APODERADO: : Pero el ha dicho alguna vez quiero estar solo en mi pieza

APODERADO: : Si. Felipe sí. Y por ejemplo nos ha ...yo lo noto como ansioso ...ehh.... Yo creo que él tiene como las dos cosas ser muy positivo, es bueno para la talla, muy bueno. Entonces se ve aparentemente un niño muy feliz... yo creo que es muy feliz, pero ha momentos que...

APODERADO: : pero eso le pasa a todos....

APODERADO: : le pasa a todos los niños...

APODERADO: : Disculpe, pero yo creo que a los mejor nos estamos ahogando en vaso de agua. ¿Por qué? Por qué pensemos como somos nosotros. A veces nosotros también queremos estar solos. O Solas. A veces estamos muy contentas y a veces a los 5 minutos somos un mar de lágrimas. Entonces por qué ellos van a ser excepción

APODERADO: : Si yo me refiero a la parte emocional para tener una polola...

PAULA: Claro, es que yo creo, me imagino, como los padres y como todos, queremos que puedan llevar una vida tal como un chico de su edad.

Apoderados: Claro/ si/ exactamente.

PAULA: Y pareciera que claro, tener polola, es parte de la experiencia propia de la edad y que pueda salir con alguien. Entonces uno quiere lo mismo para ellos. Yo creo que es esa la sensación, entonces...

APODERADO: : Pero cuando uno los ve.....Por ejemplo mi hija tiene 24 años, y nosotros le hemos hecho la pregunta: ¿Nati tu quieres pololear? No, mamita no....Entonces quizás nosotros estamos equivocados porque también, igual mi esposo acá, le dice: Cuidadito Natalia que yo te pille pololeando. Entonces quizás tenga tan mentalizado ese tema que le da miedo decir: si mamá.

PAULA: Claro, es que ellos también se lo han negado. Porque pareciera que en su entorno no es tan común, de donde ellos han estado o cuando hablamos de PcD no es común que ellos tengan pololo o como que tendemos a infantilizar un poco...

Apoderados: claro, si.

PAULA: ese tipo de cosas, entonces ellos ya asumen que no van a tener pololo y que es para otros, para los demás que no tienen discapacidad, pero yo no.

APODERADO: : Menos para la Dafne

APODERADO: : En el curso hubo alguien que está pololeando.

PAULA: Sí, Dafne que hasta el día de hoy está pololeando.

APODERADO: : Con diego?

APODERADO: : No, con Javier.

APODERADO: : Él fue compañero de un sobrino mío, El Javier.

APODERADO: : En el caso de la Dafne...

APODERADO: : Que ella cuente su experiencia porque ella tiene una experiencia distinta a la de nosotras...

APODERADO: : si. Bueno la experiencia con respecto a la CDV y todo lo que ustedes dicen y en mi caso yo le agregó eee...mmm.... El haber se relacionado con otro tipo de personas, porque la Dafne, antes de la Universidad estuvo en centro de formación laboral, que había en Chiguayante, que era lo que había, entonces yo busqué ese. Y ahí iba otro tipo de personas, otro tipo de alumnos... eee...vulnerable socialmente, con igual malos hábitos, o..o que estaban insertos en un mundo en que a mí no me gustaba, malas palabras, todo eso...

APODERADO: : ya...

APODERADO: : Y yo la tenía ahí porque en realidad no tenía otra cosa, pero siempre con la espera del programa porque yo ya lo conocía de antes; entonces para mí que cambiara aquí a la Universidad con este tipo de compañeros que para mí no tiene que ver con que sean de otro estrato social ni que tengan más dinero pero que vienen de otro tipo de familia para mí fue positivo. Que se relacionara con el resto de los alumnos de la Universidad, el trato era distinto y fue todo un proceso con respecto a cosas muy básicas...emmm... de respeto entre los pares. Por ejemplo, la Dafne, las reglas le cuestan mucho, entonces ella llegaba y entraba a la sala de las profesoras y ni siquiera golpeaba ni preguntaba. Entonces ella tuvo que entender que aquí era otro el sistema, que había que golpear que había que...que no podía interrumpir, entonces como que comenzamos desde eso muy básico. No es que en mi casa no haya regla, pero siempre en los colegios y los lugares como que se le trataba distinto, se le permitían cosas.... Ya no importa si de la Dafne....

D4: porque la sobreprotegían

D6: ella vino con la base de allá.

D7: Entonces acá fue distinto. Y con respecto al pololeo, inclusive en el programa igual nos apoyaron mucho con eso porque la Dafne nunca había pololeado...

D4: ¿Qué edad tiene?

D7: Tiene 21.

D4: Ya.

D7: Este año cumple 22. Nunca había pololeado. Ni si quiera un chico le había querido dar un beso. Nada, nada nada. Entonces y nosotros, estábamos igual con el tema complicados. O sea yo no quería pololeara porque tenía mucho miedo que si pololeaba con alguien eeemmm... se quisiera aprovechar de ella.

Apoderados: Si /es entendible.

D7: Entonces, no, no quería. De hecho la psicóloga nos llamó, para contarnos que había un niño que estaba interesado en la Dafne y que nosotros ya deberíamos pensar en que deberíamos darle permiso para pololear y desde ahí comenzó el acompañamiento. Ya y bueno, y con mi esposo que era el que estaba más reacio a que la Dafne pololeara y obviamente, la psicóloga es psicóloga, así que ella supo explicar de muy buena forma y le dimos permiso. Y de ahí, bueno, obviamente, hubieron varias veces, llamadas acá, a conversar porque si generó problemas, porque ella en el fondo no es como, en el fondo pololear se aprenda, pero ella no sabía pololear, entonces tenía que entender ciertas cosas, como que ella no podía entrar a la sala de Javier, ni Javier a la sala de ella.

APODERADO: : A la hora que ella quisiera.

D7: Muchas cosas que para uno son: cómo no va a saber eso? El tema de las reglas, que a la Dafne si le cuesta mucho, entonces en esas cosas el Diploma nos acompañó. Y el entorno, o sea que la Dafne permaneciera a este entorno, a mí me gustaba mucho. Pero ahora quedamos en el aire, porque ahora no sé qué voy a hacer...

APODERADO: : Yo creo que todos nos gustaba...

APODERADO: : ¿Cuánto tiempo llevan pololeando?

APODERADO: : 2 años. Haber....no no no, 1 año, ahora cumplen 2. En septiembre

APODERADO: : A mi lo que más me gustó del programa y del entorno en general, es que nunca se escuchó eee...que hubo una mala palabra de un alumno cualquiera, por ejemplo

PAULA: De otras carreras.

APODERADO: : De otras carreras...eee... siempre los respetaron a los chicos, a todos. Eee...y nunca hubo ningún problema

PAULA: Y tuvieron ese miedo en algún momento que los estudiantes de otras carreras...

Varios: si, si

APODERADO: : Yo por ejemplo...

APODERADO: : Si yo igual.

APODERADO: : Yo por ejemplo tuve ese miedo, bueno, por el hecho de que para la Natalia aquí, bueno le cambio todo, bueno yo creo que a todos les cambio el mundo, les movió el piso a todos, a ellos como alumnos y a nosotros como papás, obviamente. Y por el tema de... En algo tan básico que es el tema de la alimentación. Ustedes saben que mi Naty es buena para comer

APODERADO: El mío también es así.

APODERADO: Pero claro, todo eso se fue manejando de a poco, ¿ya? El tema de reglas, igual también la Naty, es increíble que uno la, es un aprendizaje que está todos los días con ella, pero igual en algún momento dado como que ella... porque la Naty siempre dijo: mi universidad es mi espacio, es mi libertad, decía ella. Como si estuviera en la casa muy oprimida. Pero el tema de la alimentación, como les digo y de las reglas, a la Naty igual le costó mucho, les costó mucho el tema de reglas, de tocar puertas, pedir permiso, dar las gracias, por favor, cosas que uno siempre está remarcando y está siempre en la casa constantemente diciéndolo.

APODERADO: Palabras mágicas.

APODERADO: Pero como ellos llegan aquí, y se encontraron con un mundo distinto y se sienten grandes, entonces... Y como aquí siempre se le dijo que eran adultos, yo actúo como adulto, pero los adultos también tienen que respetar las normas, hay un superior a ellos. Ahora con el tema de la alimentación, claro, la Naty empezó a traer comida, la Naty nunca había calentado su comida en un microondas. De partida yo en mi casa no tengo, porque no me gusta ese estilo de cosas ¿ya? chuta pero en el un día le dije: pero Naty vas a llevar comida, tú le dices a alguna profesora o acompáñate en algún compañero, le dije yo y vas para allá. Cuento corto, yo preocupada, ya dije yo, si mi hija tendrá que saber salir del problema, si tiene hambre va a tener que solucionarlo. Y cuando llega la tarde le dije: Hija, ¿cómo lo hiciste? No mamá una niña de otro curso, me dijo, de la Universidad me enseñó que yo tenía que apretar este botón así, así así, y

listo. Entonces, eso habla bien po. Porque independiente, no es un aprovechamiento, o sea que tiene que ver esta niñita, no po yo, pongo mi plato, caliente primero, no. O sea, ella respetó, la otra chica respetó el lugar, le enseñó y le facilitó todo más rápido.

APODERADO: Eso fue lo que me llamó a mí la atención...

APODERADO: Entonces, eso se agradece, se agradece.

APODERADO: Que nunca hubo nada de las otras carreras...

APODERADO: Yo creo que, todo lo contrario. Siempre le escuché que, o sea nunca dijo: mamá sabes qué un chico de ...noo

APODERADO: No nada...

APODERADO: Incluso se hacían amigos...

APODERADO: Yo los veía, yo venía aquí cuando venía a buscar a la Natalia, yo veía a los chiquillos, al Nicolás, al Manu, los veía conversando con otros muchachos...

APODERADO: sí, sí....

PAULA: Y Nicolás estuvo trabajando para la DAE, servicios estudiantiles. Repartiendo una revista.

APODERADO: Sí, con el manu, un día creo que fue o dos días...Pero ellos también participaban en las cosas que hacían aquí...

Varios: sí, sí ...

APODERADO: Fiestas patrias..

APODERADO: Los asados que hicieron cuando estaban en primero, con todos los otros cursos, y eso es bueno porque los integraron, mucho, es muy bueno. O sea, hay una labor de acá, del mismo programa que en el fondo yo creo que ayudaron a sensibilizar al resto de los niños en la universidad.

PAULA: Que se dio un poco en forma natural, porque nosotros no hemos citado a los alumnos de otras carreras para decirles nada. Sí en algún momento cuando recién inició el programa, el 2013, hubo una reunión, para los directores de las carreras, pero no con los alumnos.

VARIOS: Que bueno eso....

APODERADO: Ya...a esta altura del partido, es uno más no más.

PAULA: Claro, si, ni se lo cuestionan, porque además, entran alumnos nuevos todos los años y nadie....se da en forma natural.

APODERADO: Ellos han interactuado con los otros niños...

APODERADO: Igual tiene que ver....

APODERADO: Yo cuando he venido a buscar a Felipe, perdón, y el, yo veía a los niños conversando con chicos de otras carreras, entonces, eso habla bien de la universidad, los profesores, todo.

APODERADO: Igual ahora, tienen mucho que ver mucho el tema de la integración. Ya ahora toda la gente está concientizada con el tema de la integración. Todo eso...

APODERADO: La inclusión.

APODERADO: Yo creo que los jóvenes, en general, esta generación tiene otro concepto ...

VARIOS: si, si , es más abierta, tiene otra mentalidad....

APODERADO: Como era años hacia atrás cierto, .. existía el boulllyng. Sobre todo, hacia los niños con discapacidad

APODERADO: Es que yo creo que....Hasta los mismos padres po, si..hijos como los nuestros, los papás los escondían, no salían a la calle....

PAULA: Es curioso porque en el colegio, aún existen....todos los alumnos vienen con experiencias de bullyng, pero al entrar a la Universidad

APODERADO: Deben ser los mismos alumnos que están en el liceo y en el colegio

PAULA: Y algo pasa que al entrar a la Universidad, cambia. Porque en los colegios hay experiencias de bullyng aún.

