



Facultad de Ciencias de la Educación

Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos

**Análisis de estrategias metodológicas que
benefician la inclusión sociolaboral de adultos
con necesidades educativas permanentes.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación de Adultos y Procesos
Formativos

Alexis Nicolás González Jerez

Director Tesis: Mg. Martín Ríos López

Valparaíso, Chile

2024

Agradecimientos

“Agradezco a mi familia, pareja y amigos por su apoyo incondicional durante todo este proceso. Sin el soporte emocional y sus buenos deseos que siempre me entregaron nada de esto sería posible. Agradezco también a mi profesor Martín por su labor de guía y por subirse al barco de la inclusión sociolaboral. Finalmente, agradecer a la institución ASPADE por abrirme las puertas, y conocer su gran labor y aporte a la sociedad. Espero que este escrito pueda representar, aunque sea en una mínima parte, todo lo que realizan día a día para generar entornos más inclusivos.”

Alexis González

Resumen y Descriptores

La inclusión sociolaboral de adultos con necesidades educativas permanentes se ha evidenciado como una necesidad preponderante en la apertura de espacios que permitan el libre desarrollo de las personas bajo un enfoque de derecho, así como en la disminución de los niveles de exclusión de los grupos de riesgo en la época contemporánea, dando paso a comunidades más inclusivas. A partir de lo mencionado anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo analizar las estrategias metodológicas empleadas por profesionales de la institución ASPADE que benefician la inclusión sociolaboral de adultos con necesidades educativas permanentes. Para la determinación de las estrategias, se consideró la utilización de una entrevista grupal para conocer en profundidad las estrategias y el enfoque que le otorga la asociación al aprendizaje. Con base en el análisis de la información, se determinó que las estrategias empleadas por los profesionales se caracterizan por promover la autonomía, autodeterminación y toma de decisiones en los participantes, considerando tanto las potencialidades de los participantes como las necesidades de la empresa para generar una simbiosis efectiva.

Descriptores

Inclusión Sociolaboral – Estrategias Metodológicas – Autonomía – Enfoque de Derechos – Necesidades Educativas Permanentes.

Abstract y Keywords

The socio-labor inclusion of adults with permanent educational needs has emerged as a pressing necessity in the creation of spaces that allow for the free development of individuals under a rights-based approach, as well as in the reduction of exclusion levels among at-risk groups in contemporary times, paving the way for more inclusive communities. Based on the aforementioned, this research aims to analyze the methodological strategies employed by professionals at the ASPADE institution that support the socio-labor inclusion of adults with permanent educational needs. To identify these strategies, a group interview was conducted to gain in-depth insight into the strategies and the learning approach adopted by the association. Based on the analysis of the information, it was determined that the strategies used by the professionals are characterized by promoting autonomy, self-determination, and decision-making among the participants, taking into account both the participants' potential and the company's needs to create an effective symbiosis.

Keywords

Socio-labor Inclusion - Methodological Strategies – Autonomy - Rights-based Approach - Permanent Educational Needs.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos	II
Resumen y Descriptores.....	III
Abstract y Keywords	IV
Tabla de Contenidos	V
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del Problema	4
1. 1. Antecedentes del problema	4
1. 2. Objetivos de Investigación.....	17
1. 3. Justificación del problema.	18
Capítulo II: Marco Teórico	19
2. 1. Educación	19
2. 2. Contextos de educación	21
2. 2. 1. Educación Formal.....	22
2. 2. 2. Educación No Formal.....	24
2. 3. Inclusión Sociolaboral.....	28
2. 3. 1. Instituciones de Inclusión Sociolaboral.....	34
2. 4. Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	40
2. 4. 1. Necesidades Educativas Transitorias (NEEt)	44
2. 4. 2. Necesidades Educativas Permanentes (NEEp)	45
2.5 Enfoque educativo.....	69
2.6 Concepto de Metodología	70
2. 7. Estrategias	71
2. 7. 1. Estrategias Metodológicas	73
2. 8. Rol de la Mediación	74
Capítulo III: Marco Metodológico	78
3. 1. Enfoque.....	78
3. 1. 1. Diseño	79
3. 2. Tipo de Muestreo y Participantes.....	80
3. 2. 1. Tipo de Muestreo	80
3. 2. 2. Participantes	81
3. 3. Técnicas de Producción de Información	83
3. 3. 1. Entrevista Grupal	84

3. 4. Tratamiento de la Información	86
3.5. Actividades Realizadas.....	89
Capítulo IV: Análisis.	90
4. 1. Educación “Formal” y “No Formal” desde la Mirada de una Institución de Inclusión sociolaboral.	90
4. 2. ASPADE: Una Opción de Inclusión Sociolaboral	95
4. 3. Conformación de Comunidad para la Implementación de Prácticas Inclusivas	100
4. 4. Trabajo en la Adulthood a través de un Enfoque de Derechos	106
4. 5. Estrategias para beneficiar la Inclusión Sociolaboral de Personas con NEE Permanentes.....	113
4. 6. Formación y Orientación en el Contexto Empresarial.....	129
4. 7. Familia: Consideraciones desde la Autonomía	134
Capítulo V: Interpretación de Resultados y Conclusiones	141
5.1 Interpretación de Resultados.....	141
5.2 Conclusiones.....	151
Capítulo VI: Limitaciones y Proyecciones	157
6. 1. Limitaciones	157
6. 2. Proyecciones.....	158
Referencias	160
Anexos	173
Anexo 1: Formato Entrevista Grupal ASPADE.....	173
Anexo 2: Transcripción Entrevista Grupal ASPADE	176

Introducción

A lo largo de los años el concepto de educación ha sido definido desde diversas perspectivas, considerando concepciones biológicas, sociales e integradoras, en las cuales se destaca constantemente la importancia del proceso educativo en el desarrollo humano. Tomando esto en cuenta, la educación ha tenido lugar en diferentes espacios, por lo que se ha estructurado tanto en contextos formales como en no formales.

Actualmente esta última modalidad educativa, se ha masificado tanto a nivel nacional como internacional, presentándose como una opción que ha captado el interés de familias y estudiantes que buscan enfoques educativos, estrategias metodológicas y oportunidades de inclusión sociolaborales distintas a la propia formalidad presente en los sistemas educativos regulares.

Bajo el contexto antes descrito, surge la Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad (ASPADE), fundada en el año 1986, con sede en la ciudad de Quilpué, la cual se visualiza como una organización pionera no solo en la Región de Valparaíso, sino que además a nivel nacional en temáticas relacionadas a la inclusión sociolaboral de adultos que presentan Necesidades Educativas Permanentes (NEEp) derivadas de Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Síndrome de Down (SD).

Esta institución ha sido una propuesta novedosa tanto para familias como para personas interesadas en vivenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una nueva perspectiva inclusiva. De acuerdo con lo mencionado por ASPADE (2025), dentro de estos espacios se ha considerado el desarrollo de la autonomía y de transición hacia la vida adulta como la base de todo aprendizaje, preocupándose de la formación integral tanto de las personas que reciben los apoyos, como de los mismos contextos laborales en los cuales se sitúan,

buscando así, dar respuesta a las diversas necesidades que pueden presentarse en la población con la cual se trabaja.

A partir de lo expuesto anteriormente, la presente investigación, tiene por objetivo analizar las estrategias metodológicas empleadas por los profesionales de ASPADE, y como éstas benefician la inclusión sociolaboral de adultos que presentan Necesidades Educativas Permanentes (NEEp) derivadas de Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Síndrome de Down (SD).

Respecto a la estructura de la investigación, en el primer capítulo se presenta el planteamiento de la problemática a trabajar, rescatando los antecedentes teóricos, prácticos e investigativos que existen sobre la temática, justificando desde allí su relevancia, para concluir con la pregunta de investigación.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico que sustenta la investigación, abordando temáticas que van desde la conceptualización de educación, necesidades educativas permanentes, hasta la inclusión sociolaboral y estrategias metodológicas.

En el tercer capítulo, se presenta el diseño metodológico enmarcado bajo el paradigma interpretativo, integrando el enfoque cualitativo y el carácter exploratorio del estudio. Además, se presenta la población analizada, mencionando los procedimientos de recolección de información utilizados, correspondientes al *focus group*, y el tratamiento que se realizó de ello.

El cuarto capítulo, recoge el análisis de la información recopilada, a partir de un proceso de triangulación realizado entre los aspectos teóricos presentados en el segundo capítulo, la información recogida a través de los diferentes procedimientos y la consideración del investigador.

Finalmente, el quinto capítulo, presenta los resultados de la investigación, considerando conclusiones respecto al logro de los objetivos planteados, discusiones sobre los mismos. En el sexto capítulo, se presentan las proyecciones y limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso de investigación en su totalidad.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1. 1. Antecedentes del problema

Históricamente, han existido disidencias en las formas de enseñanza, en los objetivos y en las estrategias aplicadas en los contextos educativos, tanto en los resultados que estas entregan, como los enfoques que plasman a través de la educación. Estas disidencias surgen a partir de lo mencionado por Llebres (2021) donde “vivir en sociedad comporta que los individuos que pertenecen a cada comunidad, de manera inconsciente, aprenden los rasgos más característicos de su cultura, a través de las relaciones personales y también de las instituciones con fines educativos” (p. 2). Esto ejemplifica la importancia del enfoque que se le entrega a la enseñanza no solo en la transmisión de conocimientos como tal, sino que, además, en la formulación de oportunidades y estrategias que permitan la construcción del rol individual y social que tienen los individuos respecto a las comunidades en las cuales se sitúan.

De acuerdo con lo mencionado, la “educación formal” y/o regular se ha presentado como la principal opción a lo largo de los años, tanto por la institucionalidad que esta ofrece, las oportunidades y contenidos que responden a pautas, estructuras ministeriales y normativas. A pesar de la popularidad de este tipo de educación, han surgido diversas corrientes que ofrecen distintos enfoques y metodologías en cuanto al transitar educativo de las personas.

En una primera instancia, es fundamental comprender los elementos que se encuentran asociados y que engloban el concepto de educación. Cuando se hace referencia a la educación, se plantea como una oportunidad o instancia para que las personas puedan desarrollarse de una manera plena en cualquier ámbito que deseen.

“La educación trata, en definitiva, de hacer a la persona mejor de lo que en un principio es, en un permanente proceso de perfeccionamiento y progreso en base a objetivos propuestos por las personas” (Navas, 2004, p. 37). A partir de esto, es que han surgido diversas formas de entender la educación como tal, encontrando dos grandes corrientes de influencia, las cuales son: la educación formal y no formal.

La educación “formal” y “no formal”, desde la perspectiva de Colom (2005), están para facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus dimensiones y a lo largo de su vida. Por tanto, ambas forman un todo diferenciado, pero, al mismo tiempo, unitario que se conformaría como el sistema educativo idóneo para el hombre. Por otro lado, ambas poseen una disyuntiva de carácter jurídico, pero pedagógicamente tienden a entrelazarse y a confabularse mutuamente, de tal manera que ni la edad de los educandos es un argumento distintivo entre ambas. En este sentido, Colom (2005) afirma que:

La educación no formal se estructura de forma paralela a la educación formal, ya que ambas están institucionalizadas, son racionales, están planificadas, poseen objetivos, utilizan técnicas y materiales que también son propios de las escuelas; además, son evaluables y el profesorado, docente u orientador, actúa de forma parecida (p.13).

Como se ha evidenciado, existen diferencias y puntos en común entre ambos tipos de educación, dentro de las cuales se identifican las metodologías aplicadas, la organización de horarios, formas de administración, entre otros.

La educación “formal” se caracteriza por ser “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (Vásquez, 1998, p. 12).

Por otro lado, la educación “no formal” según Sirvent et al. (2006), sería aquella que “incluye toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como niños(as)” (p. 6).

La modalidad educativa “no formal” puede visualizarse como un proceso formativo realizado a través de un programa sistemático, principalmente de índole laboral, que difiere en sus métodos evaluativos y pedagógicos en el establecimiento de estrategias y objetivos. A partir de esto, es que han surgido en este el último tiempo, una serie de organizaciones que no se encuentran amparadas desde la institucionalidad propia de la educación “formal”, y que curiosamente, surgen desde las mismas iniciativas de privados y/o de familias que se encuentran cercanas a personas que presentan algún tipo de diagnóstico, y que frente a las pocas posibilidades que se ofrecen en los sistemas educativos, optan por la fundación y surgimiento de este tipo de espacios.

La educación “no formal” se ha manifestado como un espacio de aplicabilidad de estrategias diversificadas, entre las cuales se encuentran las que fomentan la inclusión sociolaboral, captando así el interés de un gran porcentaje de padres y docentes que han optado por esta modalidad educativa. Jacinto y Millenaar (2009), definen las instituciones de inclusión sociolaboral como espacios orientados a la inserción de jóvenes y adultos, mediando la relación entre educación y trabajo (p. 1).

Desde el punto de vista de la inclusión sociolaboral de grupos en riesgo se plantea que “el modelo de inclusión sociolaboral se perfila hoy en día como el camino hacia dónde dirigir esfuerzos para ofrecer un sistema social inclusivo de calidad, para todos, sean cuales fueren sus circunstancias sociales, económicas, personales, o laborales.” (Escarbajal e Izquierdo, 2013, p. 15).

Además, la modalidad inclusiva, ha estado ofreciendo distintas experiencias educativas en base a un proceso de enseñanza y aprendizaje que considera la integralidad, enfoque inclusivo y laboral que requieren las personas que presentan apoyos significativos, en oposición a las instancias de calificación, que suelen generar estrés y ansiedad en los estudiantes, y que generalmente no reflejan los aprendizajes construidos, desencadenando en variadas ocasiones en el fracaso, la deserción y exclusión escolar. En este ámbito, Meléndez-Labrador (2016) sostiene que:

La inserción total e incondicional, exige rupturas en los sistemas y transformaciones profundas, comprende que los cambios benefician a toda y cualquier persona, pues la sociedad es la que se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad (p. 32).

