

Retención en estudiantes con discapacidad intelectual de educación superior técnico profesional

Retention in Students with Intellectual Disability of Professional Technical Higher Education

CAROLINA CHÁVEZ PREISLER

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile

✉ carolina.chavez@pucv.cl [orcid.org/0000-0003-1345-5023]

LORENA VERGARA ULLOA

Universidad Santo Tomás, Osorno, Chile

lorenavergara@santotomas.cl [orcid.org/0000-0002-6489-3659]

ANDRÉS TOBAR GONZÁLEZ

Universidad Católica del Maule, Curicó, Chile

atobar@ucm.cl [orcid.org/0000-0002-9234-1341]

RESUMEN

La investigación aborda el fenómeno de la retención, desde el paradigma social de la discapacidad en estudiantes con discapacidad intelectual en un Centro de Formación Técnica. Es de tipo cualitativa y se desarrolla a través de un estudio de caso. El objetivo es relacionar las estrategias de apoyo implementadas en la institución, con la retención de estudiantes en situación de discapacidad. La muestra son seis estudiantes, se levantó información mediante documentos y entrevistas en profundidad, que fueron analizadas desde el contenido y el análisis categorial. Los resultados señalan que existen diferentes estrategias de acompañamiento y protocolos que favorecen la retención. Además, que las y los estudiantes en situación de discapacidad valoran positivamente estas estrategias, resaltando las tutorías y el mentoring. La investigación es relevante ya que la retención de estudiantes con discapacidad implica garantizar su derecho a la educación, favorecer su vida independiente y su inclusión en la sociedad.

Palabras clave: retención, deserción, discapacidad intelectual, Centro de Formación Técnica, Educación Superior Técnico Profesional.

ABSTRACT

The research addresses the phenomenon of retention, from the social paradigm of the disability in students with intellectual disabilities in a Technical Training Center. It is qualitative and is developed through a case study. The objective is to relate the support strategies implemented in the institution, with the retention of students with disabilities. The sample is made up of six students, information was collected through documents and in-depth interviews, which were analyzed from the content and categorical analysis. The results indicate that there are different follow-up strategies and protocols that favor retention. In addition, students with disabilities value these strategies positively, highlighting tutorials and mentoring. The research is relevant since the retention of students with disabilities implies guaranteeing their right to education, promoting their independent life and their inclusion in society.

Key words: Retention, Attrition, Intellectual Disability, Technical Training Center, Professional Technical Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda la retención en estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en Enseñanza Superior Técnico Profesional (ESTP). Se entenderá la discapacidad como un fenómeno social multifactorial (OMS [Organización Mundial de la Salud], 2011), que en el caso de la DI requiere especial atención, puesto que las necesidades de apoyo de estas personas apuntan a la adquisición y desarrollo de los aprendizajes y competencias, más que a las adaptaciones de acceso e infraestructura, siendo necesario un abordaje integral de todos los factores que inciden en ella, y que permitan atender las necesidades individuales y específicas de apoyo educativo (Luque, Elósegui y Casquero, 2017)

La investigación se posiciona desde el paradigma social de la discapacidad, que la conceptualiza como el resultado de la interacción entre las características de la persona y las oportunidades y demandas del ambiente (AAIDD [Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo], 2020). Lo anterior, es la antesala para superar el reduccionismo e incorporar un abordaje más complejo que comprenda la DI desde un enfoque de derechos, y no desde la mirada reduccionista que la aborda sólo desde el diagnóstico intelectual, tal y como lo evidencia Verdugo (2003):

El modelo de la discapacidad intelectual, el cual surge asumiendo la visión interactiva que aporta el modelo social, y representa un planteamiento multidimensional con la intención de eliminar el reduccionismo y excesiva confianza en el uso de test dirigidos a diagnosticar el coeficiente intelectual (CI), buscando obtener información sobre las necesidades individuales, en diferentes dimensiones, que luego debiesen relacionarse con los niveles de apoyo apropiados (citado en Córdova, Hidalgo y Espinosa, 2020, p. 75).

En los últimos años en Chile se ha incrementado la matrícula de la ESTP, tendencia que viene al alza desde el año 2010 y que se confirma en el informe del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del año 2018. Aquí se da cuenta de que un 57% de los y las estudiantes que optan a la ES prefiere instituciones Técnico Profesional. También se observa que los y las estudiantes de primer año en carreras de los Centros de Formación Técnica (CFT) aumentaron en 2021 en un 3,8%, respecto del año 2020. Lo anterior, presenta un gran desafío, puesto que el aumento de la matrícula implica una diversificación del tipo de estudiantes y, en consecuencia, de sus necesidades de apoyo.

En este contexto, aparece el fenómeno de la retención como una de las principales preocupaciones, más aún, considerando las escasas investigaciones que abordan el tema en la ESTP, ya que su estudio se ha focalizado en educación universitaria (Brunner, Labraña y Álvarez, 2020; Sotomayor y Rodríguez, 2020).

En Chile desde hace años se han venido implementando diversas acciones y estrategias para el fortalecimiento de la enseñanza TP en los niveles secundario y superior. Ejemplo de aquello son las acciones desarrolladas para la elaboración de una Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional para el período 2018 - 2030 (MINEDUC [Ministerio de Educación], 2016). En esta estrategia cobra relevancia atenuar la deserción y aumentar la retención. Según Brunner y colaboradores (2020), la deserción y la retención “apuntan a dos fases del mismo proceso; a la proporción de estudiantes ingresados en primer año de un programa o carrera que lo abandona sin proseguir sus estudios en el segundo año (deserción) o bien continúa allí sus estudios (retención)” (p. 2).

En los CFT, la deserción y la retención son fenómenos que hay que anticipar y abordar tempranamente ya que las carreras tienen una extensión de tan sólo 2,5 años, esto se traduce en que al primer año el estudiantado cumple con un 40% de la progresión de su carrera. Por lo tanto, es relevante diagnosticar y atender tempranamente posibles deserciones con la finalidad de aplicar estrategias para promover la retención.

En este artículo se abordará la retención desde la óptica de un CFT y de estudiantes con DI. Al incorporar esta variable el problema de investigación se amplía y adquiere relevancia dadas las características particulares que asume el tema de la retención y porque desde la DI es una línea de investigación reciente. Sotomayor y Rodríguez (2020) señalan que las discapacidades intelectuales son un factor emergente para comprender la deserción, sin embargo, es difícil de abordar porque los estudiantes no la declaran al momento de ingresar a la institución y porque éstas no cuentan con protocolos específicos.

En 2015 el ENDISC II [Estudio Nacional de la Discapacidad] revela que, en Chile, el 20% de la población mayor de 18 años tiene, al menos, una discapacidad (SENADIS [Servicio Nacional de Discapacidad], 2015). En promedio, las personas en situación de discapacidad (PeSD) cursan 8,6 años de educación formal y sólo un 9% logra completar ES; y si bien, estos datos, no son específicos para PeSD intelectual, ya que este estudio no reporta cifras específicas para individualizar a esta población, abordando la discapacidad como una condición

genérica, la deserción aparece como un problema permanente y la retención como una necesidad inminente.

El incremento de la matrícula de PeSD en la enseñanza superior y en la ESTP no es casual, puesto que Chile ha adscrito a marcos normativos internacionales, que garantizan el derecho a una educación inclusiva de calidad para PeSD, por tanto, las instituciones educativas y el Estado deben atender sus necesidades. En 2010, la Ley 20.422 establece una serie de principios para asegurar la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, garantizando, entre otras cosas, el acceso a la educación de PeSD (Ley 20.422, 2010). En este contexto, y considerando la masificación y diversificación de la matrícula de ESTP y las políticas de inclusión, es necesario conocer cómo se desarrollan las estrategias de retención, más aún cuando este es un tema de investigación poco abordado y no ha incorporado la retención de estudiantes en situación DI.