APODERADO: Sí, todavía

APODERADO: En el caso de.. en el caso mío, digamos, de Francisco, a mí no, no al revés, porque francisco venía de un liceo donde le hicieron mucho bulliyn, de hecho, CUANDO recién llegó, Francisco yo nunca lo pude colocar en un liceo donde tuviera... que no fuera, digamos, bulliyn. Y lo coloqué en liceo San Pedro porque no tuve otra



alternativa y ahí lo trataron mal, de primera, o sea mal!, le pegaban... Como en segundo o tercero medio lo encerraron unos chicos en el baño no sé con qué intención, seguramente burlarse solamente de él, estamos hablando de un joven que tenía 21 años y que estaba en cuarto medio. Y entonces tuvimos que ir a hacer denuncia a carabineros, o sea fue fuerte; entonces, al revés, o sea yo creo que Francisco ya está sobredimensionado en ese aspecto para llegar a la universidad porque ya las habías pasado todas, desde golpes, desde burlas y ... todo eso, denuncia de carabineros, llegó aquí a la Universidad y como qué , yo me sentí...

APODERADO: fue un alivio...

APODERADO: si, fue un alivio, sabía que aquí...

APODERADO: No, aquí les cambió mucho la CDV a ellos, mucho, mucho.

APODERADO: El Nico también estuvo en el liceo po. Yo lo tuve al Nico, en la enseñanza media en el Liceo San Pedro, el que dice de ella...

APODERADO: ¿También le hicieron bullying?

APODERADO: Si. Pero yo no llegué así, a ese extremo, como dices tú. No llegaron a ese extremo, de lo que tú estás contando de Francisco. Pero sí le hacían bullying. El Nico, a veces llegaba llorando, bueno que el Nico es sensible como la mamá (ríe). Pero, sí le hicieron!

PAULA: Claro, sigue ocurriendo...

APODERADO: Si, de hecho, todavía...

Paula: Uno se pregunta qué es lo que pasa aquí, porque se da como en forma natural. Yo no sé si hay un cambio en los estudiantes que entran a la Universidad o los alumnos que entran a la Universidad son distintos a los que entran a no sé... Porque son los mismos

APODERADO: Si po

PAULA: Y se da en forma natural eso. Porque como les digo, nosotros no hacemos nada con los alumnos directamente, pero de alguna u otra forma pareciera que el entorno también los protege, no se... Sería interesante conocer la percepción que tienen ellos, revisar qué pasa en los liceos, cómo cambia.

APODERADO: Pero sabes tú, que antes no pasaba por plata, donde tu pusieras a tu hijo...

APODERADO: No...

APODERADO: Sabes que yo, yo intenté en Concepción, yo salía llorando de los colegios, porque al Nico ¡no me lo aceptaban! ¡Porque tenía una discapacidad! ¡No me lo aceptaban! Y no me quedó otra alternativa, como dice Julia, ponerlo en el Liceo San Pedro. Yo no lo quería ponerlo en el Liceo San Pedro, no porque el Liceo San Pedro hubiera niños con menos recursos digamos...

APODERADO: No, no, claro, es un tema más social, de edad...

APODERADO: Claro, yo dije: A mi hijo lo voy a “tirar a los leones” y a los leones lo tiré.

APODERADO: Si, si, yo igual.

APODERADO: Pero afortunadamente, gracias a Dios, logró, bueno con apoyo. Con apoyo diferencial y todo... logró sacar su cuarto medio del liceo San Pedro.

APODERADO: No, aquí lo que pasó con Francisco, que al final, al revés po, tenía amigos, y lo aplaudieron... Cuando se licenció, porque al final el psicólogo que había en el colegio, él tuvo que hacer como unas charlas de sensibilización, porque el primer chico que le pegó, delante del profesor de lenguaje le pegó un golpe en los testículos, así pero... Y Francisco, lo peor, que no cuenta nada. Entonces en una reunión de apoderados, ahí la profesora...

PAULA: Y él, ¿antes anda?

APODERADO: Nada. Nunca dijo nada, ni la profesora jefa me llamó, ni nada. Y solamente le chico le pegó porque le caí mal Francisco, porque Francisco hace esos movimientos... los movimientos que hacen los cabros asperger, que son...emm.. y por que no lo entendía, porque cuando iba al patio, francisco estaba todo el rato meciéndose, y como él...o sea de repente francisco no se comunica, pero de repente sí, o sea, pero él lo notaba distinto y como no sabía, le caía mal y le pegó delante del profesor de lenguaje.

APODERADO: Oye que bandido debe haber sido ese muchacho, porque no se puede calificar de otra manera...

APODERADO: Sabes que yo, en el fondo, decía: este chico necesita tanta ayuda como mi hijo.

APODERADO: Incluso más.

VARIOS: Si, si, si...

APODERADO: El que llegaba a reuniones era el papá, y el papá tenía una cara, un caballero que era así como autoritario y después, también el otro chico que lo encerró tenía sus problemas. Es gente de 21 años en cuarto medio, entonces, y el cabro lo encerró para solamente hacer un estudio de cómo reaccionaba francisco. Y como yo le había dicho francisco, antes, de que si alguna vez le pasaba eso, que alguien lo quisiera tocar, lo encerrara en el baño, que yo le daba permiso para que rompiera vidrios, para que pateara la muralla, para pegara, para que gritara..

APODERADO: Claro...

APODERADO: Me daba lo mismo, pero él tenía que defenderse, porque no tenía que permitir, y hasta el día de hoy se lo recalco, casi todos los días, que él no tiene permitir que ¡nadie lo toque! Que nadie le toque sus partes genitales ni nada. ¡Nadie te tiene que tocar! Si tu no quieres, nadie te tiene que tocar. Así que...

APODERADO: Yo creo que esos temores que tus hablas, son los de muchos de aquí ...

APODERADO: Si!

VARIOS: Todos, todos.

APODERADO: A mí me pasa lo mismo.

APODERADO: Entonces, esa vez...

APODERADO: Imagínense que para nosotros, que nosotros tenemos una mujercita, entonces, más todavía.

PAULA: Vivir con ese miedo, claro. Bueno ese es el miedo que es para todos...

APODERADO: Pero, pero igual, igual Natalia ha aprendido a defenderse, ella se defiende y ella no deja que nadie la toque ni...

APODERADO: Y aparte por su carácter que tiene le tiene igual,

APODERADO: Tiene su genio mi socia.

APODERADO: sí, jaja

PAULA: Bueno dentro de las dimensiones, hay distintas dimensiones que afectan o contribuyen a la CDV. En general, que son esas. Según la teoría. Que fueron las que ustedes contestaron en el cuestionario. Una de ellas y las que hasta actualmente es la que más influye en nuestra CDV de todas la de personas es la Autodeterminación que se define como la capacidad de definir por mi mismo y misma. No tener que depender de alguien constantemente. Emm.. El conocimiento de mis derechos y poder ejercerlos. Que yo creo que los alumnos, cuando uno lo conversa con ellos, ellos saben que existen los derechos, pero yo creo que aún nos falta, como programa, que ellos sean super conscientes de cuáles son sus derechos para poder hacerlos ...

APODERADO: y deberes...

PAULA: El bienestar emocional que ustedes han comentado en este momento, la diferencia que hay al entrar al programa, de sentirse orgulloso de si mismo, la autoestima que tiene que ver una sensación de bienestar emocional, la inclusión social que es pertenecer, la participación en los distintos entornos; Desarrollo Personal, el poder entrar a la Universidad ya es parte de mi desarrollo personal, poder seguir estudiando y el día de mañana trabajar y... Crecer en el fondo. Las relaciones interpersonales, que es mi relación con otro ya sea con la familia, con amigos, de pareja. El Bienestar material, que también es un área quizás más débil, por ahora ellos tampoco tiene tanto interés, porque tampoco han tenido que pensarlo, pero si es importante que ustedes lo vayan pensando en la administración de su propio dinero. Entregar un dinero a la semana, que él administre y si se le acabó, problema de ellos.

APODERADO: Risas

PAULA: Porque es súper difícil, parte con la administración de tu propio dinero. Y el bienestar físico que más dentro de la evaluación, es más que nada las actividades de recreación, de tiempo libre, de ocio, no el deporte precisamente, que siempre apareció el bienestar físico como evaluada la más baja en las tres sedes. Por los alumnos del Diploma de aquí, de viña y Santiago por los alumnos y los padres. Y yo creo que, efectivamente los alumnos tienden a estar aquí en el programa y en la casa, tienen pocas actividades por fuera.

APODERADO: Si es verdad.

PAULA: Entonces, ahora vamos a revisar los resultados de los alumnos y de ustedes, pero también para que lo tengan más o menos en consideración, que vayan viendo como el programa podría contribuir en cada una de estas dimensiones: qué nos falta, que tenemos que mejorar, o cuál de ellas ha contribuido más que otra. Que lo vamos a retomar después. Pero dentro de los resultados, que aquí en roja, que es la más oscura, que se me perdió un poco el color, son los alumnos, que ellos tienden...no hay tanta diferencia como pueden ver, la opinión que tienen ustedes y la opinión que tienen los alumnos, es súper similar, ellos tienden a tener puntajes muuuy, un poquito más abajo que la percepción que tiene ustedes de la CDV sin embargo, sobre todos están sobre el nivel, que uno diría que tiene una buena CDV, lo cual es interesante. Y hay dimensiones que son más bajas, tanto por los alumnos como por ustedes.

Los padres dicen que el Bienestar emocional y físico. Estos son los promedios. Por ahí hay un informe de cada uno, que yo creo que es importante que lo puedan ver con él, mira tú opinaste esto, yo opiné esto otro, por qué...no sé. Cuando les entreguemos esos informes.

(min 29')

Y los alumnos, ellos también concuerdan en el bienestar emocional y físico y además en las relaciones interpersonales, que es lo que hablábamos al comienzo, qué es la preocupación y me imagino que tiene que ver con las relación de pareja principalmente.

Y como adultos y como padres, o sea nadie, ni siquiera las personas sin discapacidad, hablamos mucho de nuestras relaciones de intimidad, cómo vivimos la sexualidad, entonces a veces es mucho más difícil incluso con personas con discapacidad, intelectual en este caso, incluso las personas que tienen alguna discapacidad física, la viven de otra forma y es un tema, que no hemos abordado y quizás cómo programa también estamos al debe en eso, pero ellos la evalúan cómo más bajo, ósea que si está más bajo es porque existe la preocupación, pero tampoco se atreven a hablarlo.

APODERADO: Una opinión, un ramo que tuviera que ver con la parte sexualidad, porque igual es interesante, ósea ellos también tienen deseo. Pero igual es preocupante porque ellos alomejor necesitan saber más sobre el tema.

PAULA: Claro, desde el conocimiento de su cuerpo, hasta dónde llegar, cómo relacionarse y porque al parecer también se los negamos un poco.

APODERADO: lo que pasa es que alomejor a ellos les serviría más que se hablara esto en la universidad, porque con uno no, uno de repente quiere conversar, hay pero papá!. A mí me pasa con mi hijo, yo tengo dos hijos lolos, bueno en cosas de mujeres hablan ellas, pero en cosas de hombre hablo yo con mi hijo. Entonces yo de repente le hablo a mi hijo, y mi hijo me dice nooo pero papá! Ese no es tema, pa qué nooo. Entonces alomejor, cómo dice, tener en cuenta en el programa algo.

APODERADO: Sabe, yo me recuerdo cuando el año pasado o el año antepasado.

PAULA: Primer año del segundo semestre desarrollo personal o no?, que hablaron de....

APODERADO: Sí, sí, pero a lo que voy yo, es que bueno el año pasado también fue algo similar con ud., pero ud. no estaba presente y fue la profe Florencia la que lo dirigió, y yo recuerdo haber mencionado este tema.

APODERADO: no si lo tomaron, pero más profundo me refería yo.

APODERADO: No, no, si por eso, lanzamos la idea, de qué podía haber y cómo ud. bien lo dijo ahora, y se lanzó esa vez, o no creo estar equivocada, haber tocado como un ramo para ellos, donde se hable acerca del noviazgo, del pololeo, de la sexualidad, de la intimidad, de todo eso. Yo me recuerdo haberlo mencionado, y creo, por qué me recuerdo? Por qué creo que fui una de las que dije lo mismo. Entonces no se tocó no más en ese tema, pero se puede tocar más adelante para las generaciones que vienen.

APODERADO: Para las próximas generaciones.

PAULA: Yo creo que hay una preocupación, pero ellos tampoco saben cómo expresarlo, no sé cómo pedirlo, porque ellos tampoco lo han tenido en mente, como automáticamente pareciera que el entorno se los ha negado.