A nivel latinoamericano, Ramírez-Iñiguez (2020) menciona los aspectos cruciales que inciden en la exclusión manifestada en los contextos educativos, donde:

Este es un problema que demuestra una exclusión de la calidad educativa asociada al nivel socioeconómico, al origen étnico-cultural y a la diversidad funcional, aspectos que las escuelas no están atendiendo, con lo que se crean importantes rezagos entre la población, no solo en el logro de los aprendizajes, sino también en el efectivo ejercicio de los derechos ciudadanos (p. 640).

En base a lo mencionado con anterioridad, la autora enfatiza en como la jerarquización de las oportunidades se encuentra en relación directa con los niveles educativos que los ciudadanos adquieren, así como en las oportunidades a las cuales tienen acceso. Afectando a poblaciones más vulnerables como la indígena, inmigrante y en condición de discapacidad (p. 640).

La exclusión social para Tello-Ibarra (2023) representa más que pobreza o carencia, un proceso en el cual se presenta una precarización laboral o ausencia de ésta, y lo que se deriva de ello, la tendencia a la ruptura de relaciones sociales familiares, y el resquebrajamiento del sentido vital de los grupos excluidos.

Para comprender el rápido crecimiento de instituciones que buscan la inclusión sociolaboral, es fundamental analizar los procesos asociados a los niveles de abandono, exclusión y deserción escolar de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Según el Tercer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC) (2022) el 50,1% de las personas con discapacidad no completa la educación media (p. 63).

Sepúlveda y Opazo (2009), ya vaticinaban factores que incrementaban las posibilidades de que los estudiantes en algún momento de su trayectoria educativa pudieran desertar del sistema escolar formal. En el estudio realizado en nuestro país, se menciona que 1° y 3° medio se presentan como los niveles educativos con mayores porcentajes de deserción escolar, 8,70% y 8,30% respectivamente. Atribuyendo esto a factores como el *bullying*, embarazo adolescente, diferencias socioeconómicas y la presencia de estudiantes con NEE, como las principales variables que intervienen en las cifras mencionadas con anterioridad. En el caso de los estudiantes con NEE, se menciona que en estos niveles se evidencia un aumento considerable en las exigencias educativas, incrementando los desfases curriculares de aquellos que presentan una condición a la base de los aprendizajes.

Por otro lado, Moreno (2013) afirma que:

Resulta desmotivante, o porque encuentran en la escuela un espacio de represión donde no están las respuestas a sus búsquedas. Esto se convierte en factor de deserción en la medida que el estudiante con necesidades educativas no va a la escuela sólo para aprender; la escuela es el mundo para él, ahí se juega gran parte de su vida cotidiana y si ésta no responde integralmente a las necesidades que tiene como persona, entonces preferirá irse (p. 7).

Espinoza et. al. (2013) identifican otro factor importante en la deserción escolar de los estudiantes. Plantean que habitualmente los adultos a cargo no parecen advertir a tiempo problemas tales como las dificultades académicas o el hastío del menor frente al mundo escolar. Gracias a la información proporcionada por las entrevistas se sabe que la mayor parte de las familias cuentan con escasas competencias para poder detectar este tipo de problemáticas, sean ellas de larga data o surgidas en momentos de crisis (p. 7).

No solo la deserción escolar es un aspecto determinante en el avance educativo que logran desarrollar los grupos de riesgo. Si no que, además, la misma oferta educativa y los apoyos que se entregan al momento de finalizar la etapa escolar y proyectar las trayectorias educativas. De acuerdo con lo mencionado por ENDISC (2022), solo el 9,8% de la población con discapacidad logra finalizar la educación superior (p. 62).

En la última década nuestro país ha experimentado grandes avances en temáticas de políticas públicas y el establecimiento de estrategias para disminuir los niveles de exclusión en los grupos de riesgo. Así lo mencionan Tenorio–Eitel y Ramírez–Burgos (2021) donde:

Las iniciativas impulsadas en las universidades van desde vías de ingreso especial, reserva de cupos, adaptaciones en la prueba de selección, programas de inclusión y unidades técnicas de recursos de apoyo (p. 145).

Sin embargo, Villafañe, Corrales y Soto (2015) evidencian una importante desarticulación en la implementación de acciones por parte de las universidades y, con ello, escasa evaluación de la calidad de estos apoyos. Como posible consecuencia, la investigación reveló que los estudiantes con discapacidad deben cursar más años que sus pares en las diversas carreras y con ello se retrasa su egreso e inserción en el campo laboral.

En este ámbito, Palma et al. (2016) exponen que una de las principales barreras que acusan los estudiantes con discapacidad es la falta de accesibilidad estructural y universal de las universidades; se reclaman la necesidad de mejorar la infraestructura, construir instalaciones y políticas inclusivas que permitan la libre participación de todos los estudiantes no solo a nivel de acceso del espacio, si no que, de igual forma, a la información.

Las dificultades en el acceso a los contenidos, puede explicarse a través del transitar formal escolar de estudiantes que se encuentran en establecimientos regulares y/o especiales que presentan NEEp. El cual se encuentra normado a través del Decreto 83 (2015), quien, a través de adecuaciones curriculares, permite el acceso a los contenidos mínimos, así como el tránsito entre los niveles educativos. Su objetivo es generar instancias que permitan el acceso a la información de todos los estudiantes, así como en modificaciones sobre los objetivos de aprendizaje si se estima necesario. Destinando profesionales de la educación para la entrega de los apoyos especializados.

Las adecuaciones y apoyos establecidos en el Decreto 83, sufren modificaciones significativas en la educación superior. En este sentido, las adecuaciones de acceso, (mayor tiempo para rendir y finalizar evaluaciones, lengua de señas, modificación del tamaño de fuentes, sistema Braille, entre otras), se mantienen. Sin embargo, las que actúan sobre los objetivos de aprendizajes se eliminan (priorización, flexibilización y/o eliminación de estos). Lo cual puede visualizarse como un factor determinante en el aumento de la brecha en los desfases curriculares, y en la disminución de los niveles de participación por parte de las personas con NEEp.

En relación con lo mencionado anteriormente, Valenzuela-Zambrano (2016) sostiene que una barrera importante durante el proceso formativo en educación superior es la imagen que poseen los estudiantes de sí mismos. El estudio concluye que la mayor parte de los estudiantes con discapacidad presentan una autoimagen negativa en comparación con sus pares, tanto a nivel habilidades cognitivas como sociales, aspectos que aumentan su brecha en estos niveles educativos.

Todo parece indicar que las causas que inciden en la deserción y exclusión escolar, así como en la búsqueda de otros espacios educativos de los estudiantes en nuestro país provienen desde distintos focos, como lo puede ser el manejo de la convivencia escolar, dinámicas familiares, autoconcepto y autoestima académica, apoyos brindados por las instituciones y en este caso en particular, serán de interés de la propia investigación, las necesidades educativas especiales que se presentan en estos contextos, y como esto conlleva a la búsqueda de otros espacios educativos.

Si bien, la educación “no formal”, y en específico, las instituciones encargadas de trabajar en base a la inclusión sociolaboral han logrado

posicionarse y brindar diversas experiencias diferenciadas a la educación regular, es transcendental establecer procesos de análisis en relación con los grados de efectividad de estas, al momento de trabajar con jóvenes y adultos que presentan diversas NEEp.

En cuanto a la propia investigación, esta se sitúa en un contexto de particular interés. ASPADE, es una corporación sin fines de lucro fundada por Pablo Wiegand Garnham el año 1986 con el objetivo de crear un espacio de desarrollo social y laboral para adultos con discapacidad cognitiva una vez que terminaran su proceso educativo formal. Esta se encuentra ubicada en la comuna de Quilpué, correspondiente a la región de Valparaíso. ASPADE (2024) menciona que se cuenta con tres unidades de trabajo enfocadas en formar y preparar para el mundo laboral, brindando capacitaciones, apoyos personalizados y oportunidades de empleo de acuerdo a las potencialidades y/o habilidades, considerando como ejes transversales la inserción laboral y el desarrollo de la autonomía. Además, de las unidades transversales asociadas a la admisión y orientación psicosocial, y la unidad de administración técnica y ejecutiva de la asociación.

En cuanto a las unidades de trabajo, ASPADE (2024) describe en una primera instancia la unidad de empleo protegido, la cual está enfocada en aquellas personas que no pueden acceder al mercado laboral abierto y requieren de un entorno adaptado a sus necesidades particulares, permitiéndoles desempeñarse en actividades productivas (manipulación de alimentos y huerto), donde a su vez, reciben apoyo psicosocial, fomentando su bienestar integral. Una segunda unidad es la que guarda relación con habilidades académicas pre-laborales, buscando desarrollar habilidades adaptativas necesarias para la vida adulta y la inserción laboral, además de la capacitación en oficios y el fortalecimiento de la empleabilidad, a través de un enfoque teórico-práctico alineado con el mercado laboral y la normativa vigente. Finalmente, se presenta

la unidad de inclusión laboral, la cual busca promover la inserción y permanencia de las personas bajo un modelo de empleo con apoyo, incorporando un facilitador laboral, donde se realicen los ajustes necesarios en el entorno de trabajo, brindando el soporte adecuado para que cada participante logre una inserción laboral exitosa y sostenible, adaptada a sus necesidades y capacidades.

Las unidades de trabajos cuentan con diversos profesionales y/o encargados que se encuentran preparados para la atención e intervención en temáticas de inclusión sociolaboral. En este caso en particular, se cuenta con cuatro jefas de unidad, cuatro coordinadores de unidad, una terapeuta ocupacional, una fonoaudióloga, un trabajador social, una psicóloga, dos ayudantes de cocina, dos facilitadores de empleos protegidos de inclusión social, una directora técnica, una directora ejecutiva, una encargada de administración y finanzas, un encargado de comunicaciones, una encargada de mantención y servicios generales, un auxiliar de aseo y mantención, y una secretaria administrativa. Sumando un total aproximativo de veinticinco trabajadores en la institución (para términos de la investigación, en este apartado se consideró su rol dentro de la asociación sobre la profesión en el caso de los jefes y coordinadores de unidades).

Al momento de considerar a ASPADE como una alternativa propia de la educación “no formal”, la cual busca promover la formación de adultos en un contexto de inclusión laboral y transición a la vida adulta, es que surgen diversas incógnitas respecto a las estrategias impartidas para lograr los objetivos ya mencionados, y como estas, dan respuesta y benefician los procesos de inclusión, considerando las necesidades de tipo permanentes que presentan los adultos con los cuales se trabaja.

En el ámbito de esta investigación, se ha querido dar énfasis en las prácticas pedagógicas que realizan los profesionales de la institución y en la

forma que se abordan para lograr dar una respuesta efectiva a la inclusión sociolaboral de los adultos que presentan algún tipo de NEEp en el contexto de ASPADE. En base a este enfoque y estrategias metodológicas que se explicita, que muchas familias acuden a la organización amparada en la educación “no formal” buscando nuevas formas de abordar y dar respuestas a los requerimientos de personas que presentan esta condición, debido a que las experiencias previas en el sistema de educación “formal” no lograron responder a las necesidades detectadas.

En esta última década, ha existido un crecimiento exponencial de instituciones que se encuentran orientadas a la inclusión sociolaboral, esto por el surgimiento de leyes y procedimientos jurídicos que demandan la protección de las personas sobre la base de un enfoque de derechos y de acceso a la equidad de oportunidades. En este ámbito, Quintana, Santana y García (2022), señalan la importancia de tratar a estas personas como adultos, prestándoles atención, interesándose por sus inquietudes, sus deseos y sueños. En ocasiones este trato de adulto causa extrañeza y algo de estupor entre los familiares, quienes se encuentran acostumbrados a responder y guiar a la persona en esta condición.

Claramente la autonomía y el desarrollo de habilidades sociales se evidencian como una temática pendiente en este tipo de población, producto de la sobreprotección familiar y también de los enfoques educativos que presentan las instituciones tanto regulares como de modalidad especial. Estos factores evidencian aún más la importancia del surgimiento de contextos que se especialicen y aborden este tipo de temáticas, situadas a la realidad de cada persona, identificando las necesidades, así como de las habilidades y contenidos que debe adquirir y potenciar para garantizar su desarrollo holístico en la sociedad contemporánea.

Respecto al perfil de estas instituciones, Peña (2020) menciona que:

Estas instituciones han de cumplir con varios requisitos tales como tener entre sus fines la formación e inserción laboral de colectivos en situación de exclusión y personas con discapacidad, contar con experiencia demostrada en el trabajo con estos colectivos. Así como dotar a los profesionales con formación específica para abordar tales necesidades. La importancia radica en las metodologías, lineamientos y planteamientos curriculares que siguen las instituciones para dar respuesta a la diversidad existente (p. 61).

De acuerdo con lo mencionado por la autora, las instituciones deberían seguir rigurosos procedimientos en los enfoques y los lineamientos que se quieren entregar a la comunidad. Se debe contar tanto con la experiencia, el enfoque basado en derechos y el perfeccionamiento docente necesario para dar cuenta y respuesta de la diversidad que se manifiesta en los diversos contextos. Todo parece indicar, que no basta solo con explicitar el “relato” de la inclusión laboral, sino que, además, deben existir mecanismos específicos para lograr tales fines.

Vargas y Sánchez (2021), afirman que las personas con discapacidad tienen muy poca participación en el ámbito laboral, y más aún si tienen alguna condición muy significativa, como lo puede ser la DI o el TEA. Al ser el mercado laboral un ambiente áspero para dicha población se requiere el compromiso y la sensibilización de las autoridades competentes, empresas privadas, organizaciones civiles y la misma sociedad para buscar la inclusión laboral de la persona con discapacidad.