A la fecha, hay evidencias que dan cuenta de que las IES [Instituciones de Educación Superior] chilenas, junto a SENADIS y MINEDUC, han implementado diversas estrategias para asegurar el acceso de PeSD; sin embargo, los principales esfuerzos se han concentrado en superar barreras contextuales de infraestructura y acceso, en el proceso de admisión o becas de financiamiento especiales (Zúñiga & Salinas, 2015).

Ante el panorama expuesto, el objetivo de esta investigación fue relacionar estrategias de apoyo implementadas en ESTP con la retención de estudiantes que presentan DI, respondiendo a la pregunta: ¿Qué relación tienen las estrategias de apoyo con la retención de estudiantes en situación de DI en el CFTST Osorno? Para estos efectos se utilizó una metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso. La muestra correspondió a seis estudiantes de la institución que al momento de ingresar a su carrera declararon encontrarse en una situación de DI. También se incluyó la entrevista a una docente tutora y una docente del equipo directivo.

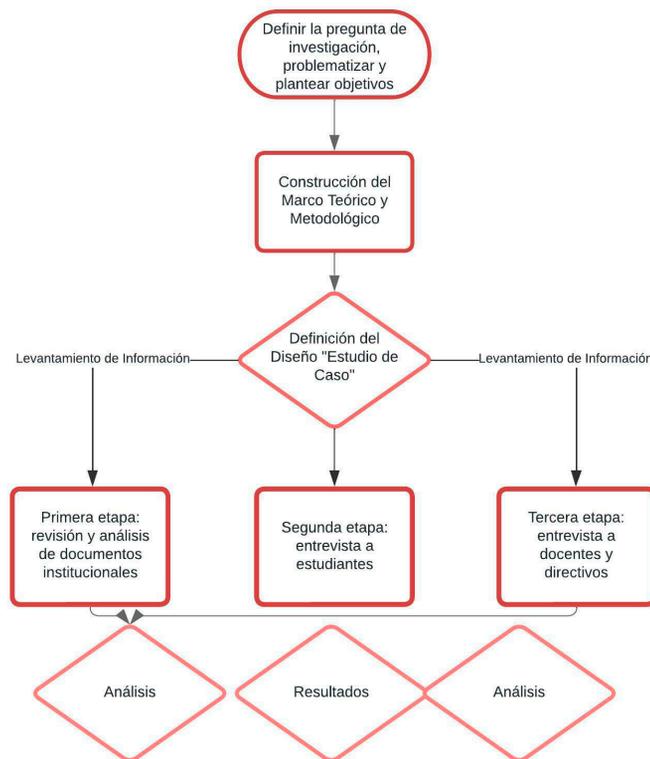
II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se posicionó metodológicamente desde el paradigma interpretativo (Arnal, Rincón y Latorre, 1992). La metodología es cualitativa pues pone especial atención en la experiencia y la forma como se entiende el fenómeno de estudio desde las personas involucradas y porque se valora la importancia de una realidad particular y acotada por sobre la generalización de resultados (García Montejó, 2015).

El diseño corresponde a un estudio de caso, posibilitando el desarrollo de una investigación sistemática y en profundidad sobre un fenómeno (Sabariego, Massot y Dorio, 2009). Esto permite valorar múltiples perspectivas y observar el fenómeno de estudio en su contexto natural (Simons, 2011). El caso lo constituyó un CFT de la Región de Los Lagos, en la ciudad de Osorno. Las etapas del diseño de la investigación se exponen en la Fig. 1.

La población total correspondió a la matrícula 2022 del CFT Santo Tomás Sede Osorno, que corresponde a un total de 1.311 estudiantes.

Fig. 1. Etapas del diseño de la investigación.
Fuente: elaboración propia.



La muestra total fue de 12 estudiantes vigentes del CFT, que poseen DI y que declararon esta condición en el momento del ingreso a la institución, aunque no todos cuentan con registro nacional de discapacidad. De los 12 estudiantes que corresponde al 100%, un 67% es de género femenino y un 33% masculino. Las carreras que cursan tienen una duración de 2,5 años y las áreas a las que se circunscriben son diversas: un 25% (3) en educación, un 25% (3) en salud, un 25% (3) en administración, un 17% (2) en gastronomía y un 8% (1) en actividad física y deporte. En cuanto al año de ingreso: un 67% (8) lo hace el 2022, un 17% (2) el 2021, un 8% (1) el 2020 y el 8% (1) restante el 2019.

Del total se seleccionó una muestra informante con grupos definidos de antemano (Flick, 2007) que cumplieron con los criterios de selección. Esta muestra la conformaron 6 estudiantes, 3 mujeres y 3 hombres, cuya edad promedio es de 23 años. Además, se consideró como parte del levantamiento de información la entrevista a una directiva de la institución y a una docente tutora del programa de inclusión.

Los criterios de inclusión de la muestra informante fueron: estudiantes que al primer semestre 2022 estaban matriculados y cursando sus estudios en el CFTST, que habían declarado tener una DI, con al menos un semestre de permanencia en la institución, y que aceptaron participar voluntariamente de la investigación firmando el consentimiento.

La recogida de información se realizó a través de documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Se revisó un total de cuatro documentos institucionales: política de inclusión, política de acompañamiento al estudiante, informe de calidad institucional (CFT) y programa mentoring inclusivo. Para la entrevista semiestructurada se elaboró un guión de preguntas considerando el objetivo de la investigación y los lineamientos teóricos como lo plantea Flick (2007). Además, se creó un instrumento de validación y se envió la batería de preguntas a tres expertos(as). Se realizaron seis entrevistas a estudiantes con DI que en promedio tienen una duración de 15 minutos. Además, se realizaron entrevistas a una docente directiva y una docente tutora del programa de inclusión, con una duración promedio de 20 minutos. El análisis de la información se desarrolló a través del análisis de contenido y categorial como lo proponen Bardin (2002) y Ruiz (2012). Para ello se ejecutaron las siguientes etapas: codificación teórica de la información, análisis del contenido, creación de categorías, validación de las categorías y exposición de resultados.

III. RETENCIÓN EDUCATIVA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

3.1 Concepto y modelos de retención educativa

La investigación en retención se ha abordado desde diferentes perspectivas: i) las características de los desertores; ii) la relación entre el desertor y la institución; y iii) la responsabilidad de la institución con la población estudiantil masiva y heterogénea (Munizaga, Cifuentes y Beltrán, 2018). Hasta la década del 2000 la deserción se vincula fuertemente a la familia y al estudiante. En adelante esto evoluciona y recae una responsabilidad importante en la institución educativa (Donoso, Donoso y Arias, 2010). La retención educativa es el fenómeno y proceso opuesto a la deserción y ambos están ligados estrechamente. La deserción es el abandono de los estudios antes de lograr la escolaridad completa o la titulación (Torres, 2012). Al contrario, la retención se entenderá como “la permanencia del estudiante en una carrera o programa de estudios hasta lograr su grado o su título” (Ayala & Atencio, 2018, p. 97). Según Torres (2012) y Ledesma (2015) la retención tiene una relación directa con la institución educativa, ya que es ella la encargada de anticipar las posibilidades de deserción y generar un contexto propicio para que el o la estudiante se mantengan y finalicen sus estudios.

En SIES (2018) se informa de tres indicadores asociados a la retención: retención de primer año que se refiere a los estudiantes que ingresan a una institución y se mantienen en ella al segundo, persistencia al primer año en la misma institución y persistencia al primer año en ES. Para este caso SIES (2018) homologa los conceptos de retención y persistencia a diferencia de lo expuesto por Torres (2012), donde la retención se asocia a las estrategias y políticas que aborda la institución para contener y aminorar la deserción, mientras que la persistencia se relaciona con la motivación del estudiante para continuar y finalizar sus estudios. La motivación del estudiante es fundamental en el proceso de retención, en ella

influyen factores contextuales o externos y factores internos. Entre los primeros, y refiriéndonos a la motivación académica, se encuentran el docente, los compañeros y la tarea. Entre los internos, están las capacidades cognitivas, las destrezas o habilidades, los conocimientos, el autoconcepto y las emociones del estudiante (García y Doménech, 1997).