APODERADO: Yo creo que es la preocupación de todos, a nosotros nos da mucha pena esta parte, es cómo una acusación que es importante para ellos, pero también todo lo demás es maravilloso, por lo menos en nuestro caso, que Felipe, trabajando, entonces igual fue cómo una sorpresa muy grande. Comienza en marzo en Puerto Coronel. Lo

digo para que tengan ánimo, y para que también alomejor les puede tocar más adelante a los niños de ustedes.

APODERADO: Y a nosotros, hoy día nos dieron la noticia igual, que Natalia empieza a trabajar en marzo, así que feliz.

Min 33.21

APODERADO: Fue en el cóctel, cuándo tuvimos el cóctel, ahí la niña de la empresa, la verdad es que nos fue de sorpresa grande porque nos dijeron: los papás de Felipe?, ellos!, y ahí la niña nos dijo Felipe desde marzo empezaba ahhh, que había quedado trabajando en Puerto Coronel.

APODERADO: Excelente!

APODERADO: Todo gracias, ósea, uno deduce que todo gracias al programa y a todo esto.

APODERADO: Ellos también se ganaron, ellos se lo ganaron también por su desempeño que tuvieron.

APODERADO: Exactamente! Eso también nos decía la niña.

APODERADO: Nosotros si bien es cierto, tenemos muchas aprensiones, pero uno cómo papá se da cuenta de las capacidades que tiene su hijo, independiente que sean más lentos, les cueste no sé po, pero las tareas las realizan igual y las van a entender igual, y los valores que uno le enseña.

APODERADO: Porque eso no se lo enseñan en la universidad.

APODERADO: Nopo eso viene de casa, se conversa obviamente acá.

APODERADO: Pero aquí sí, les entregaron buenas herramientas como para el conocimiento para que puedan desempeñarse.

APODERADO: La parte técnica que uno no maneja.

PAULA: Bueno y quizás eso es parte de la cultura que está cambiando, porque ellos tienen que hacer otro tipo de actividades, pero eso no significa que no puedan trabajar. Y eso hay que cambiarlo, porque es un derecho el trabajo, la oportunidad y adecuar el trabajo a lo que ellos puedan hacer y lo van a hacer bien y confiar en eso. Y eso hay que cambiarlo.

Pero volviendo a esto, el bienestar físico tiene que ver con el deporte, las actividades de ocio, cuidado de su peso, que fueron evaluados lo más bajo por todos. A mí me da la impresión de que los alumnos lo que más dicen, es que no necesitan deporte ni cuidado del peso. Ellos piensan en actividades de ocio, un grupo me dijo ayer por mañana, ahhh los de primer año, queremos actividades todos los viernes, de salir.

Y yo creo, que ellos centran su evaluación en las actividades de ocio, y yo me imagino que ustedes la evaluación que evalúan más bajo es eso, el cuidado del peso, el deporte, la actividad, pero ellos lo ven más desde el ocio.

APODERADO: A mí me gustaría que mi Francisco hiciera deporte, mi marido siempre va al gimnasio, anda con tu papá, inscribiste le digo yo, No! Me dice, pero él es categórico, pero Francisco... No! No me gusta! No quiero! No me obligues! Hoy día tuvimos un pequeño altercado, porque me llama para todo, y me llama cualquier cosa, entonces me llama y me dice: mamá yo puedo ir a dar una vuelta me dijo, porque estaba en la casa de, claro Francisco le dije yo, llévate llaves le dije yo. Sí me dijo, quiero salir a tomar aire, claro anda. Después me llama, y me dice que salió a tomar aire, pero me compré un churro.

APODERADO: Un churro? Va la laguna?

APODERADO: Sípo, pero le digo Francisco le dije yaaaa empezamos ya con la lesera, mírate en el espejo, mírate esa guata que tienes le digo yo.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Porque Francisco era delgado y ahora está guatón, entonces claro obviamente como ahora está más grande, ya tiene cuerpo más de adulto, entonces está en esa etapa en qué como que todo lo asimila, en que todo lo que come lo asimila.

APODERADO: Bicicleta tampoco?

APODERADO: No nada, no le gusta, nunca aprendió a andar en bicicleta además, entonces, eh....

PAULA: El comprar cosas también los hace sentir a ellos que puede decidir.

APODERADO: También, también.

APODERADO: Sí



APODERADO: Exacto, exacto, eso me dijo, eso me dijo, porque después, él me contestó mal, haber Francisco, a mí me va a dar la lesera le dije yo, y no vamos a ninguna parte, te vas al tiro para la casa, no me hables así, porque yo no le permito que me hable, que me alce la voz.

APODERADO: Qué eleve la voz.

APODERADO: Sí, entonces ya me dijo, ok, disculpa, me cortó. Al rato me llama de nuevo, y me habla de otra cosa, pero cómo queda así con esa sensación de rabia, y vuelve a la carga y me dice, oye yo no permito que nadie me mandé, me dijo, ni me castigue, porque ya no estoy en edad de qué me castiguen.

APODERADO: MMMMM! Soy grande.

APODERADO: Claro, entonces yo le dije Francisco, nadie te está castigando ni nada le dije yo, no me gusta que me contestes mal, porque en el fondo lo que quiero es ayudarte, tú tienes que pensar que tú eres un niño que es joven, tú tienes 21 años y ya estás gordito. Entonces, le dije, tú papá sufre de diabetes, si bien es cierto es una diabetes controlada, pero lo más probable es que genéticamente...

APODERADO: Se hereda.

APODERADO: Claro po, entonces eso a mí eso me preocupa, entonces yo lo hago por tu salud, tienes que entender que yo lo qué hago, lo hago por tu salud, por tu bienestar, no por molestarte, si estás con ese nivel de ansiedad, es mejor que te vayas a la casa, porque no vas a poder hacer nada. Se le nota en la respiración, empieza a moverse y se altera. Ándate a la casa porque estás ansioso, estás molesto, yo lo digo para que no perjudiques al resto, porque andaba con unos amigos. No, no, no me dijo, si ya me voy a calmar, y tú sabes lo que tienes qué hacer? Síii me dijo, respirar profundo, me dijo.

APODERADO: Risas.

PAULA: Es que eso es, el comprar, el comprar. Aquí en la universidad llegan y casi todos engordan, porque el hecho de ir a comprar, es sociabilizar con el resto de la universidad, es un acto de ser adultos.

MIN 39

APODERADO:

APODERADO: Pasa también porque ven al otro, venal otro, porque Francisco a mí me pregunta, me vas a encargar algo, o tengo que ir a alguna parte a hacer algún trámite, porque yo lo mandaba a pagar el gas de mi mamá y no sabía hacerlo, entonces yo le expliqué está no, Mamá lo hice! me dijo y cómo te fue? Bien!

APODERADO: Hay que darle más responsabilidades.

PAULA: Claro, porque en el momento, cómo sus actividades son pocas, el hecho de ir a comprar ya es lo que hacen habitualmente, y eso es, deciden ellos qué comprar, ocupan la plata y eso los hace sentir más independientes, y yo creo que eso de darles responsabilidades, como ir a pagar el gas y que lo hagan mensualmente y es su tarea.

APODERADO: En la casa es el secador oficial de la loza.

PAULA: Lo dijo, lo ha dicho.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Sí, y a donde mi mamá igual, va de visita dónde mi mamá y mi mamá como ya es mayor, me dice, pucha que lata que Francisco se preste para secar loza, qué tiene! Le digo yo, qué tiene! Mi mamá todavía es machista po. Qué tiene, le digo yo, que se seque la loza, Qué haga algo!

MIN 40

PAULA: Bueno eso tiene que ver con la autodeterminación y la capacidad de decidir por mí mis-mo, y no se puede comprar y cuando uno tiene tareas...

APODERADO: Claro.

APODERADO: Y puede secar la loza también.

APODERADO: Y noo si ve loza, ve loza en el consejo del lavaplatos que está pa secar, y sin que yo le diga nada, es como automático, toma el mantel y empieza

APODERADO: Nooo pero igual acá, ellos tiene que hacerlo, yo le digo a la Nati en la casa, yo no estoy criando flojas, yo así le digo, yo no estoy criando flojas, usted sabe lo que tiene qué hacer y la Nati es súper ordenada...

APODERADO: Sí, ellos son, como son estructurados.

APODERADO: Su cama es una, es una, haber una tabla.

APODERADO: Nico es estructurado.

APODERADO: Risas.

PAULA: Tiene buena disposición.

APODERADO: Síiii de eso nada qué decir, les gusta realizar cosas po

APODERADO: Síiiii

APODERADO: Siempre andaba Nico y la Nati,

APODERADO: Organizando cosas.

APODERADO: y se llamaban en la noche...

PAULA: Porque si uno le dice a algo a Nico que haga algo, él lo va a hacer, ordena, no sé cómo que parece que tiene muy buena disposición.

APODERADO: Nooooo en eso nada qué decir,

APODERADO: falta de iniciativa no más

APODERADO: Dónde va, siempre me dicen lo mismo, que mi hijo tiene una voluntad.

PAULA: Tiene muy buena disposición. Bueno también un área, que es la inclusión social, que tiene que ver con la participación, y aquí un poco aparece, esto siempre está entrelazado un poco, la inclusión social que tiene que ver con la participación en actividades, en conversaciones con sus compañeros, qué aquí se logra, con la familia también, un poco que uno la escuche y que todos les den el valor que tiene, y lo traten cómo adulto y contar con redes de apoyo. La inclusión social tiene que ver con la participación, y me gustaría que ustedes pudiesen ver como el programa contribuyó a esa inclusión social y no es sólo del programa, si de verdad hemos contribuido a la inclusión social en general, o cómo lo ven, o qué podríamos hacer, qué falta...

Silencio

APODERADO: Haber...

APODERADO: Qué den más trabajo, no más, en vez de que haya un uno por ciento, no sepo, que den un dos.

APODERADO: Ah! claro, una petición, claro de esas.

APODERADO: Claro, cómo para darle más... más campo a ellos digamos.

PAULA: Que haya más inclusión laboral.

APODERADO: O que ellos también por ejemplo, que puedan como disertar, alomejor no solamente, con sus... en algún otro lugar, lo tomen como algo un poco más, más cómo un juego, podríamos decir, que vayan a otras salas y hagan una pequeña exposición de algún tema, que ellos puedan interiorizarse.

PAULA: Mayor relación con otros alumnos de la sala.

APODERADO: Internacionalizar con niños de otras carreras, creo yo para, por lo menos ellos también piensen que no solamente pueden hacer las cosas con su grupo, sino para el resto.

PAULA: Bueno, aparecen mucho las preguntas de inclusión social, que tiene que ver con eso, si tiene amigos que no tengan discapacidad, si se relacionan con personas que no tengan discapacidad intelectual y eso también va a depender de la comunidad. Aquí en la universidad, claro es así en los recreos y eso, pero no en directo, cómo podría ser en una sala de clases, en alguna entidad, al menos que participen en actividades extra programáticas, que vayan a deporte.

APODERADO: Siempre les ofrecen actividades extra programáticas, y no, no, no quieren.

PAULA: Algunos papás de ayer, decían que fuera obligatorio participar en alguna actividad extra programática.

APODERADO: Pero ellos participaban, por ejemplo con los demás alumnos, cuando...

APODERADO: Pero no todos, porque...

APODERADO: Cuando habían actividades por ejemplo, para el 18, en el quincho, cosas así.

PAULA: Ahhh claro, en ese tipo de actividades.

APODERADO: Había natación, había...

APODERADO: Qué no sea optativo, pero que ellos tengan que tomarlo por obligación.

PAULA: Que se obligación (risas),

APODERADO: Qué estén obligados a coger.

PAULA: Pero, que estén obligados a escoger una actividad.

APODERADO: Es que alomejor tampoco sería bueno, como que obligación po.

PAULA: Es difícil.

POADERADO: No pero si la oportunidad se dio, yo me recuerdo que aquí la oportunidad se dio que participarán en actividades, que fueran, fuera de su horario de clases

PAULA: Fuera de clases.

APODERADO: Claro, que fuera de su horario de clases.

APODERADO: Por eso po, nadie lo tomó.

APODERADO: Claro, nadie lo tomo por el tema justamente, por ejemplo Nati desde los tres años que quería natación, pero resulta que era a las siete y tanto de la noche, entonces nosotros venimos San Pedro, al finaanaal de San Pedro, entonces salíamos derrepente, mi esposo que es el que más nos repartía en la mañana, venía a las seis de la mañana, siete de la mañana, después ya, se volvía con ella, ya lo más tarde que salía era a las cinco, cuánto era la..., veinte para las cinco.