De acuerdo con la anterior cita, se puede colegir que los autores hacen un emplazamiento directo a la sociedad como principal responsable de velar por la inclusión laboral de las personas que presentan algún tipo de condición. Mencionando al poder ejecutivo, empresarial y las mismas personas como ejes claves para beneficiar los procesos inclusivos. Además, se explicitan las

organizaciones civiles, como pueden ser las corporaciones e instituciones que se hacen cargo de trabajar en base a esta población, teniendo como objetivo, disminuir la brecha existente entre el mercado laboral y las necesidades propias de las personas, las cuales se acentúan aún más, cuando se presenta algún tipo de diagnóstico. Esto concuerda con lo estipulado en la ley 20.422 (2010), que establece las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad donde basa sus ejes de intervención en el desarrollo de la vida independiente, accesibilidad universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Se trata de fomentar de manera transversal el reconocimiento y valoración de la diversidad humana.

Son los diferentes elementos antes mencionados, de los cuales surge la siguiente pregunta, ¿De qué forma los profesionales dan respuesta a la inclusión sociolaboral de adultos que presentan necesidades educativas permanentes en un contexto de ASPADE?

1. 2. Objetivos de Investigación

Objetivo General:

- Analizar las estrategias metodológicas aplicadas por los profesionales de ASPADE que benefician la inclusión sociolaboral de adultos con necesidades educativas permanentes.

Objetivos Específicos:

- Describir aspectos asociados al enfoque de enseñanza - aprendizaje en el contexto de ASPADE.
- Identificar las estrategias metodológicas que favorecen la inclusión sociolaboral, en base al discurso de los profesionales en un contexto de ASPADE.
- Distinguir la adecuación y pertinencia de estas estrategias para la inclusión sociolaboral de estudiantes con necesidades educativas permanentes en la institución educativa.

1. 3. Justificación del problema.

La justificación de la presente investigación es de carácter práctica, ya que los resultados contribuirían en una primera instancia a identificar si el enfoque educativo planteado por la institución beneficia la inclusión sociolaboral de las personas que se encuentren en contexto de la asociación. El análisis exhaustivo de la oferta de unidades y talleres que se presentan permitirá la reformulación o fortalecimiento de estos si fuese necesario. Presentándose como una instancia de reestructuración de los lineamientos institucionales del contexto en el cual se sitúa la investigación. Existe una carencia de análisis de estos aspectos y es necesario evidenciar la visualización docente y pedagógica que tienen los profesionales de la educación de la corporación respecto al abordaje sociolaboral en términos de inclusión y preparación para la vida autónoma.

En este sentido, Munuera (2015), menciona que el trabajo tiene el valor añadido de lograr la inclusión social para las personas, y de forma especial para aquellas personas que tienen alguna discapacidad consiguiendo a través del trabajo el reconocimiento de todos sus derechos y la resignificación de los sentidos y proyecciones vitales (p.163).

De igual forma, el enfoque educativo contiene lineamientos y estrategias aplicadas por los mismos docentes en las unidades y talleres, por lo cual amplía la necesidad imperativa de analizar, puesto que en este recae la didáctica de la asociación en sí. El diseño metodológico de este enfoque plantea un sello particular de la institución en materia de inclusión sociolaboral. Es por esto, que merecen una especial revisión y valoración por parte de los mismos docentes que lo llevan a cabo. Los resultados de la investigación pueden llegar contribuir en la conformación de un nuevo programa que beneficie y nutra los procesos educativos, curriculares, de perfeccionamiento docente y metodológicos en ASPADE.

Capítulo II: Marco Teórico

2. 1. Educación

A lo largo de la historia el concepto de educación ha sido definido y desarrollado desde diferentes aristas, entre las cuales se encuentra una concepción universal y centrada en lo humano, que tiene que ver con la implicancia de las personas en este fenómeno, desde el momento que nace y se desarrolla el acto de educar. En relación con lo anterior, se entiende desde Touriñán (2021) que:

La educación ha permitido desarrollar las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando (p. 14).

Así también, otras definiciones enfatizan en la intencionalidad de la educación, aludiendo, lo que implica, según Villalpando (1987):

El hecho de que la educación sea un proceso dinámico, funcional, trae como consecuencia, que, cuando se emplea conscientemente como formación del hombre, se disponga la proyección de su funcionalidad en el cumplimiento efectivo de esa meta formativa. Las funciones educativas no se conciben como simples actividades, sino más bien, como el encauzamiento de energía, cuyo rendimiento equivale a la

formación valiosa y digna del hombre, como fuerzas modeladoras de la persona (p. 91).

Además, es posible rescatar la orientación práctica y procesual de la educación a la que refieren autores como Martínez–Clares, Pérez–Cusó y Martínez–Juárez (2014):

La sociedad actual debe promover, a través de la orientación profesional educativa, el desarrollo de jóvenes estratégicos, dinámicos y flexibles, abiertos a nuevos aprendizajes y competencias para que sean capaces de desenvolverse en contextos diferentes y realidades distintas, no se trata de informar y asesorar entre las distintas opciones, sino de ayudar a las personas a convertirse en ciudadanos autónomos y responsables, capaces de responder a las necesidades de un mundo profesional y social en constante transformación (p. 68).

Desde una perspectiva integradora, Delgadillo–Cely (2023), menciona la importancia de configurar una educación integradora, una educación desde el vínculo, el encuentro, relevando la pertenencia a algo más allá de la precariedad individualidad; una educación que permita la comprensión de los individuos como parte de la totalidad, responsables del devenir colectivo, y, por ende, con la capacidad para redefinir el rumbo que está desembocando a un indeseable futuro (p. 90).

A nivel nacional, según lo estipulado en la ley 20370, Ley General de Educación (2009):

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (p. 1).

En la sociedad actual, el fenómeno educativo, ha sufrido cambios relacionados a la diversificación de los contextos de aprendizaje más allá de la escuela y la educación tradicional, de lo cual se desprenden contextos educativos tanto formales como no formales.

2. 2. Contextos de educación

Con relación a los contextos de educación “formal” y “no formal”, Smitter (2006) menciona que la acción educativa se realiza en diferentes campos, la cual trasciende a las modalidades, donde tanto la educación formal como no formal desde sus particularidades deben garantizar la formación permanente de los individuos y sus necesidades asociadas. Así como promover el desarrollo de una convivencia democrática, colaboradora en el conocimiento y consciente de su propia realidad.

Tomando en cuenta los postulados mencionados, a continuación, se profundizará en ambos tipos de contextos educativos.

2. 2. 1. Educación Formal

Desde una perspectiva estructural, según Martín (2014) educación “formal” es “aquella caracterizada por una organización sistemática y regulada en niveles específicos reconocidos, desarrollándose desde la primera infancia hasta los estudios universitarios” (p. 4), de forma que existe una secuencia en base a la edad y aprendizajes adquiridos por los individuos según las etapas de desarrollo que van experimentando a lo largo del ciclo vital.

Desde lo metodológico, se señala que la educación “formal”, implica escolaridad, es decir, según lo planteado por Ávila (2002) se caracteriza por:

Tener una forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables (p.136).

A nivel nacional, la ya mencionada Ley General de Educación (2009) señala que:

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo

y facilitan la continuidad de este a lo largo de la vida de las personas (p .1).

Dentro de la realidad chilena, “la educación formal presenta una estructura dividida en niveles educativos progresivos, considerando la educación parvularia, básica, media y profesional, de las cuales las primeras tres son obligatorias comprendiendo desde el nivel pre-kinder en adelante” (MINEDUC, 2011).

Durante el tiempo que los estudiantes permanecen en el sistema educativo formal, la Agencia de la Calidad de Educación (2018), menciona que deben aprender una serie de contenidos que tiene como objetivo entregar un bagaje cultural homogéneo a la población escolar, mediante el cual se transmite tanto información como valores y creencias determinadas. Estos contenidos son evaluados mediante procedimientos variados que permiten establecer normas de calidad y cantidad de los aprendizajes desarrollados en un área determinada. Así también, se implementan métodos de evaluación cuantitativas por los cuales se miden estándares nacionales en función del cumplimiento o avance de los contenidos curriculares.

Frente a esta caracterización, la educación chilena ha presentado diversos fenómenos en torno al tema de acceso y calidad de esta misma. Contreras y Elacqua (2005) realizan un análisis respecto a la visualización del sistema educativo. Mencionando que la situación educacional con baja calidad y alta desigualdad no es sostenible en el tiempo. Se podrá seguir reduciendo los niveles de pobreza, pero no se tendrá movilidad social ni se estará creando una sociedad integrada. Por otro lado, no se generará una fuerza de trabajo de calidad, limitando mejoras en los niveles de desigualdad. En otras palabras, el país limita

su competitividad y crecimiento futuro (p. 3). Estas condicionantes se trasladan desde los primeros niveles educativos, hasta el acceso a la educación superior.

Otro de los fenómenos planteados, es la falta de implementación de políticas curriculares inclusivas en Chile. En este ámbito, Cartes-Vidal (2024) hace énfasis en la rigidez curricular y la falta de políticas integrales que dificultan la adaptación constante a las necesidades que requiere la actual sociedad. De igual forma, el autor menciona el desafío de una formación docente inclusiva y multicultural con un alto sentido de la justicia y compromiso con los cambios sociales (p. 86).

Desde otra vereda, la educación “no formal” ha propuesto dentro de sus diversos métodos, una forma diferente de comprender el aprendizaje y como llevar a cabo un proceso holístico en torno a la formación de los individuos.

2. 2. 2. Educación No Formal

Tal como se ha mencionado, el contexto “no formal” se presenta como una alternativa al sistema educativo tradicional, del cual se distingue en muchos aspectos. Cabalé y Rodríguez (2017) describen una serie de elementos que le dan significación al origen de la educación “no formal”, entre los cuales se destacan el crecimiento de la necesidad de intervención educativa de una significativa masa de la población tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales, la ampliación del tiempo libre y cambios en la institución familiar, y el desarrollo de nuevas tecnologías que posibilitan diseñar procesos de formación y aprendizaje al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional (p. 70).

En función de lo anterior, Pastor Homs (1999), afirma que la educación “no formal” comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidas, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados y titulaciones (p. 190). Asimismo, podemos comprender que la educación “no formal” abarca a todos aquellos procesos que no tienen lugar en el sistema tradicional, lo cual, según Trilla (2009) permite gozar de una serie de características que facilitan ciertas tendencias metodológicas, a la vez que facilitan la posibilidad de métodos y estructuras organizativas más abiertas a diferencia del sistema educativo formal (p. 102). Sin embargo, el que sea más abierta no implica que no exista una estructura que permita una mayor organización, sino más bien que ésta no está regida ni estructurada bajo la sistematización regular de la educación.

Sumado a lo anterior, Smither (2006) caracteriza la educación “no formal” como aquella en que las acciones tomadas son producto de una detección de necesidades previas, de las que son diseñados los instrumentos curriculares prioritarios; además de promover la igualdad de oportunidades en la población y contribuir con el nivel cultural, social y económico de la comunidad a la cual pertenecen sus integrantes. Por esto por lo que el autor rescata la flexibilidad de este tipo de educación, en términos de metodologías, recursos materiales, tiempos, entre otros elementos. Teniendo como finalidad no solo dar salida a niveles o grados educativos, sino que más bien, potenciar el entorno social y productivo en base a la flexibilidad de los métodos que se entregan.

Este modelo de educación que se ha instaurado en diversas experiencias internacionales, también ha ganado terreno a nivel nacional a través de variados métodos y formatos de escuelas y/o instituciones, lo cual se ha reflejado en la normativa vigente nacional por medio de Ley General de Educación (2009), la cual define el concepto de educación “no formal”, como “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación” (p. 1).

2. 2. 2. 1. Ventajas y Desventajas de la Educación “No Formal”

Tomando en cuenta las características antes expuestas y principalmente las señaladas por Smither (2006) las ventajas de la educación “no formal” radican en que esta, permitirá a través de un conjunto de estrategias y acciones ampliar las oportunidades educativas de la población, además de tener la ventaja de acceso, por su condición de abierta y flexible, por lo que llegará a lugares que por la vía formal de educación se vuelve difícil y al mismo tiempo tiene mayor sentido de pertenencia. Por otra parte, el mismo autor plantea que la educación “no formal” puede caracterizarse como educación global, puesto que está presente en todo momento de la vida de una persona, se proyecta más allá de la escuela, apunta a todos los estratos sociales, reconoce distintos agentes educativos además de la escuela. Contribuyendo finalmente con la formación, actualización y perfeccionamiento de las personas en sus ciclos vitales.

Por otro lado, Morales (2009), retrata las ventajas de la educación “no formal” en desarrollar poblaciones más heterogéneas, al fomentar la participación de personas con diferentes edades, ocupaciones, estados civiles y objetivos. Lo cual contrasta la homogeneidad del transitar educativo en el sistema formal. Esto

no deja de ser un desafío en sí, donde se intenta buscar los mecanismos más efectivos para abarcar tal diversidad en el aula.

Respecto a las desventajas que presentan los autores referidos acerca de la educación “no formal”, Smitter (2006) hace un análisis del carácter abierto y flexible que esta posee, refiriendo a que este mismo factor puede, en ocasiones, ser el desencadenante de una estructura rígida en su funcionamiento, es decir que el hecho de tener flexibilidad en tanto currículum, recursos, tiempo y metodologías, se convierta en una estructura en sí misma (p. 251).

Otra perspectiva respecto a las desventajas de la educación “no formal” es la entregada por Morales (2009) señalando:

La idea de definición por negación nos genera una imagen del sistema educativo inconexo, donde lo que es educación formal va por un carril y la educación no formal por otro. Las relaciones que se entablan entre ellas pueden ser de distinta índole, pero dada la relevancia (justificada) que tiene la educación formal y nuestra tradición al respecto, corremos el riesgo de que la educación no formal quede signada por una relación de dependencia, que resulte deudora y se piense en función de aquello a lo que la educación formal no ha podido dar respuesta, a los problemas sin resolver (p. 93).

A partir de lo mencionado por los autores, se presentan como necesidades de la educación “no formal”, la consolidación de mecanismos que permitan abarcar la diversidad y heterogeneidad de las comunidades educativas, el

establecer caminos y puntos en común con la educación “formal”, evitando la designación de un rol compensatorio y certificatorio de esta última en la práctica.