Existen diferentes modelos que permiten identificar variables asociadas a la deserción y a la retención, por ejemplo, los modelos psicológico, sociológico, organizacional o integracionista (Ayala y Atencio, 2018; Ledesma, 2015; Munizaga *et al.* 2018). El modelo psicológico centra su atención en la toma de decisiones, motivación y las teorías de atribución, pone énfasis en el rendimiento académico previo del estudiantado (Ayala & Atencio, 2018). El modelo sociológico destaca la importancia de la integración social del estudiantado, por lo que el medio familiar y el apoyo de los pares serían elementos que considerar. El modelo organizacional identifica los servicios que la institución ofrece, por ejemplo, calidad de la docencia, bienestar, apoyos académicos y económicos, como lo más relevante. Finalmente, el modelo integracionista da cuenta de la importancia de la integración del estudiante en la institución desde el punto de vista académico y de la comunidad educativa. En esta investigación se concebirá la retención desde el modelo integrador que propone Díaz-Peralta (2008), es decir, como el resultado de múltiples factores, entre ellos individuales, familiares, preuniversitarios, institucionales e incluso expectativas laborales.

Deserción y retención son fenómenos complejos, multivariables y que involucran un proceso (Torres, 2012). Esto quiere decir que no ocurren de un día para otro, sino que, en el tiempo. En consecuencia, es posible generar acciones y/o estrategias tendientes a disminuir la deserción y aumentar la retención.

Una estrategia consiste en identificar factores de riesgo para la deserción, por ejemplo: edad, procedencia educativa, hogares con niveles de ingresos más bajos (Ayala & Atencio, 2018) porque la deserción afecta mayoritariamente a estudiantes del primer y del segundo quintil (Errandonea, 2016), inadecuación vocacional, bajo involucramiento académico, falta de integración social en la institución, capital cultural de la familia, o trayectoria escolar previa (Brunner *et al.* 2020), falta de acceso a ayudas estatales (Bordón, Canals y Rojas, 2015), ausencia de mecanismos de orientación vocacional y nivelación en primer año (Herrera, 2017). Que las instituciones reconozcan los factores de riesgo, les permite enfrentar el proceso de la deserción y promover la retención, para ello, también es importante desarrollar el involucramiento académico. Éste se entiende como las acciones y estrategias que promueven que el o la estudiante participen en actividades académicas y de la comunidad educativa que sean significativas y les permitan cumplir un rol activo en su aprendizaje [Krause (2011), citado en Brunner *et al.* (2020)].

Fuentes y Chávez (2019) tratan el abandono escolar temprano en un establecimiento de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) de la Región de Los Lagos en Chile, señalando que la deserción es un fenómeno multifactorial en el que intervienen interrelacionadamente factores del espacio familiar y del espacio escolar. Los autores identifican cómo estos factores

intervienen y agregan otros como la reprobación reiterativa y la transición de un establecimiento a otro o entre niveles educativos.

Sobre las estrategias que permitan mejorar la retención en ESTP Acción Educar (2018), citado en Brunner y colaboradores (2020), señala incentivos económicos, pasantías en empresas del Estado y establecimiento de un sistema de fondos concursables para la investigación y la innovación. Ledesma (2015) explica que las estrategias efectivas son aquellas que involucran a toda la comunidad educativa en torno a un plan y sus miembros demuestran una corresponsabilidad con relación al tema. El autor expone que este plan debe considerar: la subjetivación del individuo y la forma cómo significa su ingreso a la ES, el apoyo psicológico y académico por parte de la institución, y analizar los agentes del entorno del estudiante como la familia y los pares. Brunner y coautores (2020) señalan que estas estrategias de intervención tienen que ser tempranas dado que en ESTP las carreras son de aproximadamente 2 años. La implementación de estrategias de retención en ESTP ha dado frutos, así lo señalan las estadísticas en Brunner y colaboradores (2020) donde se indica que las IES chilenas han mejorado sus indicadores. Esto ha sido visible en el sector Técnico Profesional puesto que entre 2007 y 2018 los CFT privados pasaron de niveles de retención de 57,4% a 70,5%.

La investigación sobre retención y deserción de PeSD en enseñanza superior es marginal, para este estudio se encontraron datos relevantes, pero generales en Errandonea (2016) citando a ENDISC (2015) y CNED (2015 [Consejo Nacional de Educación]), quien plantea que existe una brecha en las cifras de deserción donde PeSD reportan un 47,8% frente al 40,8% de deserción de PSD (Personas sin discapacidad). En estos datos se incluyen diversos tipos de discapacidad y no de forma exclusiva la DI.

Sobre retención en ES y en PeSD, Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) proponen un modelo teórico en el que se consideran dos elementos: el acceso a la educación superior y la retención. El modelo consta de diferentes etapas en las que se incluyen un diagnóstico individual, la planificación de proyectos de formación y capacitación individualizados para la comunidad educativa, la ejecución de los proyectos y la evaluación de su implementación. La finalidad del modelo es la profesionalización de los equipos docentes en ES.

3.2 Discapacidad: acceso y permanencia en ESTP

Abordar la DI en ESTP es un tema emergente que se relaciona directamente con las políticas de inclusión educativa. La Ley 20.422 en su artículo 39 declara que: “las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar diferentes carreras” (p. 15).

Esta ley entró en vigencia en 2010 y garantiza el acceso de PeSD a ES, entre ellas personas con DI. Previo a su promulgación, la evidencia sugiere que el ingreso de estas personas a ES era poco común, porque se consideraba que esta era excluyente y minoritaria,

destinada a quienes tuvieran las competencias para superar desafíos académicos en un sistema educativo de alta exigencia. Aún, en la actualidad, algunos(as) creen que presentar una discapacidad es limitante para el desarrollo académico y profesional, en consecuencia, las PeSD restringen su quehacer al ámbito laboral (Paz-Maldonado, 2020). No obstante, las políticas de inclusión educativa contribuyen a revertir estas concepciones, aunque el foco ha estado puesto principalmente en el acceso a la ES y no en la permanencia, ni en el egreso.

En el artículo 5 de la ley se define que una persona con discapacidad es:

Aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ley 20.422, 2010, p.3)

La interpretación de la ley permite comprender la discapacidad como el resultado de la interacción entre los déficits y características de las PeSD con los contextos en que éstos y éstas se relacionan. A través de la inclusión, se busca promover la participación y realización en diversas actividades, desde las más básicas centradas en necesidades orgánicas a aquellas de índole superior que les permitan su realización y participación como miembros de la sociedad (OMS, 2011).

En el caso particular de la DI se explica y diagnostica según tres criterios: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, limitaciones significativas en el comportamiento adaptativo y aparición de las dos limitaciones anteriores durante algún período de desarrollo. La incorporación de una perspectiva multifactorial al fenómeno de la DI ha permitido comprender y relevar la importancia de los factores contextuales y de las características de los apoyos que se entregan a las PeSD (Schalock, Luckasson y Tassé, 2021).

La admisión de estudiantes con DI en ES aún es reciente en Chile y, en consecuencia, las investigaciones sobre este tema también. A diferencia de lo que ocurre en otros países, sobre todo desde 1980 en adelante cuando se plantea el enfoque curricular del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (Center of Universal Design, 2022) como una estrategia para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad (Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009).