APODERADO: Llegaba a las seis y media.

APODERADO: Llegaba a las seis y media y si es que no había taco, llegaba a esa hora y sino llegaba a las siete y después entonces no, ya volver era mucho.

APODERADO: Después volver para acá, ya era mucho. Por eso nunca, nunca...

APODERADO: Yo no manejo, entonces si el quería, el venía a esas actividades en las que se juntaban en grupo, le encanta eso. Yo no sé, yo no sé quién hace deporte de los chicos de ustedes, porque tenían un ramo de educación física.

APODERADO: Pero hasta segundo año no más po.

PAULA: Y el primer semestre del tercer año.

APODERADO: Después ya no.

PAULA: Claro, es que en tercero, el segundo semestre ya tienen práctica.

APODERADO: Pura practica no más.

APODERADO: En el caso de Francisco, él siempre tiene actividades, cómo es por la Iglesia, por ejemplo hoy día estaba medio apestado, porque iban a ir Rere, a ayudarle a otra persona de la Iglesia, que también tiene una discapacidad, a hacer no sé qué cosa en su parcela, entonces cómo es joven siempre lo incluyen y lo llaman, Francisco mira... y él altiro dice que sí. Y en la casa no levanta un palo de repente, le digo yo, pero siempre va a ayudar.

APODERADO: Risas.

PAULA: Eso es bueno, también Natalia participa en la Iglesia.

APODERADO: Sí.

APODERADO: Sí, también.

MIN 45

APODERADO: Eso súper bueno, porque siempre tienen actividades. Ahora van a un campamento del 19 al 22 de febrero, al 26 de febrero en Valdivia, entonces, y él siempre está acostumbrado ah....

PAULA: Y va solo?

APODERADO: Solo. Y ahora por la edad, su hermana también está incluida, que tiene 18. Pero antes iba solo, y los primeros años a él le salió llanto, porque echó de menos, justo tocó el cumpleaños de mi hija, entonces ya, se puso a llorar porque empezó a recordarse, y en el fondo quería saber quién iba a estar en el cumpleaños.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Entonces, me llamaron y me dijeron, mire, Francisco tiene estos problemas, si usted quiere lo viene a buscar, pero ojalá lo deje, porque en una de esas, y vemos si es que mañana sigue así, véngalo a buscar, sino no. Entonces cuándo yo le dije a Francisco ¿qué pasa hijo? Nooo es que yo quiero saber quién va a estar en el cumpleaños de mi hermana, yo quería saber eso no más, ¿irá esta? Sí, sí, sí ya! ¿Quieres que te vaya a buscar? No, me dijo y efectivamente después ya, se pasó. Y al otro año, le dije no vas a estar llorando de nuevo po Francisco, no mamá, sino. Así que después, después no, nunca más.

MIN 47

PAULA: Ahora que ellos egresan, las actividades van a ser menos, se ha dado esa dinámica por lo general, a los que egresan del programa, esa participación entre ellos al menos, se pierde muchísimo, y vuelven a las casas y lamentablemente creo que es algo que no hemos podido lograr, que eso permanezca en el tiempo y se sigan juntando, se sigan llamando, cómo que la universidad lo cubre. Y aquí pasa a depender un poco de ustedes, de los padres, a qué, llama a tal, anda a alguna parte. Y es súper importante que puedan mantenerlo, porque sino volvemos a lo mismo de siempre, y se da, es algo que por más que uno insiste, en años anteriores

APODERADO: A nosotros nos pasa.

APODERADO: A mí me encantaría que sigan manteniendo una relación con todos sus compañeros.

PAULA: Y hay institución, que me imagino que ustedes la conocen, qué es Beastbuddies.

APODERADO: Sí, si la otra vez también...

PAULA: Que ellos participen en algo, que los mantiene un poco unidos, porque sino se quedan en la casa, y ya, pareciera que uno retrocediera en eso.

APODERADO: Y eso no es bueno.

APODERADO: Esa vez cuando le ofrecieron eso a Francisco, le dijo al papá yo no quiero, porque yo tengo muchas cosas y la verdad es que no me va a dar tiempo.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Y es verdad como por ejemplo ahora salió con salesianos

APODERADO: Hablan todos al mismo tiempo.

PAULA: Pero es un encuentro de todas las personas de la región, de amigos, de amigos de personas con discapacidad intelectual.

APODERADO: Sí porque yo tengo el correo, para aprender a enviar un correo, que la Nati se lo enviara, pero un tema laboral, no sabía que era también...

PAULA: Sí, tiene dos áreas, una que es laboral, Beastbuddies, una que es laboral, que se preocupa de la inclusión laboral y otra que es de amigos, red de amigos. Y yo creo que se juntan, no sé si, al menos una vez al mes, seguro, y han ido, bueno van a la Universidad de Concepción, alguna vez fueron ahhh, me acuerdo, vi las fotos porque son amigos en facebook, lo puedes buscar Beastbuddies.

APODERADO: Y dóoonde, quién organiza eso?

PAULA: Es una institución, es una fundación internacional, que está en todo el mundo.

APODERADO: Es una fundación, sin fines de lucro.

PAULA: Sin fines de lucro, no hay que pagar nada, y es una red de amigos de personas con discapacidad, que está en Santiago, en Viña del Mar.

APODERADO: Ahhh y se escribe así?

PAULA: Y la que dirige aquí en Concepción, nosotros la conocemos, no sé si tengo aquí un plumón, pero Beastbuddies, así como mejores amigos, se escribe Beast buddies con dos d, está en Facebook, tienen página de Facebook, lo pueden agregar a ellos, Beastbuddies Concepción, creo que se debe llamar. Hacen actividades súper lindas, son voluntarios los que trabajan, hay una persona que está a la cabeza, con voluntarios, siempre, que son voluntarios sin discapacidad.

APODERADO: Ahhh ya, ellos lo dirigen.

PAULA: De universidad, que se juntan por ejemplo dicen: vamos a juntarnos a la Universidad de Concepción, hacen juegos, o se van a tomar un jugo a la Plaza Perú.

APODERADO: Pero se escribe así? O no?

PAULA: Así.

Min 50

APODERADO: Lo otro qué es bueno, son los Artistas del Acero, cómo súper económico y Andrés estuvo cómo tres años antes, pero Felipe es el mayor yo diría, después ya no sé quién viene.

PAULA: Cuántos años tiene?



APODERADO: 30.

APODERADO: Ahhh después viene el mío!

APODERADO: Sí, cuántos años tiene Luchito?

APODERADO: 29.

APODERADO: 29, claro, él estuvo antes en los Artistas del Acero, cuándo hacía pinturas al óleo, súper bonito.

PAULA: Sí, me acuerdo.

PODERADO: Claro, entonces eso le permitió también estar con otras personas diferentes edades, jóvenes, otras personas más adultas, y le sirvió mucho, y también lo hace, que ellos por lo menos, usua la idea que tengan, que es aprender a pintar, los fortalezca harto.

PAULA: Claro.

APODERADO: Entonces igual es una buena idea, está en Concepción, ahí en ehhh....

PAULA: En

APODERADO: O`Higgins.

PAULA: Sí, pero esto es absolutamente gratis, se juntan a pasarlo bien, esa es la idea. La persona que está a cargo es una educadora diferencial en Beastbuddies. Y alguna vez, por ejemplo, hicieron una... cómo un... cómo se llama, una peña, cómo para reunir fondos, y cada uno tenía que vender entradas, unos cocinaban, es una cosa para pasarlo bien entre ellos, y a mí me parece muy importante que puedan participar, porque cómo les digo, luego de la universidad se pierden un montón, se pierden las redes. Casi todos los alumnos del diploma, de años anteriores participan de esa institución, y algunos incluso, a través de ellos han conseguido trabajo también.

APODERADO: Ahhhhh

APODERADO: Cómo se llama?

PAULA: Sí, Beastbuddies

APODERADO: Voy averiguar.

PAULA: Sí, no sé si lo encontraron en Facebook.

APODERADO: Noooo

PAULA: Bueno, es un poco la inclusión social que yo creo que es súper importante, es algo que tenemos en deuda y ojala puedan participar más directamente con estudiantes de otras carreras.

APODERADO: Claro.

PAULA: Y quizás, no sé, hacer redes con otras instituciones también quizás por fuera, que es un poco lo que hemos ido detectando. Otra cosa que ya ustedes lo conversaron, que aparece ahí siempre más bajo con los alumnos, pero, cuando yo digo más bajo, dentro de su evaluación, pero sigue siendo un buen nivel.

APODERADO: Sí.

PAULA: Qué es el bienestar emocional, ustedes lo mencionaron, que yo creo qué es lo qué más aporta el programa, es el bienestar.

APODERADO: Sí, de todas maneras.

PAULA: Qué no sé qué me pueden decir, que tiene qué ver con el autoconcepto, la seguridad en sí mismo, a sentirse orgullosos de lo que ellos han podido lograr.

APODERADO: En mi caso sí, Francisco habla de cuándo yo me case dice, voy hacer tal cosa, sí él tiene su...

APODERADO: Su proyecto de vida.

APODERADO: Sí, su proyecto.

APODERADO: En nuestro caso igual, la hija, igual ella se siente orgullosa de todo lo que ha logrado.

APODERADO: Nooo, y hoy día feliz con la noticia que le dieron po, así que noooo

APODERADO: Nooo ella se siente feliz, así que en ese sentido, ella no tiene ningún problema, ella tiene su autoestima muy alta.

APODERADO: Nooo soy linda papá, dice.

APODERADO: Risas.

PAULA: Pero ustedes creen que el programa aportó más hacia esa área, o no? O sigue siendo igual?

APODERADO: Síiii

APODEARDO: De todas maneras.

APODERADO: Y el cambio que tuvo, ósea, en estos tres años, yo noto una diferencia en Natalia, ella cuando entró, si bien es cierto, ella siempre participó en colegios integrados, siempre estuvo ahí, siempre fue bien querida en los colegios, en el liceo después, y después cuando llegó acá, ella era una más no más, fue siempre, súper, súper bien querida. Pero la diferencia, es que cuando ella llegó acá, bueno tenía 17 años, era como más niñita, como más pollito, nosotros mismos siempre la regaloneábamos más, sobre todo el papá acá, y me acuerdo siempre un día cuando la profe Florencia me dijo no, acá la Natalia, es una adulta, tiene que actuar cómo adulta, porque yo recorría toda la universidad, buscando sala por sala, buscando dónde le tocaba, entonces me dijo no, la primera semana yo se lo aguanto, la segunda semana, usted la deja afuera no más, porque ella es adulta y tiene que arreglárselas solita. OHHH! Me dolió sí! Pero dije yo, no po, es verdad.

PAULA: Risas.

APODERADO: Nooo y ella aprendió a sociabilizar.

APODERADO: A hacer sus cosas sola.

PAULA: Se pierde, pedir ayuda, así cómo nos ha pasado a todos.

APODERADO: Más que ella era la que organizaba los cumpleaños, ya tu tienes que traer esto, papá tú tienes que ir a dejarme, tienes que comprar esto, y así...

APODERADO: Yo me acuerdo, que en una agenda, en una agenda, súper ordenada, hasta eso, has eso aprendió po, ósea ella ponía todo, cumpleaños, un ejemplo, ya tal día, entonces ponía el listado de los compañeros hacia abajo.

APODERADO: Todos los invitados.

APODERADO: Entonces ya, por ejemplo, este traía esta cosa, este traía esto, este, esto, y empezaba, entonces organizaba todo ella sola. Entonces la diferencia de cuando entró, a cómo salió.

APODERADO: Y también ella fue capaz de...

APODERADO: De solucionar problemas.

APODERADO: De solucionar problemas, y de enfrentarse a cualquier persona, conversar con cualquier persona, cosa que cuando estaba en la básica, en la media no lo hacía. Uno le hacía una pregunta y ella se agachaba y no hacía nada, y acá, ahora nopo.

APODERADO: Pedir disculpas.

APODERADO: Ella conversa, se relaciona con personas, con cualquier persona.

APODERADO: Y las mismas actividades de la profesora Medina también po, eso también ayuda.