En el contexto educativo “no formal”, se han desarrollado diversos métodos de enseñanza alternativos a la educación tradicional, que comparten las características de este tipo de educación, pero al mismo tiempo mantienen su particularidad y diferencia según los objetivos e ideales de sus fundadores. Buscando objetivos tales como la alfabetización, capacitación de individuos y comunidades, dotación de estrategias económicas y sociales, y la propia inclusión sociolaboral de individuos en contextos de preparación y transición hacia la vida adulta.

2. 3. Inclusión Sociolaboral

La inclusión sociolaboral se presenta como uno de los ejes fundamentales en la creación de entornos diversos y adaptados a las particularidades de los individuos. Lo anterior concuerda con lo mencionado por la Asociación Centro Trama (2014) en relación con el programa PAIS, donde se define la inserción sociolaboral, concretada en un trabajo, se puede interpretar como un eje de la integración social, fuente de sentido para la vida personal, espacio para la participación ciudadana y motor del progreso material (p. 8).

En relación con la definición propia de inclusión sociolaboral, Gil–Jaurena, López–Martín y Valencia (2023) mencionan que esta se conforma de diversos componentes, como lo es la inserción, donde se realiza un proceso de acceso al entorno laboral, en el cual se precisa la acción o intervención de diversos actores, tanto profesionales como las mismas personas que presentan barreras en el acceso, para disminuir el impacto de estas últimas en el desarrollo integral de las comunidades e individuos. Por otro lado, los autores hacen referencia al

concepto de inclusión, el cual implica el derecho a formar parte de la sociedad, como ciudadanos bajo una perspectiva de derechos; tal perspectiva debe ser garantizada a través de elementos sistemáticos y estructurales emanados de la justicia social (p. 77).

Castro et al. (2018) mencionan que la inclusión sociolaboral se sitúa a través de modelos, los cuales deben cumplir con ciertos estándares para lograr los objetivos propuestos. Dentro de los modelos en cuestión, se encuentra el respeto hacia la dignidad de los individuos (considerando una justa remuneración), el desarrollo propio de la autonomía, la valoración del establecimiento de redes de apoyo, el reconocimiento de las necesidades particulares de las personas, y la contribución al desarrollo de habilidades y potencialidades (p. 12).

En este ámbito, Moratalla (2017), hace referencia a la creación de itinerarios sociolaborales completos, donde:

Desde servicios de empleabilidad fundamentales como la orientación profesional especializada, la intermediación laboral, todo tipo de formación, servicio ocupacional hasta las diferentes vías de empleo como son el empleo protegido con su objetivo final de inserción en la empresa ordinaria a través de la metodología de empleo con apoyo. Todo ello, en coordinación y colaboración con las diferentes administraciones públicas competentes, el tejido asociativo, las empresas y las propias personas (p. 136).

Otro modelo de inclusión sociolaboral a relevar es el empleo con apoyo, el cual, según Becerra, Lucero y Montanero (2017):

Es una modalidad de acceso laboral para las personas con discapacidad que tiene como finalidad la integración en el mercado ordinario de trabajo mediante un sistema de apoyo sistemáticamente dirigido, tanto a la persona con discapacidad, como a su entorno sociofamiliar y laboral (p. 52).

De igual forma, los autores mencionan el concepto de *job coaching*, el cual consiste en el apoyo por parte de un especialista en el trabajo y enseñanza de habilidades laborales y sociales para aportar a la adecuada inserción laboral del trabajador en situación de discapacidad, ampliando la mirada de este tipo de apoyos en habilidades transversales como lo son la interacción con un otro, aceptar el *feedback* de un supervisor, aumentar la productividad y contribuir con el bienestar personal, social y profesional de la persona. Además, el *job coaching* se ha adaptado y ampliado progresivamente a otras demandas del entorno laboral, tales como el uso de conexiones personales para mejorar el apoyo social, la adecuación de las preferencias y atributos individuales a los climas sociales del lugar de trabajo, la colaboración con el personal del lugar de trabajo para desarrollar adaptaciones y recursos de apoyo naturales (pp. 52 - 53).

Todo parece indicar, que, para generar mecanismos y modelos efectivos de inclusión laboral, deben existir puentes comunicativos abiertos entre distintos sectores y actores de la sociedad. Así lo retrata Martínez–Virto (2017) donde estos mecanismos deben estar situados en las necesidades reales de las personas, conociendo a cabalidad la población hacia la cual va dirigida, como el mismo entorno donde se generarán las intervenciones. Otorgando así, un abordaje integral y multidimensional, considerando como eje la superación de barreras relacionadas a la formación, conciliación y movilidad (p. 111).

Siguiendo esta perspectiva, la misma autora incluye el factor del mercado laboral, y como este ofrece escasas oportunidades a aquellos grupos vulnerables y/o de riesgo. Situando al empleo normalizado como la principal vía de desarrollo y de autonomía. Por lo cual se insta el desafío imperativo de generar una conceptualización respecto a lo que se entiende por inclusión sociolaboral, unido a la participación comunitaria y al reconocimiento de actividades con un alto valor social (p. 112).

A nivel nacional, la ley 21.015 (2017), la cual promueve la inclusión de personas con discapacidad en el mundo laboral menciona que:

Las instituciones que tengan una dotación anual de 100 o más funcionarios o trabajadores, a lo menos el 1% de la dotación anual deberán ser personas con discapacidad o asignatarias de una pensión de invalidez de cualquier régimen previsional. Las personas con discapacidad deberán contar con la calificación y certificación que establece esta ley (p. 1).

Lo propuesto anteriormente por la ley estipulada, implica el deber imperativo que tienen las instituciones de incluir en sus contextos laborales a personas que presentan algún tipo de discapacidad. En este ámbito la ley 21.275 (2020), la cual modifica el código del trabajo para exigir a las empresas pertinentes la adopción de medidas que faciliten la inclusión sociolaboral de los trabajadores con discapacidad menciona lo siguiente:

Las empresas deberán promover en su interior políticas en materias de inclusión, las que serán informadas anualmente a la Dirección del Trabajo. También deberán elaborar y ejecutar anualmente programas

de capacitación de su personal, con el objeto de otorgarles herramientas para una efectiva inclusión laboral dentro de la empresa (p. 1).

Ambas leyes en su conjunto hacen referencia a que, por un lado, las empresas deben contar con una población diversa de trabajadores, respetando y potenciando las habilidades de cada uno de los integrantes de las comunidades laborales. Además de explicitar la necesidad de que se generen entornos inclusivos por parte de las empresas, al tener el deber de contar con capacitaciones constantes y personas con algún tipo de certificación o experiencia en estrategias de inclusión sociolaboral.

Según el ENDISC (2022) en Chile:

Cuatro de cada diez personas con discapacidad están ocupadas, es decir, que trabajan en alguna actividad remunerada. Por el contrario, más de la mitad de las personas con discapacidad están inactivas en tanto no participan del mercado laboral al no trabajar ni buscar trabajo, siendo esto una de las principales brechas que más afecta a esta población (p. 49).

El estudio mencionado con anterioridad establece que la tasa de participación laboral indica la cantidad de personas que están trabajando o que buscan empleo. En la población adulta con discapacidad alcanza el 43,9% (59% en discapacidad leve a moderada, 35,6% en discapacidad severa) y en la población sin discapacidad es del 68%. Además, la brecha que tradicionalmente afecta a las mujeres en participación laboral se profundiza con la discapacidad, ya que las mujeres con discapacidad tienen menores niveles de participación que

los hombres con discapacidad. La tasa de participación de mujeres con discapacidad en el mercado laboral es de un 39,7%, mientras que en el caso de hombres es de un 51,1% (p. 54).

Para beneficiar la participación de jóvenes y adultos que se encuentran en situación de discapacidad en el mercado laboral, es que se han implementado una serie de programas y recursos orientados disminuir las brechas de exclusión. El SENADIS (2025) a través de su *Programa Tránsito a la Vida Independiente*, destina recursos, capacitaciones y apoyos específicos a entidades públicas con o sin fines de lucro que promuevan el tránsito a la vida independiente de personas con discapacidad y dependencia que se encuentren entre los 18 y 59 años. El objetivo de este programa es dirigir acciones y gestiones concretas para promover la autonomía y el desenvolvimiento de este grupo.

Además del programa mencionado anteriormente, el SENADIS (2025) cuenta con el Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos (FONAPI), cual busca entregar financiamiento a proyectos para mejorar la participación social de las personas con discapacidad. Los fondos pueden ser destinados para diversos fines como: capacitación y desarrollo de habilidades laborales, promoción de los derechos de las personas con discapacidad, salud mental, deporte y recreación, entre otras.

Continuando con los apoyos que benefician los procesos inclusivos, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2019), a través del programa *Yo Trabajo*, atiende a personas en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, quienes presentan dificultades para acceder al mercado laboral debido a que evidencian baja escolaridad y un bajo desarrollo de sus competencias laborales. Para esto, se financia a través de un fondo los servicios y apoyos para favorecer la inclusión sociolaboral en áreas referidas a: apoyo en entrevista laboral,

promoción al autoempleo y movilización, y desarrollo del capital humano. El financiamiento mencionado es gestionado a través del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS).

Sin duda, se ha evidenciado un incremento significativo en la entrega de apoyos sistemáticos a las personas en situación de discapacidad que buscan insertarse en contextos laborales. Sin embargo, aún es materia pendiente la adecuada articulación entre las políticas, recursos y personas que garanticen entornos más inclusivos. Frente a estos desafíos, es que se han situado instituciones que buscan fomentar procesos de inclusión sociolaboral y de acompañamiento en el empleo para aquellas personas que presentan algún tipo de condición.

2. 3. 1. Instituciones de Inclusión Sociolaboral

En base a la línea investigativa, es que se describirán a continuación las principales instituciones de educación no formal dedicadas a la inclusión laboral que se desarrollan en la Región de Valparaíso.

2. 3. 1. 1. Corporación La Granja

Corporación la Granja es una institución que se encuentra ubicada en Canal Chacao, correspondiente a la comuna de Quilpué. Para comprender de una forma más exhaustiva el funcionamiento de la organización, es fundamental considerar el enfoque de enseñanza con el que cuenta la corporación. En este caso, La Granja (2025) menciona que este se sustenta en la visualización de las personas como sujetos de derechos, maximizando el acceso y la equidad de oportunidades de quienes se encuentran en situación de DI. Considerando que todas las personas, independiente su condición, cuentan con potencialidades que

deben ser identificadas, relevadas y trabajadas de forma explícita. Este enfoque es el que permite la implementación de estrategias por parte de los profesionales que se desempeñan en el lugar.

En relación con los recursos humanos y participantes que conforman la institución, La Granja (2025) afirma que se cuenta actualmente con un director encargado de la gestión y distribución de recursos, educadoras diferenciales encargadas de la realización de taller de estampados y sublimación y de desarrollo psicosocial. Encargados de huerto que trabajan en base a talleres de huerto, cuidados básicos a caballos y mantención de jardines. Además, se cuenta con profesores de educación física, encargados del taller de deporte.

Cabe mencionar que existen talleres extraprogramáticos a la jornada, como el taller de reciclaje y de mantención y aseo de las dependencias. Finalmente, la corporación cuenta con un total de 15 estudiantes, de los cuales 10 se encuentran en situación de DI, y los 5 restantes, presentan TEA. Las edades de los estudiantes se encuentran entre los 18 a 42 años, dentro de los requisitos de admisión, se solicita que sea una persona mayor de edad, sin existir un límite superior de edad.

2. 3. 1. 2. Avanza Inclusión

Avanza Inclusión es una institución que se encuentra ubicada en la comuna de Viña del Mar. El enfoque de enseñanza se sustenta en la visualización de las personas como sujetos de derecho, maximizando el acceso y la equidad de oportunidades de quienes se encuentran en situación de DI y/o TEA. Además, Avanza Inclusión (2021), busca dotar de herramientas para lograr mayores niveles de autonomía, y así, disminuir los niveles de exclusión social, potenciando la empleabilidad y permanencia de las personas en los puestos laborales.

Según lo estipulado por Avanza Inclusión (2021), la institución basa su programa en dos ejes temáticos: inclusión social e inclusión laboral. En el caso del programa de inclusión social, este cuenta con talleres enfocados en la exploración de habilidades sociales y pre-laborales, conformando un perfil en base a las propias potencialidades de los participantes. Además, cuenta con una línea de transición hacia la vida adulta, fomentando la autodeterminación en la toma de decisiones, intencionando la enseñanza de la gestión hogareña, financiera, independencia urbana y movilidad en la comunidad.

En cuanto al programa de inclusión laboral, Avanza Inclusión (2021) menciona que se establecen procesos de acompañamiento antes, durante y después a las personas al momento de incluirse en un contexto laboral determinado, además se realiza un trabajo en conjunto con las empresas en temáticas de inclusión y preparación de entornos propicios para valorar y respetar la diversidad presente. Ambos programas cuentan con la participación de psicólogos, educadores diferenciales y terapeutas ocupacionales, los cuales cuentan con certificaciones específicas en inclusión laboral por *ChileValora*. En cuanto al proceso de selección y admisión, los programas mencionados están dirigidos a adultos entre dieciocho a treinta y cinco años que presenten un diagnóstico de DI y/o TEA.

2. 3. 1. 3. ASPADE

Como se ha mencionado con anterioridad, ASPADE nace en el año 1986 como una alternativa generada por Pablo Wiegand y familias cercanas que vivían en el vacío existente propio de la época en términos de apoyo para las personas en situación de DI. Aspade (2024) menciona que una de las finalidades del espacio es generar una continuación en los estudios y formación integral, logrando desarrollar un proyecto vocacional y personal, así como en mejorar su calidad de vida e insertarse en el mundo laboral.