Sánchez, Díez y Martín (2016) explican que el DUA se entiende como la adquisición de prácticas inclusivas para todos y todas sin distinción. En este sentido es relevante para la inclusión de PeSD en ES. En CAST (2011) se explica que el DUA permite desarrollar la flexibilidad y variabilidad en la entrega de información, reconocer las diferencias individuales del aprendizaje y la forma cómo los y las estudiantes dan cuenta de sus procesos educativos. En consecuencia, Sánchez y colaboradores (2016) concluyen que la integración del DUA en ES implica una serie de desafíos para los y las docentes y para la institución. Para el profesorado

significa poner en práctica nuevas metodologías, conocer la diversidad de sus estudiantes y considerar diversos mecanismos de evaluación. Paz-Maldonado (2020) señala que “los conceptos que conozca la comunidad universitaria sobre discapacidad condicionan la visión y prácticas pedagógicas implementadas” (p. 136). Para la institución implica brindar apoyos, reformular los currículos y promover la flexibilidad. Actualmente los principales desafíos y limitaciones de las IES están condicionados por la falta de protocolos inclusivos que sean pertinentes para atender al estudiantado en SD (Paz-Maldonado, 2020).

Se han documentado casos de integración de PeSD con DI en ES. Por ejemplo, en Canadá, en la Universidad de Alberta, en 1987 en la Facultad de Educación se inició el programa *On campus* dirigido a estudiantes con DI y que permite que ellos y ellas cursen estudios adaptados durante cuatro años (Izuzquiza, 2012). Otro ejemplo es el programa Promentor de la Universidad Autónoma de Madrid, que incorpora durante dos años a jóvenes con DI en las aulas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, para acceder al título de Formación para la Inclusión Laboral. Aquí se desarrollan cursos destinados a mejorar su empleabilidad y su futura integración en empresas. Durante su formación, el estudiantado se relaciona formal e informalmente con la comunidad educativa en cafeterías, bibliotecas o viajes de fin de estudios (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013).

En Chile sólo se advierte una experiencia de integración de personas con DI en la Universidad Central. La institución posee un programa a través del que se desarrollan destrezas prevocacionales y habilidades laborales específicas en ambientes ficticios, es decir, fuera de la empresa o de puestos de trabajo reales [Orozco, Valladares, Chacana, y Valenzuela (2015) citado en Mejía y Pallisera (2020)].

La investigación en ES y personas con DI ha sido sistematizada por Paz-Maldonado (2020), quien lleva a cabo una búsqueda sobre artículos empíricos que traten el tema en el período 2012 a 2019 en las bases de datos Scopus y SciELO. Reporta un total de 22 trabajos en los que predominan las publicaciones en España (9) y en Chile (5). Sólo en dos trabajos se trata la DI: Díaz Gandasegui y Funes Lapponi (2016), quienes describen el caso de una universidad madrileña; y en Mainardi-Remis (2018), que presenta el caso de una universidad en Argentina. En Chile, a la fecha, sólo se ha encontrado el caso mencionado anteriormente de la Universidad Central.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se exponen en dos puntos. El primero corresponde a la identificación y descripción de estrategias de apoyo institucional que promueven la retención de estudiantes con DI, para ello se levantó información de documentos institucionales y entrevistas en profundidad a una directiva y una tutora del CFT. El segundo, aborda la relación entre las estrategias de apoyo institucional implementadas por la institución y la valoración que le asignan las y los estudiantes. El levantamiento de la información se realizó a través de entrevistas a estudiantes.

4.1 Estrategias de apoyo institucional y retención.

El CFTST Osorno cuenta con las modalidades educativas diurna y vespertina. Es una institución instalada en la ciudad desde 2002 y posee una acreditación de 5 años. En los últimos años se ha venido implementando una serie de acciones de acompañamiento que se ha sistematizado en la Política de Acompañamiento al Estudiante (2020), ésta define y formaliza las fases y acciones que la institución podrá implementar “con la finalidad de mejorar la progresión académica de los estudiantes y reducir las posibilidades de abandono durante el proceso formativo” (p. 2). En este documento, la retención es definida como “el porcentaje de estudiantes de una cohorte que permanecen en la Institución, para un año específico de estudio (retención bruta)” (p. 3). La Fig. 2 muestra los índices de retención de primer año por jornada diurna y vespertina.

La interpretación del gráfico permite afirmar que la retención para estudiantes en modalidad diurna es progresiva entre 2016 y 2018, alcanzando un ápice en 2018 de 73,74%. Sin embargo, en 2019 tiene un descenso llegando al 62,17% y una mejoría para 2020 que alcanza un 68,28%. Para vespertino la retención siempre es menor que en la modalidad diurna, se estabiliza entre 2016-2018 y desciende abruptamente en 2019 alcanzando sólo un 36,73%. En 2020 vuelve a estabilizarse alcanzando un 55,71%.

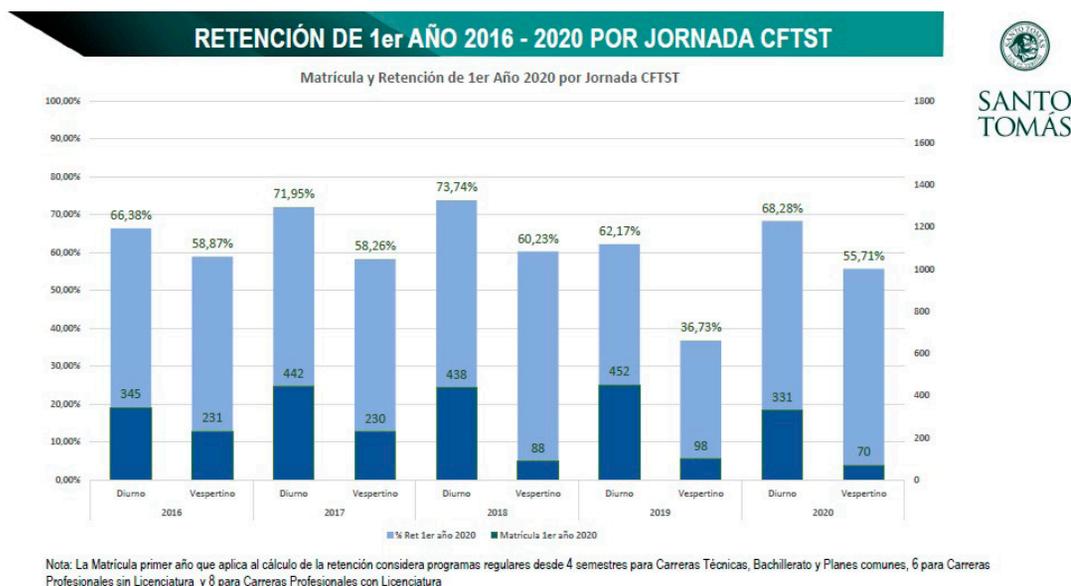
Frente al tema de la retención, la Política de Acompañamiento al Estudiante de Santo Tomás (2020) establece que el Programa de Acompañamiento tiene como propósito “mejorar la progresión apelando a la nivelación de brechas de competencias básicas instrumentales, socioafectivas y organizacionales” (p. 2). Para ello el documento describe diferentes estrategias.

4.1.1. Estrategias de acompañamiento

En el CFTST se implementan estrategias de apoyo adecuadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas son definidas a nivel institucional a través de la política, los protocolos y las normativas. Sin embargo, la responsabilidad de su implementación en sede recae en diferentes órganos colegiados y unidades académicas como el Comité de Inclusión, el Centro de Aprendizaje, unidades transversales y jefaturas de carrera.

Esto se evidencia en la entrevista de la docente directiva, quien indica: “las estrategias de apoyo que se implementan se definen en función de las necesidades de las y los estudiantes y son flexibles según el momento o período académico en el que el estudiante lo requiera”. Esto coincide con lo definido en la Política de Acompañamiento al Estudiante (Santo Tomás 2020) que establece tres etapas que organizan las estrategias de acompañamiento: perfil de ingreso, proceso formativo y perfil de egreso. La docente directiva agrega que “las estrategias implementadas en las dos primeras etapas (perfil de ingreso y proceso formativo) son las que impactan de forma directa en la retención de primer año”.