APODERADO: Me acuerdo que cuando estábamos en el colegio, me acuerdo que todos los años teníamos que comprar la vestimenta, porque hacía revista de gimnasia, entonces todos los años ya la Natalia va a participar, todo el curso y obviamente ella estaba ahí. Ya le comprábamos toda la vestimenta, llegaba el momento, ensayaba, todo, todo súper bien, pero llegaba el momento en que tenía que hacer la presentación, el curso, y obviamente ella, y no, y no, ahí amurrada, amurrada, arrinconada.

APODERADO: Y no la hacía, y no la no más.

APODERADO: Y después se sentía mal, porque todos la miraban. Hasta que supimos que ella sufría de pánico escénico, eso fue lo que me dijo la profesora. Claro, después en el liceo empezó un poquito a soltarse, pero aquí no, se desató, aquí se desató.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Síii participó en obras, todo, siiiii.

APODEARDO: Mucha más personalidad.

APODERADO: Suuuuper más personalidad.

APODERADO: Sí mucha más personalidad.

MIN 56

PAULA: Y creo que queda solamente, una de las que están, claro, que es lo que hemos hablado, y que aparece evaluado en trabajo por ellos y no por ustedes, que son relaciones interpersonales, que es lo que hemos hablado un poco, que hace referencia a las relaciones de pareja, con la familia también, en el fondo que yo pueda considerar a mi hermano como un igual también, conversar con él, que sea incluido en las conversaciones como un adulto, porque uno tiene la tendencia a siempre infantilizar, y es normal que así sea. En la familia parte desde ahí un poco, y uno se ríe incluso, cuando hace un comentario, en vez de considerarlo realmente un buen comentario.

APODERADO: Un buen comentario, una buena opinión.

PAULA: Sí, en las relaciones de tipo sexual afectiva y de amistad, y poder expresarlo también. Su deseo de estar pareja, o las dudas que puedan aparecer en relación a su vida sexual. Aunque, como les decía, eso es normal en todos, ósea, yo tampoco le andaba preguntando a mi mamá, ni nadie lo hace, pero tú lo asumes, de que al menos tienes el derecho de vivirlo, y yo creo que, inconscientemente la sociedad le hemos negado ese derecho. Y claro, los padres también tienen mucho susto, a cómo lo puedan vivir, pero yo creo que así como han confiado en ellos, también tienen el derecho a vivirlo, qué es difícil asumirlo.

APODERADO: Risas.

APODRADO: Monitorear de lejos, igual, ósea disimuladamente.

APODERADO: En mi caso, a raíz de que comenzó a pololear con Javier, yo comencé una relación con la, ósea no sé si de amistad, con la mamá de Javier. No me acuerdo cuál de las dos contacto a la otra, pero estamos siempre en contacto.

APODERADO: Súper bien.

APODERADO: Porque ellos quieren verse seguido, pero no siempre se puede. Entonces cuando Dafne invita a Javier o Javier a Dafne, nosotras lo conversamos.

APODRADO: Y siempre es en la casa?

APODERADO: Sí, todo, sí todo. Y muchas situaciones que han sucedido, las estamos siempre conversado. Quizás en otros pololeos no se da eso.

APODERADO: Noo.

APODERADO: Pero acá si se tiene que dar, porque la verdad es que tiene que ser con el acompañamiento de nosotros.

APODERADO: Claro.

APODERADO: Por los horarios, y por muchas cosas que ellos, claro como siempre se les dijo que son grandes, pero no dejan de ser distintos a otros pololeos.

APODERADO: Ella se movilizan sola?

APODERADO: Sí, cuando ingresamos a la universidad, yo vine un mes a dejarla y a buscar a la niña, después de eso yo odiaba las micros.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Un mes lo mismo, pero después sola, para todos lados sola, inclusive para San Pedro, yo confié en que lo va hacer, porque las primeras veces igual me daba miedo, pero yo digo, si la Dafne, es pilla, ósea se las va a arreglar de una u otra forma.

APODERADO: Sipo si la otra vez fueron a los Huertos, a la casa de la...

APODERADO: De la Constanza.

APODERADO: De la Francisca.

APODERADO: De la Panchi, algo así. Llegó como a las nueve incluso, porque yo fui a ver al Nico al paradero, porque se vino con el Javier, el Nico y la Dafne, cruzaron la línea para que la niña, tu hija, tomará la micro, y después el Nico se vino con el Javier, se fueron juntos para la casa, porque nosotros vivimos en la villa, en Los Avellanos, y este chico vive atrás, en el Balliola, Balliola, parece o el otro, como se llama, San Pedro del Valle, una cosa así.

APODERADO: Bueno, las primeras veces se esperaban, por ejemplo cuando Javier iba para Chiguayante la Dafne lo esperaba en el Versluys, y cuando la Dafne iba para San Pedro, la esperaba igual en un lugar, y hasta que aprendieron los dos, y se movilizan súper bien.

APODERADO: Síiiii.

APODERADO: Y en esa visita en la casa de la Panchi, lo pasaron increíble, la mamá igual...

APODERADO: Ella es un encanto

APODERADO: Sí porque la disposición de recibirlos a todos.

APODERADO: Y no es primera vez, porque en varias oportunidades ella...

1.00:05

APODERADO: A nosotros, a Natalia, ella estaba invitada también, y la verdad es que no nosotros no le quisimos dar permiso.

APODERADO: Sí, el Nico me dijo.

APODERADO: Y por qué no la dejaron?

APODERADO: Por el tema del agua.

APODERADO: Por qué?

APODERADO: Porque tiene piscina y el agua es...

APODERADO: Pero es una piscina chiquitita, yo la conozco.

APODERADO: Es que mostraban una tremenda piscina.

APODERADO: Mostraban una tremenda piscina.

APODERADO: Nooooo!

APODERADO: Y lo otro, es que la mamá estaba ahí, estaba pendiente de ellos, con la familia.

APODERADO: No y mostraban, sí a mí me dio pena, porque mi hija estaba bien ilusionada con ir, tenía hartas ganas.

APODERADO: Sí, la Dafne igual insistió harto, tenía hartas ganas.

PAULA: Pero tenían miedo de que ella se metiera al agua?

APODERADO: Nosotros tenemos miedo, bueno el tema del agua, es un tema importante, no deja de ser.

APODERADO: Pero ella no sabe nadar?

APODERADO: No si sabe, ósea, nadar así, pero así experta nooo.

APODERADO: Sabe flotar?

APODERADO: Sabe flotar, nada abajo del agua, pero igual a nosotros nos dio miedo la piscina.

APODERADO: A mí me dio miedo.

APODERADO: Ellas no van hacer cosas que no....

PAULA: Nooo, no son tan arriesgados.

APODERADO: Y por lo demás está la mamá.

APODERADO: Exacto.

APODERADO: Yo lo que hago siempre, inclusive con mi otro hijo, cuando hay invitaciones yo siempre me comunico de forma interna con las mamás y les digo todas esas cosas, si tengo alguna aprensión al respecto se lo digo.

APODERADO: Yo también!

APODERADO: Y nos ponemos de acuerdo, y arreglamos de alguna forma la situación.

APODERADO: Yo creo que en esa parte, nosotros estamos fallando un poco.

APODERADO: Sí, yo reconozco igual.

APODERADO: Me, me hago un...

APODERADO: Un mea culpa.

APODERADO: No tanto como un mea culpa, sino que me siento culpable, esa es la palabra, me siento culpable porque yo sé que mi hija, bueno donde nosotros vivimos, la Nati no tiene un círculo de amigos, la Nati no se relaciona con nadie, ni con un vecino, cuando estaban más chiquititos, los niños estaban más chiquititos sí, jugaban porque eran todos iguales, pero después los cabros crecen y se ponen pesados, si hay que decir las cosas como son, se ponen pesados, entonces qué pasa, ahí dejaron a mi Nati, y ahí quedó mi Nati, ya, entonces la Nati no se relaciona con nadie allá, excepto con los niños cuando nosotros vamos a la Iglesia, pero eso es un rato no más, ya, pero, su mundo es aquí en la universidad, entonces ella, porque nos sentimos culpables, porque nosotros nunca la dejamos participar, somos demasiado...

APODERADO: Aprensivos.

APODERADO: Aprensivos.



APODERADO: Yo creo que no somos tanto aprensivos.

APODERADO: Egoísta.

APODERADO: Yo creo que no somos tanto aprensivos., yo creo que somos egoístas la verdad, ese el tema, somos, si hay que decir las cosas como son no más, yo me siento como egoísta, obviamente aprensiva igual también, pero más que nada egoísta, porque no sé, yo veo que mi Nati va a salir pa afuera y ahhhh

PAULA: Risas.

APODERADO: Y uno va viendo, viendo la situación, cómo está afuera, chuta uno piensa cualquier cosa. Y lo otro es que nosotros a este grupo, ósea a este grupo, a este curso en sí le faltó, que también ahí uno cae en el error de, no tener contacto con los demás papás, porque yo me acuerdo que la profe Florencia, siempre recalcó, siempre, manténganse en contacto ustedes.

APODERADO: Porque el grupo anterior, era totalmente, era opuesto a nosotros, ellas tenían un grupo, me acuerdo que cuando vinimos a la gala, la Nati vino a la gala cierto? A la de segundo año? Vino alguna vez ella?

APODERADO: No.

APODERADO: No.

APODERADO: Bueno la Dafne, venía a todas las galas, nosotros la dejamos igual. Y ahí me acuerdo que en segundo año, el grupo de apoderados, todos se fueron al casino

PAULA: A tomar algo.

APODERADO: A servirse algo, esperando que los chicos salieran de la gala, y yo lo encontré súper bueno, pero nosotros nunca pudimos...

APODERADO: Sí, yo siempre escuche que, que ese grupo se unían, se juntaban y todo.

APODERADO: Ese grupo era bien afiatado, los papás.

PAULA: Eso es súper importante que lo mantengan, porque a que ustedes les da la confianza, porque a ustedes se atreven a más soltar a sus hijos.

APODERADO: Exacto. A dónde va ir.

APODERADO: A nosotros nos faltó cómo apoderados.

APODERADO: Nos faltó a nosotros.

PAULA: Pero es que nunca es tarde. Y esta compañera que los invitó, la Panchi que invitó al curso completo, siguen, no habría posibilidad de volver a juntarse, ósea de ser amigos, aprovechar el verano, de seguir juntándose.

APODEARDO: Sí igual. Porque parece que los invitaron a otro cumpleaños en los Huertos.

APODERADO: Sipo, antes de antes de ir.

APODERADO: Sí.

PAULA: La Coni, Constanza, que es de primero.

APODEARDO: Es de primero.

APODERADO: Pero antes, para la Pascua. Ahhh qué fue qué hicieron?

APODERADO: El intercambio de regalos.

APODERADO: Ahhh el intercambio de regalos.

APODERADO: Sí, fue en la casa de la Coni, de la Panchi.

APODERADO: La Nati igual no pudo ir, ósea no pudo.

APODERADO: Ósea no la dejamos.

PAULA: Risas.

APODEARDO: El papá, él la va a dejar y a buscar donde sea a la Panchi, iría a buscarla o a dejarla.

PAULA: Y así como ustedes dicen ser egoístas, yo creo haber, para cualquier persona en el mundo es bueno tener un amigo.

APODERADO: Sí.

APODERADO: Sí.

Paula: Es lo más valioso que uno puede tener en la vida, un amigo con el que uno pueda llamar, juntarse a tomar un café, juntarse simplemente a hablar, ir a caminar, ósea es que eso, para cualquier persona en el mundo, es lo más rico que uno pueda tener y

conservar el resto de su vida. Entonces el que ustedes se lo puedan entregar, que ella tenga una mejor amiga, hasta ustedes van a estar felices de que la tenga.

APODERADO: Sipo, por eso le digo que soy egoísta en ese sentido, porque la Nati siempre habló muy bien de la Dafne.

APODERADO: Ayer la llamó de hecho, en la tarde.

APODERADO: No se entiende. Hablan todos al mismo tiempo.

PAULA: Y bueno, y para, para cerrar un poco, para que ya podamos ir cerrando. Es eso, que me puedan dar una visión general un poco del programa. Fortalezas, quizás, ya las hemos mencionado, pero debilidad, algo que tengamos que cambiar, mejorar, que les gustaría.

APODERADO: Yo creo que ya está todo dicho.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Es que realmente ustedes, yo, no sé po, lo dije en alguna reunión, algo que tienen es mucho carisma, los profesores que atienden a nuestros hijos y eso es importante, yo creo es lo más importante.

APODERADO: Paciencia.

APODERADO: La llegada con los niños, paciencia.