Según lo estipulado por la misma institución, en sus primeros años las familias cercanas a ASPADE establecieron diversos espacios de talleres sociolaborales y recreativos para las personas que presentaban DI. Posteriormente, con la llegada de diversos profesionales y normativas, la asociación se orienta principalmente a un enfoque laboral, considerando el desarrollo de la autonomía y la inserción en diversos contextos. Con la puesta en marcha de la ya mencionada ley de inclusión laboral (N° 21.015), se presentó formalmente el primer proyecto de trabajo bajo estas premisas, lo que fortaleció el trabajo en la concientización de los usuarios, familias, empresas y organizaciones similares.

De acuerdo con lo mencionado por ASPADE (2024), tras el fallecimiento de su fundador en el año 2020, se vuelve a decretar un nuevo proyecto educativo, el cual permitió avanzar desde la exploración vocacional y capacitación en oficios hasta la inclusión laboral efectiva. Este proyecto se sustenta a través del modelo de empleo con apoyos, lo que permitió la profesionalización de los apoyos a través de un equipo multidisciplinario, el cual se encuentra dedicado a una intervención centrada en la persona. En cuanto al financiamiento de la institución, esta se sustenta a través de los proyectos de inclusión laboral ofrecidos por el Ministerio de Desarrollo Social, así como los ingresos provenientes de las empresas en torno a la capacitación necesaria para cumplir con las normativas vigentes.

De acuerdo con lo mencionado por ASPADE (2024), actualmente se encuentra en ejecución el tercer proyecto denominado *Programa de Inclusión Laboral de Aspade* (PILA), el cual tiene como principal objetivo la creación de espacios de trabajo para personas con discapacidad cognitiva que no pueden acceder al mercado laboral formal, desarrollando y potenciando estrategias que faciliten la profesionalización de las habilidades necesarias para situarse en contextos laborales.

Como ya ha sido estipulado con anterioridad, ASPADE (2024) cuenta con tres unidades en las cuales se basa su modelo de apoyo e intervención, las cuales se van adecuando a las necesidades y/o condiciones que presentan los usuarios con los cuales se trabaja a diario. En una primera instancia, los participantes ingresan a la unidad académica pre-laboral, la cual fomenta el aprendizaje teórico-práctico, enfatizando en la comprensión de lo laboral y el trabajo, así como en la constante capacitación en oficios, beneficiando la empleabilidad de los usuarios, considerando talleres de apresto laboral, de condición social y de vida independiente, así como en la planificación individual de cada uno de los participantes. La unidad cuenta actualmente con la participación de dos educadoras diferenciales encargadas de la planificación y diversificación de los instrumentos y estrategias, una terapeuta ocupacional, una fonoaudióloga y una facilitadora, quienes se encuentran encargados de la aplicación de talleres orientados a la inclusión sociolaboral; cabe mencionar que la capacitación en oficios se encuentra enfocada en la manipulación de alimentos de panadería y pastelería, horticultura, mantención de jardines y atención al público.

Posteriormente, los usuarios se integran a la unidad de inclusión laboral, la cual tiene como objetivos primordiales la aproximación, profundización, inserción y permanencia de las personas en situación de DI en los puestos de trabajo, así como en la adaptación de los mismos contextos para lograr que tal inserción pueda ser sostenible en el tiempo, tanto para el usuario, como para las empresas y organizaciones. La unidad cuenta con la participación de dos terapeutas ocupacionales, encargadas de la capacitación y establecimiento del vínculo necesario con las empresas para iniciar, desarrollar y mantener el proceso de inclusión sociolaboral y una facilitadora que se desempeña como técnico en educación diferencial. Cabe mencionar el importante rol de los facilitadores laborales en la mediación y adecuación del entorno para generar un

ambiente propicio laboral y el monitoreo constante de los usuarios hasta generar niveles de autonomía que permitan el libre desarrollo del desempeño laboral.

En forma paralela, ASPADE (2024) menciona que se encuentra la unidad de empleo protegido, la cual se encuentra dirigida a aquellos usuarios que, tanto por los apoyos que presentan como las mismas barreras contextuales, no han logrado insertarse en el mercado laboral abierto y/o empleo formal, permitiéndoles desempeñarse en actividades de carácter productivo (las actividades guardan relación con las impartidas en la unidad pre-laboral), mientras se trabaja en aquellas necesidades que presentan los usuarios a nivel psicosocial para lograr la inserción laboral. La unidad se encuentra compuesta por una jefa de unidad, dos coordinadoras de unidad, una facilitadora, una kinesióloga, y dos ayudantes de cocina.

Cabe mencionar que existen dos unidades que trabajan de forma transversal en la asociación, como lo es la unidad de admisión y orientación psicosocial encargada de las entrevistas y derivación a las unidades correspondientes a los usuarios, trabajo con familias y apoyo psicosocial a los participantes. Esta se encuentra formada por dos psicólogas y un trabajador social. Finalmente, se encuentra la unidad de administración técnica y ejecutiva, encargadas de los procedimientos legales, de dirección, burocráticos, recursos humanos y administración de la asociación. Esta unidad se encuentra compuesta por una directora técnica, una directora ejecutiva, una encargada de administración y finanzas, un encargado de comunicaciones, una encargada de mantención y servicios generales, una secretaria administrativa y un auxiliar de aseo y mantención.

De acuerdo con lo mencionado por ASPADE (2024), los criterios de admisión es que el participante cuente con 18 o más años, se encuentre actualmente diagnosticado con DI y/o posea el certificado de discapacidad emitido por el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS), contar con

certificados actuales de carácter psiquiátricos, neurológicos, psicológicos o psicopedagógicos. Si bien, el contar con el diagnóstico de DI es un requisito para ingresar a la asociación, se evalúan las necesidades del usuario para considerar el posterior ingreso, estableciendo un contraste entre la edad de madurez social y la cronológica, y que este desfase se presente de forma significativa a nivel general. De esta forma si el participante posee un diagnóstico de TEA, y sus necesidades son acordes a los apoyos que entrega la institución, podría ingresar al establecimiento. De igual forma, se solicita que el participante sea autónomo en habilidades básicas de autocuidado, salud y seguridad (alimentarse, vestirse, asearse, entre otras...).

En cuanto a los participantes de la institución, ASPADE (2024) menciona que la mayor prevalencia de diagnóstico guarda relación con la DI Leve o Moderada, SD y TEA. En cuanto a las edades, estas oscilan entre los 18 a 60 años, siendo un estimado aproximado de 40 o más años los que se sitúan en la unidad de empleo protegido. En el caso de 40 años o menos se sitúan en las unidades pre-laborales y de inclusión social (si bien no es un criterio estipulado por la asociación, se ha dado a lo largo de los años este fenómeno en cuanto a las edades y las unidades que componen).

Según ASPADE (2024) se menciona que en la actualidad existen más de 80 usuarios beneficiados con las atenciones de la asociación, logrando más de 28 colocaciones laborales en puestos fijos y establecidos de trabajo. De igual forma, el convenio con empresas nacionales y regionales asciende a las 30.

2. 4. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE), es un concepto expuesto por primera vez en el Informe Warnock (1981), donde se rechazó la idea existencial de dos grupos diferentes de educandos: “los deficientes y no deficientes”. En este documento se argumenta que los primeros se ‘beneficiaban’

de una educación especial, en cambio los segundos recibían simplemente educación. Por lo cual la educación debe garantizar un conjunto de recursos que faciliten la respuesta a la diversidad de necesidades educativas que se presentan en la sociedad (p. 3). La conceptualización mencionada anteriormente permite comprender que la educación debe encontrarse garantizada para todas las personas, con el derecho de acceder y adquirir determinados aprendizajes, y facilitar el desarrollo global de las personas.

A nivel país, Godoy, Meza y Salazar (2004), a través de su exhaustivo estudio del desarrollo e instauración de la educación especial, mencionan que el término NEE fue impulsado mediante la promulgación del Decreto 490 (1990), el cual busca regularizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes con NEE en las escuelas tradicionales. Además, en el año 1994, se instaura la ley 19.284, la cual tiene como objetivo fundamental fortalecer el apoyo y el acceso de todos los estudiantes al currículum común, mediante el trabajo de especialistas que apoyen estos procesos (p. 13). Los mismos autores mencionan que estas políticas permitieron el avance hacia la incorporación de estudiantes con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la conformación de proyectos educativos, facilitando el acceso, participación y progreso en el currículum común y en los escenarios de enseñanza regular (p. 13).

Por su parte, el Ministerio de Educación (2012) define las NEE como:

Se considera que un estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales cuando muestra dificultades mayores que las del resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo con su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no

proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo (p. 2).

A su vez, el mismo organismo gubernamental, menciona que es deber de las instituciones escolares la contratación de recursos humanos especializados para dar respuesta a las NEE presentes en las comunidades escolares, considerando el proyecto educativo, los programas de integración escolar y la normativa vigente. De igual forma, se debe contar materiales educativos adaptados como sistemas de comunicación alternativos, recursos tecnológicos, eliminación de barreras arquitectónicas, instrumentos para la evaluación y detección de NEE, entre otros. Estos recursos deben ser garantizados a través de la subvención especial entregada por el gobierno (p. 9).

Un alumno que presenta NEE según la ley es aquel que precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Decreto 170, 2009, p. 9).

Holz (2018), en la elaboración del informe para reportar estadísticas primarias del sector educativo que atiende estudiantes con NEE en Chile menciona que:

De los datos se puede observar que en Chile se cuentan 2.027 escuelas especiales, 5.662 establecimientos escolares con integración (PIE) y 46 escuelas y aulas hospitalarias. Las escuelas especiales, en su gran mayoría son para la enseñanza de estudiantes con trastornos del lenguaje (p.1).

En el mismo informe, se estipula que:

A su vez, son 183.373 los alumnos matriculados con necesidades educativas especiales. Este número representa un 5,12% de la matrícula total nacional. De estos, 166.780 (90,95%) asistieron a establecimientos particulares subvencionados, lo que representó un 8,65% de la matrícula de ese sector (p. 1).

El Ministerio de Educación (2024), a través de su centro de estudios, realiza un análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE) durante el año 2023, en el que se estipulan los principales hallazgos que guardan relación con:

En el año 2023 se registraron 473.006 estudiantes integrados/as en el PIE, lo que representa el 14,6% de la matrícula total de estudiantes en establecimientos con aporte estatal. La mayor parte de los y las estudiantes presentan necesidades transitorias, esto es, 333.720 alumnos/as (70,6%); mientras que solo 139.284 estudiantes tienen necesidades permanentes (29,4%). Se destaca que en las necesidades permanentes existe una diferencia de género más marcada, con un 67,7% de estudiantes hombres y un 32,3% de estudiantes mujeres. Las NEE con mayor prevalencia son las Dificultades Específicas del Aprendizaje (23,0%), el Trastorno Específico del Lenguaje Mixto (15,2%) y el Funcionamiento Intelectual Límite (14,9%) (p. 1).

A lo largo de los años se ha evidenciado un crecimiento exponencial de estudiantes que presentan NEE en los diversos contextos educativos. López y Valenzuela (2015), atribuyen esta alza a la tendencia fuertemente inclusiva de las sociedades contemporáneas, el mayor conocimiento en términos de información sobre las condiciones transitorias y permanentes que potencialmente interactúan con el aprendizaje, las mayores expectativas y demandas sociales por educación y especialización para la vida laboral y productiva, y la mayor complejidad de los aprendizajes a adquirir (p. 45).

Treviño, Victoriano y Zúñiga (2022) entregan importantes antecedentes respecto a las NEE en jóvenes y adultos, mencionando que la participación e inserción de esta población en contextos educativos superiores es menor, debido principalmente a que este tipo de instituciones (universidades y centros de formación técnica) carecen de programas que doten de forma explícita a los estudiantes con herramientas y habilidades adaptativas que permitan insertarse al mundo laboral. Los autores mencionan que la autonomía cobra un rol vital en el aumento de la empleabilidad y persistencia en el empleo. Un segundo aspecto mencionado por los investigadores es la rápida transición que se espera hacia el mundo laboral, donde en muchas ocasiones, los apoyos recibidos en instituciones regulares con PIE o escuelas especiales no se encuentran en concordancia con los apoyos establecidos en la educación superior. Es a partir de esto, que se enfatiza en como articular una educación inclusiva con la Ley de Inclusión Laboral, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos.

En base a lo planteado en el Decreto 170 (2009), existen dos tipos de necesidades educativas especiales, las transitorias (NEEt) y las permanentes (NEEp). La primera son dificultades de aprendizaje o discapacidad diagnosticada que puedan presentar los sujetos de manera transitoria y que implica la modificación y entrega de apoyos para acceder al currículo durante su escolaridad. Mientras que la segunda la presentan aquellos sujetos con graves trastornos en su aprendizaje y/o desarrollo que pueden necesitar apoyos extraordinarios para acceder al currículo escolar (p. 2).

2. 4. 1. Necesidades Educativas Transitorias (NEEt)

De acuerdo con lo estipulado por el Decreto 170 (2009), se definen las NEEt como:

Aquellas necesidades no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que

necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización (p. 10).

A su vez, la Superintendencia de Educación (2025), menciona que los apoyos destinados a este tipo de necesidades buscan asegurar el aprendizaje y la participación y transitar de los estudiantes en el proceso educativo, y por otra, buscan el desarrollo y perfeccionamiento de capacidades en el profesorado para dar respuestas educativas de calidad que consideren las diferentes formas de aprender, ritmos, capacidades e intereses de los estudiantes (p. 1).

En base a la normativa vigente del Decreto 170 (2009) menciona que las NEEt pueden estar asociadas a Trastornos Específicos de Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDAH) o Trastorno Hipercinético y rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

2. 4. 2. Necesidades Educativas Permanentes (NEEp)

El Decreto 170 (2009), menciona respecto a las NEEp:

Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (p.2).

El mismo decreto establece que las NEEp se encuentran asociadas a DI (Leve, Moderada, Severa o Profunda), Discapacidad Sensorial (Auditiva y Motora), Discapacidad Motora, Discapacidad Múltiple y TEA (pp. 20- 29).