Fig. 2. Retenciones estudiantas de primer año de CFT en el período 2016-2020.
Fuente: Vicerrectoría de Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad (2021)



La Política de Acompañamiento al Estudiante (Santo Tomás 2020) define cinco estrategias en la fase del perfil de ingreso:

Acciones de diagnóstico y nivelación académica: se implementan desde el momento de la matrícula y responden a la necesidad de caracterizar el perfil de ingreso de los estudiantes, considerando que el proceso de admisión no es selectivo. Las acciones concretas son la aplicación de tres pruebas diagnósticas en matemática, lenguaje e inglés. A partir de sus resultados se deriva a distintas instancias de apoyo como talleres, actividades de nivelación y/o asignatura.

Acciones de diagnóstico socioafectivo: se desarrollan a través de una encuesta que “permite detectar y ponderar condiciones de riesgo de naturaleza socioemocional que puedan impedir el avance curricular de un(a) alumno(a)” (Santo Tomás, 2020, p. 5). La información obtenida es procesada a través de un cálculo estadístico que estima el riesgo de deserción.

Sistema de detección del riesgo de deserción SAAC: se desarrolla en el ingreso y durante el proceso formativo. El SAAC es el mecanismo a través del cual se identifican estudiantes con alto riesgo de deserción a través de un cruce de datos que provienen del historial académico de enseñanza media y los resultados de la encuesta socioafectiva y acciones de diagnóstico aplicadas al ingreso. Con esto se obtiene un indicador de riesgo y aquellos estudiantes con niveles más altos son derivados a intervención. Las acciones son: “desde el nivel central se nombra al estudiantado en riesgo, entrevista con los y las jefas de carrera y derivación a los apoyos

pertinentes” (Docente Directiva). Esto ocurre en la etapa inicial que se reconoce como perfil de ingreso, pero también durante la segunda etapa del proceso formativo, donde se incluyen otros indicadores como asistencia a clases y calificaciones al momento de correr el predictor.

Mentoring socioafectivo: es una intervención en la que participa un mentor(a) y voluntariamente un(a) estudiante en riesgo de deserción. El o la mentora es un(a) estudiante del área de Ciencias Sociales del IP que ha recibido capacitación. El o la estudiante en riesgo es derivado(a) al mentoring en el proceso de entrevista con el jefe(a) de carrera. En esta instancia se desarrolla una relación de contención y apoyo psico-social. El mentoring se orienta a apoyar y motivar a los estudiantes para que ellos y ellas gestionen su propio aprendizaje con el objetivo de maximizar su potencial, desarrollar sus competencias, mejorar su rendimiento académico y progresar en su carrera técnico-profesional, bajo la contención y apoyo de un mentor.

Mentoring Inclusivo: tiene por objetivo favorecer la integración y transición de los estudiantes en situación de discapacidad de primer año a la ES. Éste consiste en la entrega de orientación académica, social y administrativa a estudiantes nuevos en situación de discapacidad, a través del acompañamiento y orientación con mentores pares durante el primer y/o segundo semestre.

La docente directiva entrevistada relata que estas estrategias de acompañamiento se implementan en el período inicial de la trayectoria formativa del estudiantado, es decir, con estudiantes nuevos, señalando que:

Desde el momento de la matrícula los estudiantes son convocados a distintas actividades de diagnóstico que están a cargo de las coordinaciones de matemática, lenguaje y de inglés. Esto es importante porque nos permite diagnosticar y obtener información predictiva. En cuanto al SAAC, los primeros talleres de apoyo se desarrollan durante la semana de inducción. Aquí se hacen los talleres de apoyo para todos los alumnos, independiente de su nivel de riesgo de deserción, todos participan por igual. Pero la asistencia fluctúa entre un 50 y 60% de los estudiantes nuevos matriculados. Eso sí, los alumnos que participan activamente de estas actividades son los más fidelizados.

En las estrategias de acompañamiento al estudiante que se implementan durante la etapa del proceso formativo, se identifican los Centros de Aprendizaje (CA) como principal eje articulador. Los CA tienen por objetivo contribuir a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de diversas acciones académicas complementarias para los estudiantes. Entre las actividades de apoyo que se implementan desde esta unidad se mencionan: período de inducción, tutorías individuales y grupales, tutorías intra-aula, tutorías disciplinares, ayudantías complementarias, talleres SAAC y talleres de habilidades genéricas. Al respecto, la docente directiva explica que:

El apoyo más requerido y valorado por los estudiantes es el de las tutorías individuales. Estas son voluntarias, las puede tomar cualquier estudiante que lo requiera ya sea por interés personal o porque lo derive algún profesor o jefe de carrera. En la sede tenemos tutorías en las áreas de estrategias de aprendizaje, lenguaje, matemática, TICs, anatomía, inglés y coaching. Los tutores tienen flexibilidad para adecuar sus horarios a la disponibilidad de las y los estudiantes y, además, desde la pandemia ofrecemos tutorías virtuales. Lo más importante para que una tutoría funcione bien es, por una parte, identificar las necesidades de apoyo que las y los estudiantes tengan, y, por otra parte, visualizar los aprendizajes esperados y contenidos de sus asignaturas. Lo segundo lo hacemos coordinándonos directamente con los docentes o directivos de carrera, especialmente cuando el estudiante no tiene claridad de aquello, así el tutor puede focalizar el apoyo en lo concreto que ellos y ellas necesitan.

El CFTST ha sistematizado programas de apoyo que definen claramente las funciones de todos(as) los(as) involucrados, institucionalizando cada una de las acciones implementadas e involucrando a diferentes miembros y estamentos de la comunidad educativa, lo que valida lo señalado por Ledesma (2015) respecto de que las estrategias efectivas son aquellas que involucran a toda la comunidad educativa. En consecuencia, aparece la responsabilidad institucional como una de las principales fortalezas. En esta misma línea, la Política de Acompañamiento al Estudiante (2020), Política de Inclusión y Diversidad (2018), Protocolo de Admisión para la Inclusión y la constitución del Comité de Inclusión como organismo colegiado, vienen a subsanar la ausencia de protocolos que, según Paz-Maldonado (2020), aparece como uno de los principales desafíos y limitaciones de las IES que no cuentan con protocolos inclusivos que sean pertinentes para atender al estudiantado en situación de discapacidad.

El SAAC, como estrategia de retención, va en directa relación con lo que señalan Torres (2012) y Ledesma (2015) cuando advierten la importancia de la institución educativa para anticipar las posibilidades de deserción y generar un contexto propicio para que el o la estudiante permanezca y finalice sus estudios. En el caso del estudiantado en situación de discapacidad, el SAAC no siempre los identifica con un alto factor de riesgo de deserción; sin embargo, las otras acciones implementadas en esta etapa, especialmente a través del Comité de Inclusión, igualmente permiten un acercamiento temprano y proyección de posibles necesidades.

4.1.2. Adaptaciones e inclusión en Educación Superior

Las estrategias descritas en el apartado anterior permiten atender a la diversidad de necesidades de las y los estudiantes, independiente de su carrera y año de ingreso. Sin embargo, la institución también define acciones específicas orientadas a la generación de condiciones que respondan a los requerimientos de acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes, con énfasis en asegurar la participación de estudiantes que se encuentran en alguna situación de discapacidad.