APODERADO: Y no, yo encontré que era personalizado, bueno independiente de que eran poquitos, pero el hecho de preocuparse inclusive de que un chico estaba pololeando, o en este caso mi hija, de preocuparse de ese tema, ya, da una visión de que es completo. Yo no sé qué debilidad podría ser, pero para mí fue, muy bueno.

APODERADO: La debilidad yo creo, eso, que no tuvieron mucha, como apoderados, nosotros deberíamos haber...

APODERADO: La debilidad de nosotros, como apoderados...

APODERADO: Eso, más que nada.

APODERADO: Igual les habría hecho bien a los hijos, el hecho de que nosotros tuviéramos mejor comunicación.

APODERADO: Eso.

PAULA: Claro.

APODERADO: Y en cuanto a lo demás, nooo yo creo que ya está todo dicho, yaaa.

APODERADO: Muy bueno el programa.

APODERADO: Muy bueno el programa.

APODERADO: Muy bueno el programa.

APODERADO: Yo lo recomiendo 100%, y de hecho ya lo he recomendado.

APODERADO: Sabe qué, en cuánto a la parte económica, me gustaría ver esa parte, que el programa, porque aquí por ejemplo, que para las otras carreras, como usted dice puede haber beca, que pueda haber un crédito, pero en el caso de Francisco, por ejemplo, que yo la primera vez que pregunté, porque recién, porque yo hace tiempo que le saqué credencial de discapacidad, pero mi hijo tiene credencial de discapacidad, ¿hay algún beneficio? Nada, entonces eso igual es fome, porque, nosotros hacemos un esfuerzo en pagarle todo, hacemos un esfuerzo por pagarle esto, pero no todos los hogares pueden hacerlo.

APODERADO: No.

APODERADO: No.

APODERADO: Entonces, no hay acceso para el resto.

APODERADO: Y muchos quedan en casa.

APODERADO: Exacto.

APODERADO: Entonces yo creo que eso...

APODERADO: Por la parte económica, como dices tú, muchos quedan en casa.

APODERADO: Sí.

APODERADO: Que el programa pueda trabajar eso, y que la universidad diera facilidades, como para otras carreras.

APODERADO: Que dieran beca.

PAULA: Claro, hay becas que las conseguimos nosotros.

APODERADO: Sí.

APODERADO: Sí, como dice ella, hay becas que consiguieron ustedes, con personas de muy buen corazón, pero alomejor no siempre van a poder...

PAULA: Claro. Eso no es sustentable en el tiempo. Ósea, no podemos pedir plata todos los años.

APODERADO: no, claro. Sería diferente que hubiera un subsidio del Estado, claro, que el Estado subsidiara por ejemplo, la educación de estos niños, o alomejor no todo, una parte, una parte, que sería de gran ayuda.

APODERADO: Yo voy a contar, yo voy a contar mi experiencia de acuerdo al de la beca, a mí, mi Natalia, me la apadrino una persona, ya, yo pagaba una cantidad, y ella pagaba la otra cantidad. Yo siempre quise conocer a esa persona, pero ella nunca quiso hacerse vista, porque obviamente uno como mamá quiere agradecerle por el gesto. Gracias a Dios tuve la oportunidad de conocerla, cuando estuvo, fue la titulación, la profe Florencia se acerca a mí, y me dice, señora EDITH me dijo, venga porque le voy a presentar a la persona que fue quien apadrino a su hija, porque yo sé que usted le quiere agradecer, pero claro que sí. Yo le voy a decir que fue una persona, que uno dice apadrinar, dice así chuta, lucas tiene, pero la persona así como tal como nosotros, ya. Me la apadrino durante los tres años, ya, yo obviamente le di las gracias, ella se emocionó mucho y me dijo, ahora me dijo, les toca a ustedes, porque este es mi último año, este es mi último año que yo apadrino a unos de los jóvenes de aquí, porque ahora mi otra hija menor entra a la universidad, este año, entonces ahora me corresponde ella. Entonces igual yo me siento un poco de responsabilidad, de hecho un día conversamos con mi esposo, si nosotros tuviéramos los recursos, así muchos recursos, que no quepa la menor duda, que nosotros lo hacemos.

APODERADO: Claro.

APODERADO: Pero no se puede, ósea, por lo menos en este momento.

PAULA: Pero claro.

APODERADO: Por lo menos en este momento.

APODERADO: Por lo menos en este momento, nosotros no podemos. Entonces yo le doy las gracias a ella.

PAULA: Y es una ex apoderada.

APODERADO: Justamente, era una ex apoderada, entonces ya quedó un cupo, ósea un cupo menos, una beca menos.

APODERADO: Por eso lo que dice la profesora, que no es sustentable en el tiempo, ósea, puede que una persona apadrine un año, dos años, tres años, pero después ya no lo va a hacer. Entonces ahí tienen que volver hacer el trabajo, con otras personas.

APODERADO: El trámite de nuevo, buscar a otras personas.

APODERADO: Sería diferente que fuera el Estado, así como el Estado subsidia tanta tontera que no sirve para nada.

PAULA: Risas.

PAULA: Así es. Y esto es un derecho, esto es parte de los derechos, el derecho a la educación.

APODERADO: Claro, aparte...

APODERADO: Es discriminado.

APODERADO: Aparte, es un programa, lo encuentro maravilloso, yo igual como ella, a todas las personas que he conocido y me preguntan dónde estudio Felipe, ósea uno está haciendo promoción también.

PAULA: Esa es una forma de retribuir también, y quizás ahora, quién más necesita que le retribuyan es la misma Natalia, y ahora la próxima vez que haya una junta de amigos, ella vaya, ustedes se van a comprometer y ella va. Esa es una retribución hacia ella, directa.

APODERADO: Lo vamos a pensar.

APODERADO. Risas.

APODERADO: En el fondo, en el fondo es para ella, es algo, porque ustedes la están perjudicando con eso.

APODEARDO: Sí.

APODERADO: Que no te quepa la menor duda, que alomejor aquí ella, bueno si se hace una junta, vamos a pensarlo, no sé, vamos a ver si le damos permiso. Pero, igual se le abren puertas, porque, imagínense las mismas puerta que se le abrió ahora de trabajo,

de hecho a nosotros ya nos dijeron, nos dijeron, ósea se tocaron varios temas, y entre esos tantos temas, se nos dijo que muchas veces ellos, después de su horario de trabajo, salen a comer, salen a tomar un cafecito entre un par de amigos, colegas así, entonces obviamente ya nos dijeron que Natalia va a tener que participar, y así va ser, así va ser. Entonces si lo puede hacer con ellos, obviamente la tengo que dejar...

APODERADO: Nooo si ella está creciendo, pero démosles tiempo.

APODERADO: Risas.

PAULA: Crece ella y crecen ustedes también. Crecen los dos.

APODERADO: Ella está dando frutos y ustedes también tienen que darle...

APODERADO: Y ella estaba feliz hoy día.

PAULA: Me imagino, claro, como no.

APODERADO: Le dan muchos saludos, díganle que estamos muy contentos.

APODERADO: Muchas gracias.

APODERADO: Bueno, soy una persona muy creyente, yo sabía que Dios tenía algo preparado como hasta el día de hoy. Entonces, cuando hoy día nos dieron la noticia, yo decía, porque nos mandaron a buscar, si ya Natalia terminó la práctica, terminó la universidad. Algo que mi corazón me hacía, no sé, de hecho nos dijeron que la sorpresa la teníamos para fines de diciembre, pero ellos esperaron el momento oportuno, y fue hoy día.

APODERADO: No se entiende. Hablan al mismo tiempo.

PAULA: Felicitaciones a ustedes también, bueno por este proceso, que me imagino que uno siempre tiene aprensiones, bueno terminó, y bueno, esto no se acaba nunca,

APODERADO: No, no, no.

PAULA: Así que más tareas, una de ellas quizás mantener el contacto.

APODERADO: Porque ellos ahora tienen que mantenerse en su trabajo, porque a igual les cuesta mantenerlo.

APODERADO: No él es así, cómo que no importa, Francisco tiene habilidades, siempre lo está llamando Francisco, oye acompáñame, y van al mall y qué sé yo.

PAULA: Al mall es el destino más habitual de todos.

APODERADO: Es que además viven cerca.

APODERADO: Sí.

APODERADO: Relativamente cerca.

APODERADO: En San Pedro.

APODEARDO: Sí, en San Pedro.

APODERADO: Y antes del programa se conocían?

APODERADO: No.

APODERADO: No, nada.

APODERADO: No.

APODERADO: Esto fue un aporte muy grande que se les dio a ellos.

APODERADO: Yo de hecho no conocía ni el programa, cuando tenemos una, un mensaje que nos envió una profesora que tuvo Natalia en la media, que después de que se graduó, ella envió un mensaje...

APODEARDO: La invitamos nosotros cuando la Natalia se tituló, la invitamos, la invitamos a la profesora de integración que tuvo en el liceo, la invitamos porque también fue un amor muy, un apego muy muy intenso entre ellas dos, y la invitamos a la ceremonia y ella participó y de hecho fue sorpresa para la Nati, encontrarse con su profesora y todo el tema, claro y ahí...

APODERADO: Y ahí decía la...

APODERADO: susurros.

PAULA: No, no, ya estamos cerrando, yo les agradezco en realidad, es que uno se queda conversando, aprovechar esta instancia nada más, era gracias por su participación, por el tiempo.

APODEARDO: Gracias a usted.



PAULA: Yo espero que de verdad esto traiga frutos, algún día esto va a salir publicado, es mi obligación.

APODERADO: Bueno esperemos también que les sirva a los demás, haber venido nosotras.

PAULA: Nooo pero por supuesto, es muy valioso, porque uno lo puede percibir a veces, pero escucharlo y que haya una evidencia un poco, así que les agradezco por haber venido, en esta época.

APODERADO: Risas.

APODERADO: Es un placer.

APODERADO: Muchas gracias.

APODERADO: Chaito entonces.

PAULA: Qué estén muy bien, cariños a Nico, que hablé ayer con él. No sé si quieren llevarse galletitas para el camino.

APODERADO: No, no, gracias.

PAULA: Felicidades a ustedes.

TODOS HABLAN MIENTRAS SE DESPIDEN.

### **4.3. Entrevista a directora.**

## **Protocolo Entrevista: Programa Diploma en Habilidades Laborales y Calidad de Vida de sus estudiantes**

### Estructura

Explicar el propósito del estudio: Me presento, mi nombre es Paula Contesse, estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estoy realizando una investigación de mi tesis doctoral bajo la dirección de los doctores Pilar Pineda y Josep María Sanahuja, en la cual el objetivo es entrevistar a los directores el programa Diploma en Habilidades Laborales y conocer como el programa contribuye a la CDV de sus estudiantes, abordando los comentarios del cuerpo docente de éste que se extraen del cuestionario aplicado anteriormente.

(Entrega de consentimiento informado de la investigación y solicitud de permiso para la grabación de la entrevista desde que responde la pregunta).

### Preguntas preliminares relacionadas con la investigación

Fecha: 25 de mayo de 2022

Lugar: plataforma teams

Hora: 12:00 (chile)

Nombre del entrevistado: M. Florencia Iriarte

Ciudad: Concepción

**1. Pregunta introductoria: Para comenzar quisiera hacerle algunas preguntas generales del programa. ¿Cómo se crea el programa?**

El año 2005, en Santiago de Chile, llegan a tocar las puertas de la Facultad de educación un grupo de padres, madres y apoderados de jóvenes con discapacidad intelectual que necesitaban derribar la barrera del acceso a la Educación Superior. Ese año se analiza la solicitud, que no tenía referentes en el país, se crea la malla curricular con aportes de la academia, profesionales especialistas, las familias y los mismos jóvenes... y se comienza a dar vida a este Programa que ya tiene 16 años y está en 3 ciudades del país...El año 2006 ingresaron los primeros 36 estudiantes del Diploma.

**2. ¿Qué docentes son lo que realizan las clases? ¿tienen requisitos de formación en temas de inclusión o DI?**

El Diploma es un programa de formación sociolaboral que prepara a estudiantes con discapacidad intelectual en el desarrollo de habilidades para la vida diaria y laboral futura. Su malla curricular es integral, por lo que sus docentes también son diversos y sus perfiles profesionales responden a las distintas asignaturas del plan de estudios. Hay un grupo importante de docentes que poseen formación en educación especial o han hecho cursos sobre inclusión y otros, quienes son especialistas en un área particular como por ejemplo los profesores a cargo de las Especialidades, la profesora de Gastronomía es Chef, la de Función Administrativa es Ingeniero Comercial, en Veterinaria es Médico Veterinario... Para la contratación de los docentes no es un requisito la formación en temas de inclusión. El Equipo directivo también va acompañando y asesorando a los profesores en cómo ir trabajando con los estudiantes. La mayoría de los profesores en Concepcion lleva casi los 10 años del Programa, por lo que han ido ganando experiencia con el pasar de los años en el trabajo con nuestros alumnos.