Por su parte, en base a los apoyos que requieren los estudiantes que presentan este tipo de necesidades, el Ministerio de educación (2012) menciona que:

Una persona que presente NEE permanentes asociadas a un determinado tipo de discapacidad (motora, intelectual, sensorial, múltiple) podrá requerir apoyos especializados durante toda su vida escolar, los que serán de mayor o menor nivel de intensidad, dependiendo no solamente del grado de dicha discapacidad, sino de sus fortalezas y de la preparación del contexto (familiar, escolar, cultural, social) para favorecer su desarrollo y funcionamiento autónomo (p .3).

2. 4. 2. 1. Discapacidad

Históricamente, el concepto asociado a discapacidad ha sido estipulado a través de diversas definiciones, las cuales varían dependiendo del contexto sociohistórico, paradigmas y modelos que se consideren. Esto ha tenido como consecuencia, una multiplicidad de factores que han permitido la modificación e incorporación de elementos que conforman y enriquecen la comprensión del concepto como tal.

Según la Organización Mundial de la Salud (2018) se menciona que la discapacidad es un fenómeno complejo y multidimensional construido a través de los diversos contextos. En los cuales se establece una interacción entre las

características biológicas (funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de las personas) y las propias características de la sociedad en la que se vive (actitudes, accesibilidad al transporte e infraestructuras, o apoyo social) (p. 1).

Siguiendo los lineamientos anteriores, Alí y Blanco (2015) definen la discapacidad como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona (p. 39).

Las definiciones mencionadas con anterioridad dan cuenta de un enfoque social y una comprensión amplia de lo que se entiende por discapacidad, considerando la interacción de las características particulares de los individuos y como la sociedad da respuesta a estas y disminuye las barreras para la participación de todas las personas en la vida en comunidad. Sin embargo, este enfoque social de la discapacidad no siempre fue comprendido de esta forma, donde la concepción clínica tuvo una amplia aceptación durante el siglo XX.

En cuanto a la definición de discapacidad bajo el modelo médico, Oliver (1996) lo interpreta:

Como algo personal, como una circunstancia propia de cada individuo que hace que se presenten limitaciones en sus posibilidades de acción personal y de desarrollo social. Por ello, muestra la discapacidad como un problema de la persona que debe tratarse desde lo médico para alcanzar curación o rehabilitación (p. 3).

Bajo la concepción antes expuesta, Torboso y Arnau (2008) en su estudio sobre el enfoque de la discapacidad, definen el concepto bajo el modelo rehabilitador como:

Se entiende la discapacidad como una situación de “enfermedad” y se da por sentado que las personas con discapacidad deben someterse a un proceso de rehabilitación para asimilarse en la mayor medida posible a las demás personas “sanas” de la sociedad (p. 67).

Ciertamente el modelo clínico o rehabilitador ha primado en un periodo extenso de las diversas sociedades y ha entrado en pugna con otros modelos que buscaban considerar otras variables además del propio diagnóstico.

Leite, Moriña y Morgado (2023), mencionan que existen diferencias sustanciales entre el modelo clínico y social de la discapacidad. En el caso del primero, se asume que el problema está en la persona y que tiene que ser solucionado por profesionales competentes en base al diagnóstico, buscando “normalizar” la propia discapacidad (p. 124).

Las mismas autoras mencionan la necesidad de transitar hacia una definición acorde al modelo social de la discapacidad donde:

La comprensión de la discapacidad como fenómeno social ha permitido pensar en la diversidad como algo distante del modelo homogeneizador que niega la diferencia como constitutiva del ser humano. Asumiendo estas premisas, el modelo social de discapacidad busca superar el modelo biomédico clínico de normalidad, respetando

la diversidad humana, independientemente de las diferentes limitaciones funcionales existentes en el individuo (p. 124).

Por otro lado, Aristizábal (2021) realiza una propuesta interesante en relación con que no solo se debe realizar la transición entre modelos:

No es suficiente con lograr una transición de la visión médica a la social de la discapacidad; resulta importante avanzar hasta el punto de concebir la discapacidad desde un verdadero enfoque de derechos, que en el ámbito del empleo implica promover y ejecutar acciones, medidas o estrategias efectivas por parte del Estado, el sector empresarial y las mismas asociaciones de personas con discapacidad de cara a garantizar la inclusión laboral de este colectivo (p. 60).

Las últimas variables mencionadas por la autora guardan relación con el modelo situado en la diversidad, donde Palacios y Romanach (2006) establecen que todas las personas independientes de su condición tienen un mismo valor moral, situado en los mismos derechos humanos universales. Incorporando un nuevo elemento ético y filosófico del constructo al alzar la condición de humanidad y dignidad de las personas en el establecimiento de objetivos y desarrollo de vida plena (p. 235).

Cuesta, De la Fuente y Ortega (2019) mencionan que en el nuevo enfoque existe un cambio conceptual inspirado en el modelo de la diversidad funcional, va más allá y evoluciona hacia lo que se ha llamado el Modelo de Derechos o Diversidad, que plantea dos fundamentos nuevos para comprender la discapacidad: primero, la necesidad de dar el mismo valor a todas las vidas de todos los seres humanos, y segundo, garantizar los mismos derechos y

oportunidades a todas las personas. Son los dos principios esenciales (e innovadores) que definen el nuevo modelo en la actualidad: la Dignidad y los Derechos (p. 87).

A nivel nacional, de acuerdo con las cifras entregadas en la Encuesta de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE) (2022), se menciona que un 17% de la población en Chile se encuentra en situación de discapacidad, donde un 17,6% corresponde a población adulta, y un 14,7% a niños, niñas y adolescentes. Además, el porcentaje de personas en situación de discapacidad crece de forma directa con los años, considerando un rango de 18-29 años con un 9,9%, llegando a un 32,6% en los rangos etarios de 60 o más años. De igual forma, el promedio de escolaridad de las personas en situación de discapacidad es de dos años menos que las personas sin discapacidad.

Según ENDISC (2022), en cuanto al género de las personas en situación de discapacidad, la proporción de mujeres (21,9%), es mayor en comparación a los hombres (13,1%). En cuanto a las barreras en el uso de servicios, las personas adultas con discapacidad sienten mayor dificultad en la utilización de servicios en relación con los/as adultos/as sin discapacidad (36,1% en espacios públicos / 39,7% en servicios de salud / 50% en transporte público).

Otro elemento para considerar es la metodología al momento de determinar la discapacidad. Según la ENDISC (2022), para poder graduarla en niveles, se realiza en dos etapas. En primer lugar, mediante la métrica de desempeño, se identifica a la población con discapacidad, que son aquellas personas con dificultades severas de desempeño, quienes debido a sus condiciones de salud y a barreras de su entorno, presentan significativas restricciones en su participación en distintos ámbitos de la sociedad. En segundo término, para determinar el grado de discapacidad, se analiza en qué lugar se

ubican las personas con discapacidad a lo largo de la métrica de capacidad. Así, las personas con discapacidad que coincidentemente tienen problemas severos en su capacidad se consideran “personas con discapacidad severa”, pues tienen mayores dificultades debido a condiciones de salud más complejas. Análogamente, se consideran “personas con discapacidad leve a moderada” aquellas personas con discapacidad que tienen problemas leves a moderados en su capacidad. Este ejercicio se realiza con la muestra de adultos, por un lado, y con la muestra de niños, niñas y adolescentes por otro lado (p. 25).

Al momento de relacionar el concepto de discapacidad con la adultez, Liesa y Vived (2010) mencionan que todo proceso formativo y educativo debe tener como objetivo primordial mejorar la calidad de vida de esta población. En este sentido, los autores enfatizan en que la calidad de vida aumenta cuando los adultos en situación de discapacidad cuentan con el poder para tomar sus propias decisiones, y cuando existe aceptación e inclusión plena en la comunidad (p. 104).

Los autores mencionados anteriormente estipulan que los adultos en situación de discapacidad se enfrentan constantemente al prejuicio y al desconocimiento de sus propias capacidades. Donde el crear entornos que permitan desarrollar la autodeterminación cobra un rol fundamental:

Para la autodeterminación es esencial la comprensión de las fuerzas y limitaciones de uno, junto con la creencia de que es capaz y efectivo. Cuando actuamos sobre las bases de estas habilidades y actitudes, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y asumir el papel de adultos (p. 105).

Valls-Fernández y Martínez-Vicente (2005) establecen que el avanzar hacia la adultez implican una serie de desafíos donde:

El tránsito desde etapas tempranas a la vida adulta conlleva numerosos cambios: el desarrollo de la independencia la toma de decisiones, la exploración de los intereses y capacidades. La decisión entre seguir los estudios o trabajar, la búsqueda del primer empleo... son sólo algunas de las características de este proceso, considerado como uno de los más complejos procesos vitales para las personas que presentan alguna discapacidad (p. 716).

Además, los autores ya mencionados, establecen que la inclusión sociolaboral es una de las metas principales de la vida independiente. Pero, por sí solo no es suficiente. Se requiere de un funcionamiento autónomo en actividades de la vida diaria, en la vivienda y comunidad. Sumado a esto, los investigadores establecen que las bajas expectativas por parte de la sociedad hacia las personas en situación de discapacidad aumentarían las brechas de exclusión y de apertura de oportunidades. Así como en la sobreprotección que puede expresar en el contexto familiar producto de las barreras evidentes en las comunidades (pp. 762 – 763).

Se ha podido evidenciar como el concepto de discapacidad ha cambiado y avanzado dependiendo del contexto y espacio histórico en el cual se ha situado. Sin embargo, aún se evidencian diversos desafíos en torno a como generar espacios más inclusivos y facilitar el acceso a las oportunidades de forma equitativa. Y que, en particular, a los adultos en situación de discapacidad, se evidencia la necesidad de articular apoyos específicos orientados a promover la autonomía y autodeterminación.

2. 4. 2. 1. 1. Discapacidad Intelectual (DI)

Según lo estipulado en la clasificación emitida por la Asociación Americana de Psiquiatría a través del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V (2013) se establece que la DI 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 (p. 17).

En base a la determinación del diagnóstico, el antes citado organismo menciona que deben cumplirse tres criterios fundamentales: en un primer lugar, dificultades en las funciones intelectuales como el razonamiento, la resolución de problemas, el juicio, el pensamiento abstracto, el aprendizaje académico y a través de la experiencia; esto debe ser confirmado a través de evaluaciones clínicas y pruebas de inteligencia estandarizadas. Un segundo criterio son dificultades en la conducta adaptativa, en el 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. Finalmente, estas dificultades intelectuales y adaptativas deben iniciar o evidenciarse en la etapa del desarrollo (p. 17).

La DI ha sido de particular interés por parte de los investigadores en base a su etiología y posibles causas que desencadenan el diagnóstico. En este ámbito, López y Valenzuela (2015) proponen que:

La discapacidad intelectual es por naturaleza heterogénea, con una amplia gama de etiologías subyacentes. Aproximadamente, se logra realizar un diagnóstico etiológico en la mitad de los casos; de los diagnósticos realizados, alrededor de un 75% corresponde a síndromes genéticos o anomalías cromosómicas, asfixia perinatal, disgenesia cerebral, privación psicosocial severa y exposición a tóxicos (alcohol, drogas). La importancia de lograr un diagnóstico etiológico radica en proporcionar a la familia una estimación de los riesgos de recurrencia o de modificar aspectos específicos del manejo (p. 30).

El Ministerio de Educación (2007) plantea que las causas que llevan a la DI son variadas de orden personal o ambientales que pueden ejercer su acción en ciertos periodos críticos del desarrollo. Entre estos se encuentran los de carácter genético, que se producen en etapas tempranas y en vida intrauterina. En etapa de gestación, debido a agentes tóxicos (ingesta de alcohol, drogas, enfermedades virales, diabetes, infección por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), traumatismo por caídas o accidentes. Durante el parto, a partir de la prematuridad (condicionada por el peso de nacimiento o edad gestacional) hipoxias, traumas. También puede ocasionarse en la primera infancia, a través de enfermedades virales que afectan el sistema nervioso central, (meningitis, encefalitis, entre otras), intoxicaciones, traumatismos, desnutrición extrema. Finalmente se encuentran los factores socioculturales, traducidos en situaciones de extrema pobreza, maltrato infantil, ambiente carente de afectos y estímulos, deficiente cuidado de los niños, inadecuado tratamiento médico (p. 9).

Cuesta, De la Fuente y Ortega (2019) en su estudio conceptual sobre la DI mencionan que, para comprender el funcionamiento de las personas con discapacidad intelectual, es imprescindible hacer referencia a los apoyos, como

instrumentos necesarios para compensar las limitaciones asociadas a las dimensiones del comportamiento (p. 90).

El modelo basado en apoyos se centra en la Planificación Centrada en la Persona (PCP), la cual es definida por la Plena Inclusión (2007) como:

La PCP es un proceso de colaboración para ayudar a las personas a acceder a los apoyos y servicios que necesitan para alcanzar una mayor calidad de vida basada en sus propias preferencias y valores. Es un conjunto de estrategias para la planificación de la vida que se centra en las elecciones y la visión de la persona y de su círculo de apoyo (p. 10).

En base a los objetivos que persigue la PCP, se encuentra el aumentar la presencia y participación comunitaria, estimular la valoración personal y de la sociedad hacia la persona en situación de discapacidad, promover la autonomía y la toma decisiones y el desarrollo de competencias (p. 11).

Por su parte, López, Marín y De la Parte (2004) mencionan que la PCP tiene como objetivo principal que las personas en situación de discapacidad tengan la posibilidad de formular metas y objetivos que tengan sentido para ellas. A través de la confianza como base en la conformación de relaciones sociales, se busca fortalecer los círculos cercanos tanto naturales como profesionales (p. 7).

Para garantizar el éxito de la PCP, Plena Inclusión (2007) menciona que es fundamental generar en un primer lugar, una planificación en conjunto con la

persona, donde esta plantee los objetivos a lograr, contar con fuentes naturales de soporte como familia y/o amigos, el grupo de apoyo debe ser elegido por la misma persona en base a lazos de confianza (p. 12).