La Política de Inclusión y Diversidad (Santo Tomás, 2018), determina que la “condición de inclusión surge por la necesidad social de terminar con todo tipo de manifiesto de segregación, discriminación o marginación, dando respuesta concreta a los problemas sociales y culturales que surgen de la exclusión” (p. 3), por lo que es clave “el aseguramiento de las condiciones, oportunidades y recursos necesarios para la plena y digna participación social, considerando con especial atención a aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y son discriminados o excluidos por diferentes circunstancias” (p. 3). En este contexto, Santo Tomás (2018) comprende la inclusión educativa como “uno de los factores sociales que responden de mejor manera a la adecuada incorporación de todos los individuos al sistema social” (p. 12).

Esta política se organiza en tres dimensiones: laboral, académica y de infraestructura; siendo la segunda la que contribuye a la inclusión académica, facilitando el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones y asegurando que los espacios educativos permitan y faciliten el aprendizaje de todos sus miembros. Para ello, la política define tres líneas de acción:

Proceso de Admisión: instancia facilitadora que tiene por objetivo conocer las necesidades educativas del postulante, a fin de guiar el proceso de admisión en base a las exigencias académicas y formativas de la carrera. Se cuenta con un Protocolo de Admisión para la Atención de Estudiantes en situación de discapacidad, el cual se ejecuta a través del Comité de Inclusión de la sede. Es importante “destacar que no todas las situaciones de discapacidad afectan en el desempeño académico, pero es necesario revisar particularmente todos los casos a fin de planificar adecuadamente la inclusión correspondiente sea ésta académica o funcional” (Santo Tomás, 2018, p. 17). En esta línea de acción es la tutora del CA quien colabora con el proceso de entrevista inicial. Ella señala que “esta es la primera instancia en la que se les entrega apoyo, posterior a ello se desarrollan entrevistas que permiten conocer más detalles y antecedentes académicos que tuvieron los chicos y en base a eso generar orientaciones para las y los docentes que les van a hacer clases”.

Programa de Inclusión Académica: el programa realiza seguimiento a todos los y las estudiantes que declaran alguna situación de discapacidad en el proceso de matrícula, trabajando directamente con el estudiantado y con el cuerpo académico que requiera de apoyo en la implementación de metodologías e instrumentos de evaluación ajustados. El trabajo con el cuerpo académico se implementa a través de reuniones y de procesos de acompañamiento al aula de docentes que hacen clases a estudiantes en situación de discapacidad. Para ello se cuenta en sede con un profesional del CA que realiza las funciones de seguimiento, acompañamiento de aula y asegura la implementación del programa de Mentoring Inclusivo.

En esta línea de acción también se destacan los elementos señalados por la docente entrevistada, quien es además tutora y coordinadora de inclusión del CA. Ella señala:

He tenido buenas experiencias en el trabajo con los demás profesores de asignaturas y jefes de carrera. He podido evidenciar que se valora el trabajo del Centro de Aprendizaje. Se valora el trabajo que se realiza y el profesorado acude para preguntar y pedir orientación. Por ejemplo, solicitan reuniones para analizar los apoyos y la situación de las y los alumnos con discapacidad. También a través del modelo de acompañamiento se puede observar cómo se trabaja la inclusión en el aula, esto es una muy buena estrategia, porque ahí se pueden dar orientaciones más concretas para que los profesores puedan entregar los contenidos tomando en consideración a todos los chicos según la discapacidad en la que se encuentran. Cuando uno ve el contexto de la sala de clase, cómo son los contenidos, las metodologías, cómo se comportan y trabajan los estudiantes puede entregar una orientación más certera con ejemplos de la disciplina.

También es importante el Programa de Mentoring Inclusivo y su impacto en el involucramiento de los estudiantes con la institución, al menos así es la percepción de la coordinadora del programa de inclusión, quien en la entrevista indica que:

Sí, yo considero que las estrategias que se implementan ayudan a que los estudiantes permanezcan en el sistema y sigan en sus carreras porque ellos generan vínculos con las personas con las que trabajan: mentores, tutores y los que les entregan los apoyos. Tengo casos de estudiantes que aún siguen en contacto con sus mentores, a pesar de que el mentor ya haya egresado. Tenemos también un estudiante con discapacidad intelectual que participó dos años seguidos de los programas Mentoring Inclusivo y socioafectivo. Su participación le sirvió mucho para socializar, para conocer más de la vida universitaria, que es uno de los objetivos del programa. El mentor lo invitaba a participar y esto le sirvió para integrarse. Además, el hecho que sea un par lo hace más significativo, tiene otro impacto porque la confianza que se genera es diferente.

3. *Formación docente:* el Plan de Formación Docente incluye un sello transversal de formación pedagógica para la inclusión “que permita paulatinamente incorporar a la práctica docente adecuaciones metodológicas, de evaluación y de comunicación para el desarrollo de un aula inclusiva” (Santo Tomás, 2018, p. 18). En esta línea de acción se suma también la elaboración de documentos como guías y recomendaciones para orientar a las y los docentes en la implementación de un aula inclusiva, lo cual está a cargo de la Coordinación Nacional de Inclusión. A través de este plan de formación y de esta unidad académica se implementan las adaptaciones significativas. Estas adaptaciones intervienen en las metodologías, las actividades propuestas y las situaciones de evaluación. Se declaran como no significativas porque no afectan los aprendizajes o contenidos que todo estudiante de cualquier programa de estudio debiese adquirir, ni tampoco alteran el nivel de exigencia. Las orientaciones para implementar estas adecuaciones se sistematizan en una Guía de apoyo para el docente, documento elaborado por la Coordinación Nacional de Inclusión.

En términos generales, se reconoce que en las estrategias implementadas por la institución confluye una interacción de los diferentes modelos de retención descritos por Ayala y Atencio (2018). Por ejemplo, el modelo sociológico se ve reflejado en las estrategias de mentoring y la importancia que se le atribuye al apoyo que puedan brindar los pares denominados mentores. El modelo organizacional se expresa en las políticas y protocolos que la institución pone al servicio de las y los estudiantes. Finalmente, el modelo interaccionista está presente en el conjunto de acciones de la Política de Acompañamiento al Estudiante en sus tres etapas: ingreso, proceso formativo y egreso. Cabe señalar que a través de los relatos de estudiantes y docentes entrevistados se percibe que existe un proceso de subjetivación de la retención, es decir, se consideran modelos generales, pero desde el contexto particular de cada estudiante. Esto permite la existencia de un vínculo cercano entre las PeSD y la Institución, lo que queda de manifiesto en el involucramiento educativo que se describe en estos resultados y que es conceptualizado por Krause (2011) citado en Brunner y colaboradores (2020).

Los modelos de retención y deserción permiten reconocer que son diversos los factores asociados a estos procesos, tal y como lo identifican Ayala y Atencio (2018), Brunner y coautores (2020) o Fuentes y Chávez (2019); sin embargo, entre estos factores ninguno da cuenta de que la discapacidad, y en particular la DI es un elemento por considerar. No obstante, los mismos autores hacen referencia a factores que podrían estar relacionados, por ejemplo: rendimiento académico o reprobación reiterativa.

4.2. Relación entre las estrategias de apoyo, la retención y la valoración del estudiantado para la retención.

Las y los estudiantes entrevistados reconocen haber recibido apoyos en algún momento de su trayectoria en el CFTST y son capaces de describir éstos, pero no logran identificarlos con su nombre técnico y tampoco advierten que son parte de un programa institucional. Las estrategias que mencionan en sus relatos son: las tutorías de estrategias de aprendizaje, de matemática, coaching y de la especialidad; mentoring, apoyo fonoaudiológico y asesoría para postular a programas de ayudas técnicas del SENADIS.

Las tutorías de estrategias de aprendizaje son las que poseen mayor prevalencia en los relatos. Al respecto, Ricardo señala: “Me apoyaron sobre la materia. Yo tenía una tutora con la que siempre hablamos. Teníamos una hora. Me dejaba tarea. Me decía ‘usted haga esto’. Y yo lo hacía, buscaba y de tanto, aprendí”.