**3. ¿Cuáles son los requisitos de entrada al programa para los estudiantes?**

Un requisito fundamental es que el candidato o candidata presente una discapacidad intelectual acreditada, estamos solicitando una psicometría actualizada. Por otra parte que los interesados deben pasar por un proceso de Postulación interno, el cual consiste en varias instancias de entrevistas con el Equipo directivo. También pedimos informes de especialistas externos que atienden a los estudiantes para complementar nuestra mirada. A lo largo del proceso de postulación, conocemos al postulante desde sus aspectos emocionales, conductuales, intelectuales, instrumentales, de autonomía para valorar si esta alternativa será un aporte para su vida.

En relación a los requisitos, como decía, el presentar una discapacidad de tipo intelectual, es uno y otros son: el que los candidatos tengan 18 años cumplidos (no tenemos edad límite), también un nivel de autonomía y autocuidado que permita a los estudiantes permanecer en sus clases sin mayor control de nuestra parte ya que la Universidad es un medio abierto, un nivel de lecto-escritura adquirida, la ausencia de una discapacidad psiquiátrica que sea incompatible con esta experiencia universitaria.

**4. ¿Cómo es el proceso de selección de los estudiantes?**

Como te comentaba, el proceso de selección es la Postulación, proceso que ha ido enriqueciéndose a lo largo del tiempo. Hoy en día tenemos un proceso de postulación con

entrevistas presenciales en la Universidad y otras online, nos hemos ido adaptando al contexto de la Pandemia.

#### **5. ¿Cómo se ha conformado la malla curricular y los contenidos de las asignaturas?**

La malla curricular también ha ido teniendo innovaciones a lo largo del tiempo. Inicialmente la malla fue construida por las familias, profesionales y los jóvenes de ese año 2005, dando respuesta a las necesidades que veían en ese entonces. Por ejemplo, inicialmente el programa duraba 2 años, hoy día 3, y se han ido estableciendo una serie de cambios que buscan entregar una formación universitaria completa y una capacitación laboral de mayor calidad. Los contenidos de cada una de las asignaturas se han ido revisando y actualizando tras el trabajo de los equipos académicos al interior de los equipos directivos, me refiero a las Secretarías Académicas y Coordinadoras Laborales que se dedican a nutrir y homogeneizar los programas para que en las tres sedes funcionemos bajo los mismos lineamientos.

#### **6. ¿Cómo es la relación/vinculación con el entorno universitario?**

Cada día mejor... la verdad es que esta relación aquí en Concepción desde el comienzo ha sido un facilitador para nuestros estudiantes. El programa se desarrolla como una carrera más al interior de la Universidad, por lo que nuestros estudiantes son un alumno regular más de esta diversa y gran comunidad universitaria. Los estudiantes del Diploma pueden inscribirse en los talleres artísticos culturales o deportivos de la DGDE que es la Dirección General de Desarrollo Estudiantil donde intercambian experiencias con estudiantes de otras carreras. Por otra parte, hemos ido generando alianzas internas con ciertas carreras lo que favorece esa vinculación. Hemos establecido alianzas con Pedagogía en Inglés, Educación Física, Trabajo Social, Fonoaudiología, Psicología, Psicopedagogía y este año iniciamos una alianza con Terapia Ocupacional.

#### **7. ¿Cómo es la relación/vinculación con el contexto social, fuera de la Universidad?**

También es buena, año a año hemos ido llegando a distintos espacios de la sociedad donde no se sabe del Programa. En primer lugar, a los colegios y escuelas donde hay potenciales futuros alumnos vamos a entregar información. Los Equipos PIE generan reuniones o Seminarios abiertos a la comunidad y ahí estamos. También recibimos a los interesados en la Universidad si es que así lo prefieren. Lo mismo ocurre con profesionales que trabajan con jóvenes con discapacidad o las mismas familias quienes se enteran de esta alternativa inédita en la región. Por otra parte, nos hemos acercado a algunas municipalidades, a las oficinas de intermediación laboral para entregar información del programa, fundaciones, entre otros.

Con las instituciones públicas como el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), hemos estrechado lazos significativos. En conjunto con ellos llevamos realizando 8 años consecutivos nuestras Jornadas de Inclusión Laboral para dar a conocer la ley de inclusión y también las exitosas experiencias laborales del Programa. También hace ya unos años logramos que nos incluyeran en los fondos de apoyo a la educación superior a la que los estudiantes postulan lo que ha permitido que puedan adjudicarse computadores, internet, apoyos profesionales, entre otros. Con COMPIN gestionamos cada cierto tiempo charlas dirigidas a estudiantes y familias para entregar información sobre la credencial de discapacidad.

#### **8. ¿Cómo es la relación/vinculación con las empresas?**

Excelente, con las empresas hemos realizado un trabajo maravilloso y con positivos resultados. A partir del segundo año los estudiantes comienzan a poner en práctica lo que aprenden en su Especialidad en distintas empresas e instituciones a través de las prácticas laborales. Para el Programa esta vinculación es clave ya que son en estos espacios donde se pone a prueba, por así decirlo, la formación entregada en la Universidad.

El proceso de práctica dura 3 semestres, es decir, durante un año y medio mantenemos el vínculo con las empresas que reciben a nuestros estudiantes. Es un proceso muy comprometido tanto de nuestra parte como desde la empresa. Hacemos acompañamiento a los estudiantes en práctica, a través de la figura del profesor supervisor y en algunas asignaturas de la malla que tiene ese objetivo, pero también a los equipos de trabajo, a la figura de tutor de práctica quien lidera el proceso al interior de las empresas, también a las familias solicitamos los apoyos necesarios para que finalmente el proceso resulte exitoso para todos. Una muestra de esta alianza significativa para nosotros es que, desde la primera generación de egresados hasta la actualidad, una vez finalizada la práctica hay estudiantes que quedan contratados en sus lugares de práctica y que hasta el día de hoy son trabajadores que se mantienen en sus puestos de trabajo.

**A continuación, le haré preguntas también relacionadas con el Programa, pero respecto al modelo de CDV.**

**9. ¿Conoce el modelo de Calidad de Vida propuesto por Schalock y Verdugo?**

Algo lo conozco, desde que Verdugo vino a Chile hace unos 8 años atrás como también a través de lo que hemos ido conociendo en las distintas etapas de tu tesis de Master y ahora Doctoral.

**10. ¿Qué sabe de él?**

Podría decir que es un modelo que abarca distintas dimensiones que van determinando el que una persona con discapacidad tenga una vida lo más plena o completa posible. Mientras más dimensiones se puedan desarrollar mayor es su calidad de vida.

Le comento que está compuesto por ocho dimensiones, en las cuales se ha articulado esta investigación. A saber: Desarrollo Personal, Autodeterminación, Inclusión Social, Derechos, Relaciones Interpersonales, Bienestar Emocional, Bienestar físico y Bienestar material.

**11. Al respecto, ¿cree que el programa aporta a cada una de estas dimensiones? ¿cómo lo hace? ¿en cuál de ella cree que falta reforzar?**

Creo que sí aporta, tal vez de una manera indirecta. Quiero decir que cuando la malla curricular se construyó hace 17 años atrás, creo... no estoy 100% segura ya que no estaba en esa época trabajando aquí... no se tomó este Modelo como para sentar las bases del Programa... Aunque si uno se pone a analizar hay muchísimos elementos que responden al modelo. Por ejemplo, hay toda una línea de asignaturas que apuntan a la dimensión de Desarrollo Personal de los estudiantes que coincidentemente son las asignaturas denominadas Desarrollo Personal que va del I al VI. En esta línea de asignaturas aparecen el trabajo de las dimensiones de Relaciones interpersonales o de Bienestar emocional. En cuanto a la dimensión Bienestar Físico, por ejemplo, lo podemos ver en la asignatura de Taller Deportivo o en la amplia oferta de talleres

de la DGDE, la Dirección General de Desarrollo Estudiantil que los jóvenes voluntariamente inscriben de acuerdo a sus intereses.

Creo que hay distintas acciones y prácticas que existen el Programa y otras que hemos ido incorporando con el pasar de los años, que van tributando a las distintas dimensiones del Modelo.

Claramente todo se puede ir reforzando aún más o direccionando hacia ese propósito. Yo diría que todas las dimensiones se pueden trabajar más articulada y profundamente en el Programa. Por ejemplo, la autodeterminación es una dimensión tan necesaria de abordar que la vamos trabajando en asignaturas como Autonomía que hoy tiene 4 cursos, pero no es suficiente ya que considero que hay un trabajo previo al Programa en la Educación Escolar que no se aborda y es recién a los 18 años de los jóvenes que con su ingreso a la Universidad se plantean retos y desafíos a los que ellos y las familias no habían sido enfrentados...Hay mucho por hacer todavía por el trabajo de la calidad de vida de los estudiantes...

La inclusión social es otra dimensión que sabemos tras los resultados de la investigación anterior resultó más disminuida a pesar de que es un área que el programa va trabajando a lo largo de toda esta experiencia universitaria. Vuelvo a mencionar que hay una etapa previa que no se ha articulado con esta propuesta formativa, por lo que se hace muy difícil poder responder a las múltiples necesidades de estudiantes y el resto de los actores involucrados en el proceso

## **12. ¿Con qué barreras se han encontrado para el desarrollo del programa?**

Aquí en Concepción hay una barrera cultural muy instalada en las familias, para quienes los estudios universitarios del hijo con discapacidad ni siquiera es una opción que han pensado y se prioriza por apoyar el costo de los estudios al hijo con discapacidad por diversos motivos.

A casi 10 años de existencia del Programa siguen siendo pocas las familias que se atreven a asumir este cambio con todo lo que conlleva, dejar a un lado los temores y preocupaciones de que el hijo vaya a la universidad y se desenvuelva solo es un gran desafío principalmente para las familias, los chiquillos se adaptan rápido y son muy motivados. Esta opción implica confiar y ver a los hijos es ese paso hacia la adultez que no todos los padres quieren ver. A modo de ejemplo, este año entrevistamos a 18 familias interesadas en la admisión 2022, muchas abandonaron el proceso de postulación al término de la primera entrevista, señalando que no veían a su hijo o hija preparados...sin siquiera intentar terminar las etapas y recibir nuestra opinión profesional... finalmente de ese universo se matricularon 7. De la mano con esta realidad está la invisibilización y la infantilización de las personas con discapacidad intelectual para quienes ha sido más difícil el acceso a la educación superior, solo basta con mirar que seguimos siendo la única opción en estos 16 años.. estos espacios como el Programa son nuevos, para muchos desconocidos y representan un gran desafío.

## **13. Y al contrario, ¿cuáles podrían identificarse como facilitadores? Como sabe, el cuerpo docente del Programa Diploma en Habilidades Laborales respondió un cuestionario respecto a como el éste contribuía a la CDV de sus estudiantes. Respecto a este abordaremos algunos de los resultados encontrados y comentarios que realizaron los docentes.**

Quiera comenzar comentando que respecto al *Desarrollo Personal* tanto docentes, como estudiantes y sus familias, sienten en el programa un sueño hecho realidad para los estudiantes; se sienten respetados, incluidos y considerados. Explican que ha sido un gran

**aporte en sus vidas, dado que es la única alternativa que tienen de formación al término de la educación obligatoria. Valora el equipo directivo y la calidad humana del equipo de trabajo. Y es la dimensión con un puntaje superior a la demás, es decir, que según la percepción de los docentes es en la que el Programa aporta más. Sin embargo, hacen algunos comentarios respecto a otras áreas. ¿por qué cree que tienen esta percepción?**

Me parece bien que esta área tenga un puntaje superior por sobre las otras ya que nuestra naturaleza apunta al desarrollo socioemocional de los estudiantes, entregarles herramientas para la vida... Es importante que finalmente después de un largo recorrido por la historia escolar a veces marcada por experiencias de exclusión encuentren su espacio, su lugar, se sientan cómodos y parte de un todo...trabajamos por eso.