Según el organismo ya mencionado, la PCP hace que las personas con DI se sientan valiosas, con poder, con confianza en sí mismas. Durante el desarrollo del proceso adquieren habilidad para expresar opiniones, deseos y esperanzas. El apoyo de una red social incrementa su autoestima. Llegan a ser más conscientes de sus derechos y de defenderlos con ayuda de su familia y amigos. Surgen nuevas oportunidades que potencian sus puntos fuertes y capacidades (p. 13).

Sumado a la PCP ya mencionada, surge el concepto de accesibilidad cognitiva, el cual es definido por Adriana-Rohvein y Pérez-Colo (2021) como todas las adaptaciones que deben realizarse a los diversos espacios para que las personas puedan acceder a estas, no solo desde el aspecto físico, sino que, de igual forma, a nivel de acceso a la información.

Los autores establecen que la accesibilidad cognitiva es un aspecto fundamental en fomentar oportunidades equitativas no solo a las personas adultas con DI, si no que a cualquier individuo que presente alguna condición. Para esto atribuyen que la tecnología cobra un rol vital en la modernización de los sistemas gubernamentales para la entrega de información. También incide en el desarrollo de habilidades digitales como el uso de celulares o aplicaciones, hasta competencias más complejas como el uso de correos electrónicos o plataformas colaborativas.

Verdugo (2018) entrega una visión interesante respecto a cómo debe ser visualizada la DI en las sociedades modernas y en como facilitar el acceso equitativa de esta:

La vulnerabilidad de las personas que presentan limitaciones significativas en su funcionamiento intelectual y adaptativo suele presentarse no en un área vital aislada, sino que más bien afecta a un conjunto de competencias de la persona que influyen en muchas de las áreas de su vida. Esta es la principal razón para postular ahora un enfoque holístico y sistemático. Si bien ayudar a las personas ha sido el motivo inicial común de la dedicación de los profesionales y del desarrollo de las organizaciones de apoyo, se ha tardado tiempo en saber enfocar con una visión global las necesidades de la persona más allá de las parcializaciones que los progresos del conocimiento y la experiencia iban generando en la atención individual (p. 37).

Lo planteado por el autor da cuenta de los factores múltiples que engloban la DI, viendo esta condición desde una perspectiva holística e integrada. Esto concuerda con lo estipulado por Van Loon (2009) quién menciona que el resultado de un plan individualizado de apoyos para una persona en situación de discapacidad intelectual es mejorar la calidad de vida de esta en todos los aspectos que esta busca desarrollarse, y como consecuencia, se beneficiaría su entorno y los contextos en los cuales se desarrolla la persona (p. 50).

A nivel nacional, ENDISC (2022) estima que un 6,8% de adultos presentan una discapacidad derivada de una dificultad intelectual (p. 70).

Históricamente, los adultos en situación de DI han experimentado diversas barreras contextuales que han mermado su participación, vida en comunidad y transición hacia la vida independiente. En este ámbito, Vega et al. (2023) mencionan que:

(...) se destaca la falta de profesionales que faciliten la construcción de redes de apoyo personales, la escasa variación en el tipo de apoyo recibido, la poca realización de actividades en el entorno comunitario, los continuos cambios en la gestión de los servicios y el personal de apoyo, y los sentimientos constantes de soledad (p. 302).

Los autores ya mencionados, plantean los principales desafíos para garantizar una vida independiente en las personas en situación de DI, donde la política pública debe asumir el compromiso de evaluar los ambientes en los que se desenvuelven estas personas para asegurar su adecuada inclusión. Sumado a esto, el establecimiento de programas formativos orientados al desarrollo de habilidades de vida independiente, los cuales permitan fortalecer la toma de decisiones que afectan la propia vida. Finalmente, los estudios sobre vida independiente deben involucrar las experiencias y vivencias de las personas en situación de DI (p. 303).

Continuando con los desafíos a los que se enfrentan las personas adultas en situación de DI, se evidencia la necesidad imperante de fomentar el empoderamiento a través de la generación de entornos más inclusivos. Lacasta (2010) menciona que los esfuerzos deben estar enfocados en garantizar una adecuada inclusión en este grupo en específico, no solo se deben enseñar habilidades y conductas normalizadas y culturalmente valorizadas, si no que se deben ejercer cambios en los entornos que se viven. Garantizando así, la participación y pertenencia social.

Cuesta, De la Fuente y Ortega (2019) mencionan que el empoderamiento tiene una relación directa con la autodeterminación, y que, en esta población, se evidencian mayores apoyos para alcanzarlas frente a otro tipo de discapacidades, producto de las necesidades a nivel cognitivo y social que se presentan en la DI. Ambos conceptos, para Arroyave y Freile (2009) no pueden ser trabajados sin antes enfocarse en desarrollar tres habilidades en específico: la toma de decisiones, la elección y resolución de problemas. Para las autoras esto permitiría disminuir problemáticas relacionadas a la adaptación de las conductas y promoverían una mayor independencia, al identificar las consecuencias de determinados actos, así como en emplear diversas soluciones frente a un problema.

2. 4. 2. 2. Síndrome de Down (SD)

Según Pérez -Chávez (2014):

El síndrome de Down es una condición genética resultante de la trisomía del par 21 por la no disyunción meiótica, mitótica o una translocación desequilibrada de dicho par, que se presenta con una frecuencia de 1 en 800.000 habitantes, incrementándose con la edad materna (p. 235).

En cuanto a los estudios realizados por las Naciones Unidas (2018), la incidencia estimada del síndrome de Down a nivel mundial se sitúa entre 1 de cada 1.000 y 1 de cada 1.100 recién nacidos (p. 1).

A nivel nacional, Nazer (2014) a través del estudio Colaborativo Latino Americano de Malformaciones Congénitas-ECLAMC1 se menciona que:

En Chile nacen 25 niños con SD por cada 10.000 nacidos vivos. El mismo estudio colaborativo reporta que Chile es el país con mayor tasa de nacimiento de niños con esta condición en la región (p. 10).

A su vez, Pérez-Chávez (2014) refiere que la etiología de la condición se debe a la disyunción tanto a nivel de meiosis y mitosis en la división celular, así como en la translocación desequilibrada, produciéndose roturas a nivel estructural en los cromosomas. Además, se menciona que en el 95% de los casos se tiene una predisposición materna, donde la edad de la madre juega un rol importante en el aumento de las probabilidades de aparecer la condición, debido a que a partir de los 45 años se produce una susceptibilidad de los ovocitos a los cambios estructurales genéticos.

Considerando otros factores en la etiología de la condición, Fernández Morales (2016) menciona que:

También pueden influir factores externos como pueden ser procesos infecciosos (agentes víricos como la hepatitis y la rubeola); la exposición a las radiaciones; algunos agentes químicos que pueden determinar mutaciones genéticas; o por deficiencias vitamínicas. En el instante de la división celular es cuando los cromosomas deben distribuirse con acierto. Se presenta el problema cuando dicha distribución es defectuosa. Lo que sucede, es un error de distribución cromosómica. Una de las dos células recibe un cromosoma extra, y la otra, uno de menos. Esto ocurriendo en el par 21 (p. 35).

El mismo autor realiza un análisis a las características físicas predominantes en la condición: una cabeza y nariz más pequeña que el

promedio, con altura inferior y cierta tendencia a la obesidad ligera o moderada. De igual forma se menciona la mayor incidencia en el desarrollo de alteraciones cardíacas, infecciones en el tracto digestivo y sensoriales, entre otras (p. 34).

A nivel de características psicológicas y/o cognitivas, el autor menciona que existe una alta comorbilidad entre el SD y la DI, lo que conlleva a mayores apoyos en la discriminación visual y auditiva, así como en la rapidez perceptiva. Asimismo, se evidencian mayores apoyos en la inhibición de las respuestas, como en la identificación y abstracción de estímulos; además de evidencian apoyos en la memorización de la información, derivada de la categorización conceptual y codificación simbólica. Lo que conlleva a bajos niveles de autonomía y de establecimiento de relaciones interpersonales en diversos contextos en los cuales se sitúan (p. 35).

En cuanto al desarrollo de habilidades y procesos cognitivos en esta población, la intervención temprana se plantea como uno de los elementos claves para el éxito educativo y personal. En este ámbito Machín, Purón y Castillo (2009) mencionan que:

La Intervención Temprana en las personas con Síndrome de Down es una actividad cuya práctica va encaminada a facilitar su comunicación con su mundo social, tratar de adaptarlos al ambiente en que se desenvuelve su vida y crear así el marco más adecuado para un desarrollo socioemocional armónico(p. 2).

Mcguire y Chicoine (2008) mencionan que los adultos con SD presentan mayores dificultades en las habilidades adaptativas y de adecuaciones a los contextos. Sumado a lo anterior, presentan apoyos en comprender el lenguaje

expresivo, en manifestar un positivo autoconcepto de sus capacidades, las relaciones interpersonales e identificar y aplicar de manera flexible múltiples opciones para resolver problemas de la vida diaria.

Las autoras mencionadas con anterioridad también mencionan la sobreprotección a la que se enfrentan los adultos con SD, donde:

Puede deberse también a un exceso de sobreprotección por parte de sus cuidadores. La sobreprotección deliberada puede ahogar el impulso natural de una persona hacia la independencia y podría ocasionar problemas de conducta o depresión (p. 92).

Sumado a lo anterior, las autoras mencionan que la sobreprotección también puede darse de forma no intencionada, donde el núcleo familiar o los cuidadores realizan deberes que una persona adulta con SD podría realizar, solo que lo realizan con mayor lentitud o de una forma no tan eficiente. Es a partir de esto, que debe existir un equilibrio en la repartición de actividades en los diversos contextos, partiendo por el familiar. De forma que el adulto con SD pueda habituarse a realizar actividades de forma autónoma y graduada.

Cabezas y Del Cerro (2012) a través de su estudio sobre los aspectos socioemocionales de adultos con SD, se les preguntó directamente cuales eran las situaciones u objetivos que tenían una mayor importancia en la conformación de sus propios proyectos de vida. Los resultados dan cuenta que la familia y la amistad son aspectos prioritarios en la vida de esta población, así como terminar los estudios y el hecho de tener un contrato y/o trabajo. Las autoras enfatizan en que la independencia es un factor preponderante en adultos con SD, ya que manifiestan la necesidad de tener mayor libertad para tomar sus propias

decisiones, realizar actividades acordes a sus intereses y ampliar su círculo social (pp. 3-4).

Por su parte, Ruiz (2018) establece una propuesta de intervención sobre la educación sexual necesaria a impartir en las personas que presentan SD, donde la comunicación y relación entre la familia y el contexto es fundamental para generar una intervención efectiva. Puesto que en el SD se evidencian retrasos en el desarrollo madurativo a nivel psicosexual, lo que puede conllevar a afectar las relaciones sociales y el propio autoconocimiento de los individuos. La autora enfatiza en el aprendizaje temprano de la educación sexual en las personas bajo la condición, respetando su crecimiento y etapas a nivel madurativo y biológico, entregando la información necesaria frente a fenómenos hormonales, relaciones interpersonales y descubrimiento y exploración. Así como en el trabajo con las familias donde se evidencia la necesidad de desarrollar talleres que estrechen los lazos entre los ámbitos médico, educativo y familiar implicados en el desarrollo de estas personas. Así mismo, fomentar el respeto a su sexualidad (p. 209).

2. 4. 2. 3. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

De acuerdo con lo mencionado por el DSM-V (2013) el TEA, es una condición que se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, así como en la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses y actividades (pp. 28-29).

En cuanto a los criterios diagnósticos, el organismo antes mencionado especifica que las dificultades deben presentarse en las primeras etapas del desarrollo (aunque estas pueden verse acentuadas a lo largo del desarrollo etario), además de que las alteraciones deben generar un deterioro clínicamente

significativo en el aspecto social, laboral y otras áreas del funcionamiento habitual. Como último elemento, es importante considerar que tales manifestaciones no pueden ser derivadas exclusivamente de una DI o retraso global del desarrollo, sino que más bien, deben realizarse procesos evaluativos para determinar la comorbilidad existente entre las condiciones (p. 29).

El documento presenta avances importantes en términos de la categorización del diagnóstico asociado al TEA respecto a su edición anterior, donde se especifica que las personas diagnosticadas con Síndrome de Asperger y/o Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado, ahora forman parte del diagnóstico del TEA (p. 30).

Por su parte, Vacas-Uclés (2015) conceptualiza el autismo como:

Un desorden severo en las destrezas de comunicación y en los patrones de comportamiento de un niño, además se da una alteración profunda de los procesos de abstracción y simbolización, y mayores apoyos en el manejo de representaciones mentales y de la imaginación. En su forma más leve, podría parecer un problema de aprendizaje, pero en sus manifestaciones más severas comprenden conductas que dificultan la adecuación a los contextos, y en ciertas ocasiones hasta autoagresivas (p. 2).

Pese a los avances tecnológicos y científicos en cuanto a la etiología de esta condición, aún no se cuenta con la claridad exacta de los factores y causas que generan o dan pie al TEA. Sin embargo, existen ciertos aspectos que indican una mayor prevalencia y aceptación en las comunidades científicas respecto al origen de esta. En este ámbito, Correia (2007) menciona que las posibles causas

del autismo pueden agruparse en modelos de carácter psicológicos y/o cognitivos, y neurológicos. La autora menciona que, en el caso de los modelos de carácter cognitivos, se encontrarían las dificultades en desarrollar la habilidad metarrepresentacional, la cual sería la habilidad encargada de la representación de los estados mentales, o también conocida como teoría de la mente, la cual está encargada de inferir los sentimientos, conductas e intenciones de los individuos. A su vez, pueden manifestarse disfunciones en el ámbito ejecutivo, la cual, para la autora, son habilidades de orden cognitivo superior que permiten la resolución de problemas de la vida diaria y/o académicos; estas dificultades pueden presentarse por lesiones en la corteza prefrontal, que es donde se ubican las funciones ejecutivas. Sin embargo, la autora menciona que existen individuos que poseen lesiones en esta zona en particular, pero sin embargo no presentan TEA, por lo que, si bien es un carácter presente en este tipo de diagnóstico, no sería suficiente para determinar un autismo (pp. 29-32).