Otro ejemplo que hace alusión a tutorías de estrategias de aprendizaje lo menciona José:

La profesora me ha dado buenos beneficios porque me enseña estrategias de cómo poder estudiar, me dice: ‘lee el PPT, saca un resumen y ve tachando’. Antes no tenía estrategias para poder estudiar y para que todo el PPT se me quede en la memoria, porque eso pasa, que no se queda todo al tiro. Yo no tenía esas estrategias para poder estudiar y ese es el beneficio que me dio la profesora Loreto.

Por último, Joselyn hace mención del apoyo recibido en las tutorías de estrategias de aprendizaje y coaching mencionando lo siguiente: “También me ayudaron con la disertación y para no tener miedo, o sea, para expresarme mejor con los compañeros. Me agrada que me ayuden a superar mi miedo de hablar con los compañeros”. Además, destacan el programa de Mentoring Inclusivo, al respecto Ana nos señala en su relato:

Tuve una mentora. Ella me ayudó mucho el primer semestre, siempre me preguntaba cómo me iba en las clases, si necesitaba alguna ayuda en mis tareas. Yo le decía: ‘mira, tengo que hacer esto’. Ella me contestaba: ‘mira, esto yo lo vi este año y lo tienes que hacer de esta manera’. Esto me ayudó mucho el primer semestre.

Sobre las estrategias de apoyo, los y las estudiantes las valoran positivamente, destacando la relación con sus necesidades más inmediatas. El apoyo entregado tuvo un efecto directo en la percepción que tienen sobre su rendimiento académico. Así lo señalan Felipe y Joselyn cuando se les pregunta: ¿Qué te parecen los principales beneficios o apoyos recibidos en el CFT? ¿Te han permitido continuar en la carrera?

Felipe: Sí, súper feliz. Porque igual tengo profesores tutores que siempre están preocupados por mí y por los demás también.

Joselyn: Yo estoy muy agradecida porque un apoyo así no se encuentra en cualquier parte y gracias a los apoyos que me dan yo puedo motivarme más y no tener miedo a nadie.

Las y los estudiantes no sólo dan cuenta de las estrategias de apoyo, sino también del involucramiento educativo que se puede apreciar en la institución. Esto se evidencia en todas las entrevistas, en las que señalan que se identifican con la institución, se sienten valorados(as) y parte de ella. En este sentido José refiere: “en realidad me siento conforme con la institución porque me ha dado más ayuda, me ha dejado ser más parte de esto”. Ana expresa algo similar: “aquí yo me siento súper cómoda”. También se destaca la participación de la comunidad educativa en los procesos de apoyo y acompañamiento, sobre ello Bárbara dice: “Todos se preocupan. La jefa de carrera y de las diferentes unidades te llaman para ver qué problemas tienes, si tienes algún problema de internet, de computador, de notas o sólo para saber cómo vas con tus asignaturas”.

Otro elemento importante en los relatos hace referencia a la motivación. La motivación influye en la permanencia del estudiante y en consecuencia en la retención académica. En las entrevistas podemos identificar dos categorías relacionadas con la motivación que se relacionan con los factores contextuales y personales que proponen García y Doménech (1997), se exponen en la Tabla 1.

La categoría con mayor presencia en el discurso de los y las entrevistadas para permanecer en sus carreras es la de motivación interna. Por ejemplo, José señala que se mantiene

Tabla 1. Categorías de motivación

Categoría	Descripción de la categoría
Motivación interna	Corresponde a elementos de motivación personal que se manifiestan de manera positiva y que dan cuenta de un alto compromiso del o la estudiante para alcanzar sus metas.
Motivación externa	Corresponde a elementos externos positivos o negativos que inciden en la motivación de los estudiantes para alcanzar sus metas. Entre los elementos positivos se encuentra el grupo familiar directo. Entre los elementos negativos figuran personas que han formado parte de la trayectoria formativa.

Fuente: elaboración propia

en la carrera “porque tuve buenas experiencias en mi práctica profesional de nivel medio, tengo el hábito y la vocación”, al igual que Joselyn que indica:

Porque no es por orgullo de nadie. Yo lo hago por mí. Yo sé que puedo más. Sé que yo puedo más de lo que yo me imagino. Yo sé que soy una niña que le cuesta y todo, pero igual yo sé que al fondo igual puedo y mi meta es estudiar y lo único que quiero hacer ahora es estudiar nomás.

No obstante, algunos de ellos también hacen referencia a la motivación externa, tal es el caso de Ana: “en mi casa, mi pareja me ayuda con temas de trabajos y tareas. Esto es lo que me ha seguido motivando para seguir la carrera”. También existe una interacción entre la motivación interna y externa, ésta se traduce en que el estudiantado afirma que se mantiene estudiando para demostrar al resto que sí pueden lograr sus objetivos, Bárbara expone que quiere terminar su carrera “para demostrarle que sí puedo a las personas que me dijeron que me costaba estudiar o que no iba a hacer nada (en la vida)”.

La motivación se relaciona con las proyecciones y metas académicas que tienen los y las estudiantes. Todos los entrevistados refieren metas relacionadas con terminar y completar su actual programa formativo, en algunos casos incluso realizar actividades de perfeccionamiento o de continuidad de estudios. En su mayoría, las y los entrevistados tienen integrado el plan de estudios y visualizan las próximas actividades académicas que deben realizar. En este sentido, quienes se encuentran en sus primeros semestres hacen referencia a completar el período actual y proyectan su desempeño en los futuros escenarios académicos. Por ejemplo, Bárbara señala: “sí, me imagino estudiando la misma carrera incluso el próximo semestre” y José por su parte indica: “Sí, porque es la carrera que me gusta y me gustaría seguirla, terminar Técnico en Enfermería y luego continuar con enfermería”. Los estudiantes de nivel intermedio se encuentran proyectados en sus próximas actividades curriculares como la práctica profesional, tal como señala Ricardo: “Sí. Sí voy a terminar esta carrera. El otro año es pura práctica”. Por último, las y los estudiantes que se encuentran en semestres finales o más avanzados contemplan las actividades de perfeccionamiento o continuidad

de estudios tal y como lo señala Felipe: “estoy siempre peleando por mi sueño que quiero cumplir y cumplir mi título como técnico. Pero estoy pensando si por mi discapacidad puedo avanzar en ingeniería”.

La valoración que hacen los entrevistados de las estrategias implementadas es positiva, resaltando como las más meritorias las tutorías y el mentoring inclusivo. En esta valoración es posible establecer relaciones entre estas estrategias y la retención, puesto que éstas permiten que el estudiantado se sienta involucrado en la comunidad educativa, capaz de cumplir con sus objetivos y plantearse proyecciones académicas, lo que implica mayor permanencia en la institución y, en consecuencia, el cumplimiento de los planes de estudio. En este sentido, una de las características institucionales que más valoran los estudiantes tiene relación con sentirse parte y reconocidos por la comunidad educativa (docentes, compañeros, mentores, tutores, etc.). Este aspecto se relaciona con la retención y con el involucramiento educativo (Brunner *et al.* 2020). De este modo, se distingue la diferencia que plantea Torres (2012) entre persistencia y retención: la persistencia vinculada al estudiantado y su motivación, y la retención vinculada a las estrategias de contención implementadas por la institución.

CONCLUSIONES

La investigación se desarrolló para dar respuesta a la pregunta: ¿Qué relación tienen las estrategias de apoyo con la retención de estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el CFTST Osorno? Los hallazgos permiten responder que:

El CFTST cuenta con diversas estrategias de acompañamiento que fortalecen la retención dirigida a todo el estudiantado, incluyendo a PeSD. Siendo sólo el mentoring inclusivo dirigido exclusivamente a ellos y ellas.