**14. Respecto a la Inclusión social. es la dimensión que obtiene un menor puntaje entre la percepción de los docentes y que por lo demás, uno de los comentarios más recurrentes, tanto de los docentes como de los propios estudiantes y sus familias, es la necesidad de relacionarse con personas sin discapacidad o fuera del programa, ¿esta de acuerdo con esta observación? ¿cómo el programa aborda esta necesidad? ¿Cuál cree que es la barrera que impide la plena inclusión social de lo jóvenes que participan del programa?**

En eso hemos estado últimamente validando las decisiones que los estudiantes toman...Por ejemplo, esta semana hay una salida a una reserva y así como aparecen actividades extracurriculares se les invitó pero como resultado solo asistirán dos alumnos. Por otra parte, a las familias se les invita a generar redes de apoyo entre ellos para que al menos entre ellos participen, se inviten, pero en algunos grupos es difícil que se aparezca esa motivación.

**15. Al respecto, los docentes manifiestan que la principal barrera de la inclusión de los estudiantes, tanto en la Universidad como fuera de ella, es por la falta de conocimiento de la sociedad. ¿está de acuerdo? ¿cómo cree que se puede avanzar en este aspecto desde el propio programa?**

Estoy de acuerdo completamente, siempre lo escucho y mi respuesta es que hacemos lo mejor que podemos en ese sentido. Nuestra principal atención está puesta en los estudiantes y en esto se nos va mucho tiempo. Como lo señalaba anteriormente son múltiples las necesidades a las que este programa responde que no tenemos la capacidad para llegar más afuera como quisiéramos... Se puede avanzar como lo hemos ido haciendo, diciendo que sí a todas las invitaciones que nos hacen, buscando espacios de difusión (televisión, prensa escrita, redes sociales, etc), gestionando actividades de extensión, seguir en ese camino nos ha dado lentamente mayor visibilización, pero es un proceso lento como la inclusión.

**16. Respecto a la Autodeterminación, los docentes que contestaron el cuestionario, mencionaron que los alumnos reciben un trato muy infantilizado de parte del equipo del programa, ¿cómo percibe usted este comentario? ¿está de acuerdo?, ¿cree es que un problema? Si lo es, ¿Qué se debería hacer?**

No estoy tan de acuerdo, cada día es mayor el trabajo que hacemos directo con los estudiantes, de manera bien horizontal ya que la intención es que en estos 3 cortos años de formación podamos preparar a los estudiantes para la etapa siguiente que es el trabajo, y desde ese escenario el trato es considerarlos como adultos responsables, es alta la exigencia en ese



sentido. Claramente hay estudiantes que desde las familias permanecen siendo niños y ahí está el desafío de ir cambiando la mirada de los estudiantes y de las familias... Habría que profundizar con ellos en lo que perciben de infantilización en nosotras. Sería bueno conversarlo ya que como he dicho es una barrera.

- 17. Continuando con lo anterior, mencionaron que el entorno universitario (estudiantes de otras carreras, profesores, personal administrativo y de servicios de cafetería, limpieza, entre otros) aún tiene una mirada asistencialista y de infravaloración hacia los estudiantes con DI que participan del programa ¿Usted está de acuerdo? ¿cree que esto es una barrera? ¿cómo se podría mejorar? ¿qué hace el programa por eliminar estos prejuicios?**

Son tantos los actores involucrados en el proceso que es complejo trabajar por cubrir todas estas aristas. En el trabajo que se debería hacer sobre concientización, hacemos lo que podemos... Cuando se da el momento de intervenir ahí estamos abriendo la mirada, aportando a ese proceso continuo de la inclusión.

- 18. Mencionan también que los padres suelen ser muy sobreprotectores y a veces incluso no infravaloran las capacidades de sus hijos, entorpeciendo la autodeterminación autonomía e incluso, la inclusión social, ¿está de acuerdo con esta percepción? ¿cómo cree que se puede abordar desde el programa esta inquietud?**

Por supuesto, como lo mencionaba anteriormente en algunos casos las familias son una barrera. ¿Como lo vamos trabajando? a través de reuniones con los apoderados, del grupo o individualmente, últimamente estamos diseñando talleres para padres e incluso hemos sugerido la derivación a especialistas para que ellos puedan verse a sí mismos, sería ideal un acompañamiento mayor que aquí no lo podemos dar porque sí lo necesitan.

- 19. Respecto a los derechos, los docentes menciona que tanto estudiantes como padres, no tienen plena conciencia de la discapacidad, lo que impide el conocimiento de sus derechos y obligaciones. ¿Cómo el programa aborda esta problemática?**

Hemos ido incorporando contenidos en las asignaturas de Autonomía en relación a los derechos por ejemplo. En las asignaturas de Desarrollo Personal se ha ido viendo la necesidad de hablar de la discapacidad desde el inicio del programa para ir generando en los estudiantes esa aceptación. Con los padres también eso se va observando.

- 20. Por otro lado, una de las preguntas del cuestionario, era del Plan Individual. Actualmente la teoría de la DI propone que los estudiantes debiesen tener un plan ¿es así? Los docentes manifiesta que este aún no se realiza, ¿Por qué no lo han llevado a cabo?, ¿es un plan que se tiene a futuro? ¿Por qué cree que aún no llevan a cabo un plan individual?**

No contamos con los aspectos técnicos como para el diseño del plan individual. Lo único que recuerdo es que hace un par de años hicimos el intento en las tres sedes de poder acercarnos a algo que nos permitiera detectar las necesidades de cada estudiante, lo hicimos a través de un instrumento que medía conductas adaptativas pero finalmente se tomó solo para esa postulación. Nos falta capacitación en cómo hacerlo porque insisto que el programa contiene elementos de un plan individual, modelo de calidad de vida... el trabajo que aquí se realiza es muy personalizado, vamos detectando necesidades y las vamos trabajando... tal vez nos falta

sistematizar y tener la asesoría en cómo hacerlo. Obviamente habría que levantarlo a nivel nacional primero, para ser instaurado en los tres programas.

- 21. Respecto a la dimensión de *relaciones interpersonales*: existe una demanda muy explícita tanto entre los propios estudiantes y sus padres como de los docentes, la falta de actividades de recreación fuera del programa. Es decir, estudiantes manifiestan que les gustaría tener más actividades de salida y contacto con otras personas fuera del programa y, los docentes lo detectan como una necesidad. ¿Cree que es responsabilidad del programa? ¿cómo han abordado esta necesidad? ¿qué actividades realizan en virtud de ello?**

Creo que cumplimos con nuestra responsabilidad de abrir espacios, difundir las actividades que nos llegan y nos parecen interesantes, pero como he expresado, a veces no están los intereses en las mismas personas. Los mismos actores podrían generar esas instancias y no lo hacen. Creo que es una responsabilidad compartida.

- 22. Respecto al *Bienestar físico*, lo docentes comentan que se debiese promover de manera intencionada la actividad física, en alineación con el trabajo directo con los padres. Comentan que si no se hace esta promoción los alumnos pueden pasar todo el año sin realizar actividades deportivas, aún cuando la Universidad tiene una oferta amplia, ¿Por qué cree que se da esta dinámica? ¿cómo el programa podría aportar en esa área?**

Es difícil pensar en promover actividades deportivas compartidas entre estudiantes y sus padres si a eso se refiere el comentario... a los padres se les informa la variada gama de actividades, pero finalmente son los alumnos los que definen, queremos que sean autónomos y vayan tomando sus decisiones. Tal vez aquí hay una mirada de infantilización...

- 23. Respecto al *bienestar material*, los docentes expresan que una de las barreras, no del programa, sino de la Universidad, es que su infraestructura aún no es del todo accesible para todos. ¿está de acuerdo? ¿cree que ha sido una barrera para la inclusión de estudiantes con DI? ¿hay planes de mejorar dicho aspecto?**

Siempre se puede mejorar, sin embargo esta Sede es de las más accesibles de la región, lo he escuchado de otras personas con discapacidad física, por ejemplo, quienes comparan a otras universidades. Considero que para nuestros estudiantes con discapacidad intelectual no es una barrera.

- 24. Además, cree que faltan ayudas técnicas para estudiantes que tengan necesidades sensoriales, ya sea por discapacidad auditiva, visual o motora. ¿está de acuerdo con esta observación? ¿cómo el programa aborda dichas necesidades?**

Como señalaba hemos ido avanzando en entrar en los concursos públicos para la obtención de ayudas técnicas para nuestros estudiantes. Estamos muy coordinados con Senadis para promover el que los alumnos postulen a estos apoyos y así ha resultado que muchos han salido favorecidos.

- 25. Aparecen otras inquietudes entre lo docentes que hacen referencia al curriculum del programa. Según los docentes, en la malla curricular del programa, en el tercer año no se incluye una asignatura de especialidad y expresan que se pierde el nexo y apoyo al**

**estudiante, ¿está de acuerdo con esa afirmación? Si lo está ¿han pensado hacer alguna modificación?**

Totalmente de acuerdo, ya generamos esa innovación.

**Se comentó también, que una de las barreras del programa es que no es reconocido por el Mineduc, lo que trae como consecuencia el no reconocimiento de “estudiante” (identidad) y con ello la imposibilidad de acceder a beneficios propios de los estudiantes como la TNE (tarjeta de transporte estudiantil).**

**26. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿considera que es una barrera? ¿se está trabajando para solucionarlo?**

En las otras sedes están presentando mayores problemas puntualmente con la TNE y lo están solucionando a nivel macro. Claramente es una barrera que hay que eliminar porque va en contra de todo lo que promueve el programa ya que los alumnos son un estudiante más de la Universidad con todos los derechos y deberes que les corresponden.

**27. Junto con lo anterior, se afirma que al no ser considerado como un “estudiante universitario, se impide también el acceso a becas, ¿cómo el programa aborda dicha situación?**

Las becas que tenemos son brindadas por la misma universidad desde que se gestó el programa. Acá en Concepción acceden más del 50% de los estudiantes en diversos porcentajes de apoyo. Pero es un apoyo privado no hay nada público en este sentido...En esto podemos ver que en política o beneficios públicos se está al debe con las personas con DI.

**28. Respecto a las especialidades, ¿cómo han sido escogidas? Algunos docentes dicen que debiesen ser más variadas. Que no atienden a las necesidades de los estudiantes ni del mercado, lo que dificulta la inserción laboral. ¿qué opina al respecto? ¿cómo ha sido su experiencia? ¿creen necesario repensar las especialidades?**

Fueron escogidas cuando se implementó el programa. Sin dudas hay unas que tienen mejor proyección laboral que otras, se podría hacer un estudio al respecto...

**29. Se comentó mucho que una de las barreras es la inclusión social y laboral. Respecto a esta última, sugieren que debiese haber una cartera de empresas o mayor difusión ese plano que favorezca la inserción, ¿cómo abordan ustedes la inserción laboral? ¿Cómo buscan las empresas como centro de práctica? ¿Qué dificultades tienen en ese proceso?**

Lo que puedo destacar en este punto es que hoy trabajamos con algunas Fundaciones que están dedicadas a la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, lo cual es un facilitador para alcanzar la meta que tienen muchos egresados al momento de finalizar su proceso con nosotros y trabajar. En ese sentido no estamos solas como era antiguamente.

Como comentaba en la pregunta anterior, nuestra experiencia con las empresas ha sido exitosa en el sentido de que hay empresas que pasan de ser centros de práctica a empleadores y eso

nos llena de orgullo, más aún cuando los trabajadores se mantienen en sus puestos de trabajo por años y son bien valorados.

Por supuesto que nos encantaría que se abrieran más espacios laborales y poder insertarlos a todos, pero no es fácil que esto ocurra, como tampoco hacer nosotras ese seguimiento, que sí lo hemos hecho con algunos egresados cuando lo han solicitado desde las empresas, pero lamentablemente no nos da el tiempo poder comprometernos con esto oficialmente. Hoy con el convenio que generamos con Terapia Ocupacional estamos pidiendo apoyo en esta dimensión que sin duda es a la que el Diploma aspira como programa de formación laboral ...por otra parte no todos los estudiantes egresan con un perfil laboral... ahí podría haber otra dificultad.

**Pregunta cierre**

**30. Finalmente, y para dar por concluida la entrevista: ¿Quisiera añadir algún otro tema que sea relevante y no te haya preguntado en esta entrevista?**

No gracias, la verdad estoy contra el tiempo.

**Gracias.**