Las estrategias más efectivas son aquellas que involucran a toda la comunidad educativa y que han sido institucionalizadas y sistematizadas a través de protocolos y roles específicos. Entre las acciones institucionalizadas destaca el SAAC como sistema predictivo de estudiantes en riesgo, el cual se aplica durante la trayectoria formativa en las etapas de perfil de ingreso y proceso formativo, permitiendo detectar de forma temprana a los y las estudiantes con mayor probabilidad de desertar.

Los estudiantes entrevistados valoran positivamente las estrategias implementadas, especialmente las tutorías y el mentoring inclusivo. Estas estrategias contribuyen a que se sientan reconocidos por la comunidad educativa en su individualidad ya que se focalizan en sus necesidades de apoyo.

Un elemento relevante que surge en las entrevistas es la relación entre motivación y retención. En este aspecto es posible distinguir dos categorías: motivación interna y externa. La motivación no es una estrategia explícitamente implementada por la institución, sin embargo, está presente de forma implícita. Por ejemplo: coaching, mentoring y talleres SAAC que abordan aspectos motivacionales. También se reconoce la importancia de sus redes cercanas y del grupo familiar en cuanto a la motivación para continuar sus estudios.

En el CFTST el acompañamiento y las orientaciones entregadas a los equipos docentes a través de la coordinadora de inclusión, son relevantes porque permiten identificar y comunicar tempranamente las principales necesidades de apoyo y adaptaciones no significativas, enfocadas en eliminar barreras arquitectónicas o de acceso a la información. En el caso de la ESTP, las adecuaciones deben ser mínimas y de ninguna manera pueden alterar el plan de estudio en desmedro del logro del perfil de egreso.

El equipo docente es mencionado por la mayoría de las y los entrevistados como un factor facilitador de su aprendizaje, dispuesto a apoyarles y a responder sus dudas. Se reconocen los grandes desafíos que implica para la práctica docente, incluir en las aulas a estudiantes en situación de discapacidad. La forma de enfrentar estos desafíos y de abordar las necesidades de los y las estudiantes, depende del enfoque con el que la comunidad educativa comprenda la inclusión de PeSD y de cómo se entreguen las orientaciones que faciliten sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, se considera relevante poner atención a los múltiples factores que influyen en la retención y en la deserción de estudiantes en situación de discapacidad, más aún cuando en el caso de la ESTP se despliegan recursos y apoyos que favorecen el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes. Esto desde una mirada que implica su inclusión en ESTP mediante programas formativos regulares, a diferencia de otras experiencias en las que las IES han propuesto programas especiales dirigidos exclusivamente a estudiantes con DI.

REFERENCIAS

- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2020). *Discapacidad Intelectual. Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos*. (12ª edición). Madrid: Hogrefé TEA Ediciones.
- Ayala, M. y Atencio, I. (2018). Retención en la Educación Universitaria en Chile. Aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Educación Superior*, 47, 93-118.
- Bardin, L. (2002). *Análisis del Contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bordón, P. Canals, C. y Rojas, S. (2015). *Retención en los programas e instituciones de educación superior. Nueva evidencia para Chile*. Santiago: Centro de estudios, Ministerio de Educación.
- Brunner, J., Labraña, J. y Álvarez, J. (2020). Retención en la Educación Superior con foco en la Educación Superior Técnico Profesional. *Enfoque de políticas ESTP*, 13, 2-5.
- Center for Applied Special Technology CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0 Wakefield, MA. Recuperado de: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Center of Universal Design (2022). About Us: Ronald L. Mace. Recuperado de: https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmace.htm

- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en la Universidad. *Revista Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Córdova, V., Hidalgo, R. y Espinosa, K. (2020). Discapacidad intelectual avances a la vida independiente. En C. Catalán (Ed.), *Ámbitos de la educación especial. Actualización y aplicación en contexto nacional* (pp. 69-91). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Díaz Gandasegui, V. y Funes Lapponi, S. (2016). Universidad inclusiva: Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Revista Prisma Social*, 16, 450-494.
- Díaz-Peralta, C. (2008). Modelo Conceptual para la Deserción Estudiantil Universitaria Chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S., Donoso, G., y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 30, 15-61. Recuperado de: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/138/144>
- Errandonea, M. (2016). *Participación de personas en situación de discapacidad en el sistema de educación superior chileno*. [Tesis para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas] Universidad de Chile.
- Espinosa, C., Gómez, V. y Cañedo, C. (2012). El acceso y la retención en la Educación Superior de Estudiantes con Discapacidad en Ecuador. *Formación Universitaria*, 5(6), 27-38.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fuentes, M. y Chávez, C. (2019). Abandono escolar, un problema que aún persiste. Circunstancias que caracterizan el momento del abandono. *INTEREDU*, 1(1), 74-93.
- García, S. (2015). Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Caposale, S. García Montejó y R. Rojas Soriano (Eds.), *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. (101-118). CLACSO.
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 1-18.
- Herrera, M. (2017). *Estrategias institucionales de retención de estudiantes en carreras técnicas del sector no universitario en el sistema de educación superior chileno*. [Tesis de Pregrado para optar al título de Socióloga] Universidad de Chile.
- Izuzquiza, D. (2012). El Valor de la Inclusión Educativa de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en las Instituciones de Educación Superior: El Programa Promotor. *Bordón*, 64(1), 109-125.
- Ledesma, R. (2015). Localizar el sujeto y la subjetividad en la prevención de la deserción en Educación Superior. *TRILOGÍA. Ciencia. Tecnología y Sociedad*, 8(13), 91-110.
- Ley 20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial núm. 39583.
- Lissi, R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A., y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: Experiencia del Piñe UC. *Calidad en la Educación*, 30, 306-324. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.183>

- Luque, D., Elósegui y Casquero, D. (2017). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: aspectos para su intervención psicopedagógica. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 33-44. doi: <https://doi.org/10.18774/summa.13.2-203>
- Mainardi-Remis, A. I. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 171-190.
- Mejía, P. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61.
- MINEDUC (2016). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*.
- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-36.
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011. Organización Mundial de la Salud. ISBN 9789240688230.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión Educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31(1), 123-146.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293-328). Ciudad: Editorial la Muralla.
- Sánchez, S., Diez, M. y Martín, R. (2016). El diseño universal del aprendizaje como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, 19, 121-131.
- Santo Tomás (S/F). *Guía de apoyo para el docente: Aportes para la inclusión en el aula*. Dirección Nacional de Procesos de Enseñanza - Aprendizaje. Santiago: Coordinación Nacional de Inclusión Santo Tomás.
- Santo Tomás (2018). *Política de Inclusión y Diversidad*. Santiago: Rectoría Nacional.
- Santo Tomás (2020). *Política de Acompañamiento al Estudiante en Santo Tomás*. Santiago: Vicerrectoría Académica de IP-CFT Santo Tomás.
- Santo Tomás (2021). *Informe de Retención estudiantes de primer año de CFT en el periodo 2016 - 2020*. Santiago: Vicerrectoría de Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad Universidad Santo Tomás.
- Schallock, R., Luckasson, R. y Tassé, M. (2021). Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Madrid: Hogrefé TEA Ediciones.

- Servicio Nacional de la Discapacidad, SENADIS (2015). *"II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile"* ENDISC. Ministerio de Desarrollo Social.
- SIES (2018). [Servicio de Información de Educación Superior]. *Informe retención 1 año de pregrado cohortes 2013-2017*. Ministerio de Educación.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Sotomayor, P. y Rodríguez, D. (2020). Factores explicativos de la deserción académica en la Educación Superior Técnico Profesional: el caso de un centro de formación técnica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 199-223.
- Torres, L. (2012). *Retención Estudiantil en la Educación Superior. Revisión de la Literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zúñiga, I. y Salinas, M. (2015). *Reforma educativa: Propuestas para la política pública de atención a la diversidad*. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.