Continuando con los modelos de carácter cognitivos, se encuentra la teoría del debilitamiento de la coherencia central, que según Frith (2003) sería:

En el autismo hay una incapacidad para conectar información diversa para construir un significado de más alto nivel dentro de un contexto, existiendo una dificultad para realizar eficientemente comparaciones, juicios e inferencias conceptuales. Esto justifica la capacidad superior en la memorización de palabras sueltas frente a la memorización de frases completas con un sentido global (p. 10).

Además, Correia (2007) menciona la existencia del modelo relacionado a la intersubjetividad, en el que se postula que las personas con TEA presentan dificultades en el procesamiento de estímulos afectivos. Lo cual podría llegar a conllevar dos grandes consecuencias como lo son las dificultades para reconocer

a las personas como tal, con sus sentimientos y deseos, así como en mayores apoyos en habilidades relacionadas a la abstracción de la información que se presenta.

En cuanto a los modelos neurológicos, Correia (2007) menciona que el autismo posee múltiples factores neurológicos, los cuales interfieren en procesos de diferenciación neuronal y sináptica que tienen lugar en el proceso embrionario. Considerando así la modificación en el funcionamiento de las neuronas espejo y la infraconectividad. En el caso de las neuronas espejo, la autora menciona que son un conjunto de células nerviosas situadas en el córtex prefrontal que responden a los movimientos e intenciones de otros sujetos y controlan nuestros movimientos. Se ha comprobado que participan en el reconocimiento de los actos que realizan los demás, los identifica y puede imitarlos, así como su participación en la interpretación de las intenciones. Por lo que una disfunción de este circuito neuronal podría explicar la falta de habilidades sociales. En cuanto a la infraconectividad, la autora menciona que ciertas afecciones en las mini columnas (estructuras celulares ubicadas en la corteza cerebral) y la elevada densidad de espinas dendríticas en el córtex podría explicar la baja conectividad entre diversas áreas del cerebro, como el área de Wernicke y Broca.

Por otro lado, Varela et. al (2011) plantean una perspectiva genética que explicaría la prevalencia y aparición de la condición:

Se ha encontrado una herencia oligogenética, es decir participación simultánea de diferentes genes en uno o varios loci cromosómicos. Es evidente la participación de factores genéticos en el autismo: en familias con un hijo autista habrá una recurrencia de 5%, que es 100 veces superior a lo que sucede en la población general (p. 214).

Pese a los desafíos existentes para determinar la etiología de la condición, existen diversas formas de intervención y estrategias para trabajar con este tipo de población. En este sentido, González-Moreno (2018) menciona que:

Los modelos de intervención en los casos de autismo se han orientado desde el enfoque conductual, el cognitivo y el de la comunicación: en el primero el objetivo de intervención se dirige a modificar la conducta de la persona con estrategias de reforzamiento; en el segundo se separan las funciones psicológicas y las acciones de intervención se dirigen a la memoria, la atención, las funciones ejecutivas y el lenguaje, y en el tercero la intervención se orienta a la estimulación de las habilidades pragmáticas, las cuales se refieren al uso del lenguaje en contexto (p. 366).

A nivel nacional, la ENDIDE (2022) establece que, respecto a la población adulta (18 años en adelante), existiría aproximadamente 44.594 personas con la condición TEA, de las cuales, 22.100 presentan TEA y discapacidad; y 22.494 son personas con TEA sin discapacidad. Entonces, del 100% de personas adultas con TEA, el 49,56% presenta una discapacidad asociada, mientras que el 50,44% no presenta discapacidad.

Por su parte, la ley 21.545 (2023) establece la promoción de la inclusión, atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. En la mencionada legislación se indica que es deber del estado impulsar investigación científica referida al TEA, la concientización responsable respecto a la condición y su relación con la sociedad, establecer mecanismos de detección temprana y garantizar accesibilidad universal en cualquier contexto en el cual se desarrollen. Finalmente, la concientización y educación por parte de la sociedad a través de

la incorporación de la condición en encuestas y estudios nacionales con motivo de conocer la prevalencia de esta en el contexto nacional, así como en la capacitación de funcionarios públicos y profesionales en estrategias para atender la necesidad correspondiente.

Al momento de analizar los apoyos que requiere la población adulta TEA, Irarrázaval et al. (2005) mencionan que:

(...) en la vida adulta, la mayor parte de los casos sigue requiriendo asistencia y ayuda profesional. Por ejemplo, ser protegidos en sus actividades laborales y ayudados por personas cercanas. Necesitan además ambientes poco complejos, ordenados y fáciles de comprender (p. 55).

Los autores ya mencionados, enfatizan en que la adquisición del lenguaje es un factor determinante para manifestar sus necesidades y alcanzar mayores niveles de autonomía. Luego, sus habilidades adaptativas asociadas a la higiene personal, alimentación y vestimenta son fundamentales para su correcta inclusión social. Los adultos TEA que se proyectan hacia una vida independiente pueden continuar presentando apoyos en la interacción social y la comunicación, junto con intereses y gustos claramente restringidos. De igual forma, pueden presentar cuadros ansiosos o depresivos al ser consciente de la propia condición y como esta interactúa con la sociedad.

El tránsito hacia la vida independiente también se evidencia como un desafío prioritario en esta población. Lampert–Grassi (2018) menciona que:

Asimismo, el avance de la edad y los cambios en la situación familiar en esta nueva etapa exigen el mismo nivel de apoyos especializados que los que se ofertan en la etapa escolar, de forma que se pueda garantizar el desarrollo de las diferentes habilidades personales (comunicación, habilidades sociales, autonomía personal, habilidades laborales, de ocio y autodirección, etc.), la calidad de vida en todos los entornos y ámbitos de la vida de la persona, así como la prevención del envejecimiento y los cambios asociados al mismo (posible deterioro físico y cognitivo, descanso familiar, etc.) (p. 18).

La autora mencionada enfatiza en que los apoyos deben orientarse a maximizar la autonomía personal y garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida. Para esto deben desarrollarse modelos de servicio de inclusión social que se basen en la comunidad. De igual forma, fomentar y potenciar el desarrollo de los servicios de atención diurna y ocupacional para los adultos con TEA. Así como en el establecimiento de diferentes modalidades de servicios de vivienda flexibles (temporal, permanente, para la tercera edad, etc.) basados en la comunidad (vivienda tutelada, etc.), lo cual garantice un envejecimiento satisfactorio de las personas con TEA.

2.5 Enfoque educativo

Al hacer una referencia específica al concepto de enfoque educativo, Villalobos (2018), lo ha considerado desde dos perspectivas: uno, el enfoque de la enseñanza centrado en el profesor y dos, el enfoque de la enseñanza centrada en el estudiante. Al mismo tiempo se han identificado dos formas de entender la enseñanza: un énfasis en la transmisión o reproducción de información y otra buscando promover un cambio en el estilo de aprendizaje en el alumno. De igual forma, acerca de los enfoques de aprendizaje que desarrollan los estudiantes se han identificado dos formas para aprender: aquellos que buscan un aprendizaje

superficial y memorístico y otros que buscan alcanzar un aprendizaje profundo y complejo; diferencias que surgen el propósito del estudio y la estrategia utilizada por el alumno (p. 4).

Por otro lado, Soler, Cárdenas y Hernández (2018), establecen que el enfoque educativo es la ruta preferente que sigue una institución y/o individuo en el momento de enfrentar una demanda académica en el ámbito educativo; está mediado por la motivación de la institución y/o sujeto que aprende y por las estrategias usadas. Siendo el aula de clase principalmente el espacio donde suceden estos eventos allí ha surgido numerosas investigaciones en torno a las relaciones de aprendizaje y de enseñanza que se dan entre los estudiantes y los docentes como actores principales del acto educativo. Este enfoque de por sí, contendría con roles de los actores educativos, así como las estrategias, contenidos y metodologías a utilizar (p. 94).

2.6 Concepto de Metodología

Cuando se habla de metodología como un concepto, Pérez (1994) lo plantea como un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir y consolidar un determinado conocimiento (p.25). Lo planteado por la autora mencionada anteriormente, hace referencia a que la metodología funciona como un camino para lograr un fin. En este sentido, es importante señalar que “siempre implica una reflexión y argumentación sobre los pasos y operaciones (decisiones claves) que el investigador tiene que dar para construir información y conocimiento sobre su objeto de estudio” (Martínez, 2004, p. 6). Esta última definición planteada permite comprender de una mejor forma la importancia de la reflexión en cada uno de los pasos o decisiones que va a tomar una persona al momento de pensar y llevar a la práctica la metodología, en el caso de un contexto educativo, se realiza una referencia directa al trabajo realizado por el

docente. Además, la autora plantea que la metodología debe contar con una amplia gama de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas, las cuales deben ir en concordancia con las necesidades que presenta el contexto.

A raíz de lo mencionado anteriormente, Latorre y Seco (2013) realizan una crítica en cuanto a la metodología que se realiza en un ámbito más ligado a la educación, donde existiría uniformidad en las prácticas pedagógicas, con docentes que se conforman y consideran sólo algunos aspectos al momento de enseñar, cayendo en el desencantamiento en su propia labor docente lo que repercute inevitablemente en sus estudiantes (p. 16).

Por tanto, el camino a seguir para el logro de un objetivo en cualquier ámbito requiere necesariamente de un proceso metódico y sistemático, lo cual debe ser trabajado coordinadamente con estrategias concretas que sean pertinentes a este fin.

2. 7. Estrategias

Las estrategias por su parte pueden ser entendidas como “un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas” (Latorre y Seco, 2013, p. 15). Al llevar el concepto de estrategia al ámbito del aprendizaje, estas permitirían resolver un determinado problema de forma organizada e inteligente. Además, se considera que las estrategias en el ámbito educativo siempre son conscientes e intencionales, buscando lograr un objetivo en específico. Los autores mencionan que las actividades serían el puente que utilizan las estrategias de aprendizaje para unir al estudiante con el docente, ya que es ésta la que permitiría que el estudiante desarrolle habilidades

e interiorice contenidos propuestos por el profesor. A través de las actividades se trabajan destrezas y actitudes de una forma más directa, e indirectamente, capacidades y valores. La estrategia se compone de pequeños pasos mentales sistematizados que permitirían realizar una actividad de forma efectiva, lo que traería como consecuencia final la resolución de un problema.

Con relación al término, Rojas (2011) plantea que las estrategias deben estar orientadas a que el estudiante evite caer en el error de repetir o reproducir el conocimiento, sino que más bien, trabajar en los procesos que le permitan seleccionar, organizar y elaborar los saberes, de esta forma el aprendizaje se convierte en algo constructivo y significativo para el estudiante (p. 182).

Al momento de situar las estrategias en el ámbito nacional, el MINEDUC a través del Decreto N°83 (2015), plantea el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como la principal estrategia educativa para generar aprendizajes en los estudiantes, esto relacionado a la forma en que deben fomentarse diversos medios para la representación y expresión de la información, considerando además el mismo compromiso y participación de los estudiantes en el proceso educativo. Es importante mencionar que esta estrategia se encuentra situada bajo un enfoque de respuesta a la diversidad, considerando elementos emocionales y de acceso al aprendizaje (p. 19).

A partir de la delimitación y definición de los conceptos referidos a metodología y estrategias, se puede dilucidar que la metodología plantearía los procedimientos para llegar a un determinado objetivo, mientras que las estrategias serían una vía concreta para lograr tal fin.

A través de esto, las metodologías y las estrategias deben seguir una línea organizada para su aplicación, para lo cual es necesario que éstas se fusionen para generar un trabajo organizado y un resultado eficiente.

2. 7. 1. Estrategias Metodológicas

Al referirse al concepto de estrategias metodológicas, éstas pueden ser entendidas como “las formas de lograr nuestros objetivos en menos tiempo, con menos esfuerzo y mejores resultados. En éstas, el investigador amplía sus horizontes de visión de la realidad que desea conocer analizar, valorar, significar o potenciar” (Quiroz, 2004, p. 63). Esta primera definición permite visualizar que las estrategias metodológicas irían orientadas en lograr un determinado resultado de una forma sistemática y efectiva, lo que a su vez beneficiaría el proceso de reflexión por parte de la persona que está llevando a cabo la estrategia metodológica.

Al llevar el concepto a un plano educativo, Rojas (2011) menciona que las estrategias metodológicas se desarrollarían como uno de los elementos más importantes al momento de llevar una práctica educativa por parte del docente, puesto que se hace necesario plantear una secuencia didáctica efectiva para alcanzar un aprendizaje significativo en las personas. Además, el autor menciona que, para lograr la aplicación de una estrategia metodológica efectiva, se debe contar con variados canales de aprendizaje, esto es ejemplificado cuando se aprende haciendo y exponiendo, donde el estudiante no solo debe leer, sino que también debe escuchar y observar (p. 183).

Lo anterior, se encuentra ligado a que, si la persona se encuentra presente y toma un rol de protagonista en su propio proceso de aprendizaje, este último

podría volverse significativo; cabe destacar que lograr este tipo de aprendizaje es uno de los objetivos principales de la implementación de las estrategias metodológicas en las aulas escolares.

Anijovich y Mora (2009) afirman las estrategias metodológicas estarían asociadas a orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar. Las autoras agregan un elemento de suma importancia en la conceptualización misma, donde se debe considerar lo que quiere el docente sobre sus estudiantes en el sentido de comprender el por qué y para qué de los contenidos, de esta forma el aprendizaje puede ser adquirido y trascender en su significancia (p. 23).

Ahora bien, para que las estrategias metodológicas puedan desarrollarse de una forma efectiva en los contextos educativos, dependen de ciertos elementos específicos de la labor docente, a nivel de las mismas interacciones y acompañamiento en el aprendizaje por parte del docente y/o profesional a cargo de la labor pedagógica y de enseñanza, la descripción mencionada anteriormente hace una referencia directa a lo entendido por mediación.

2. 8. Rol de la Mediación

Para comprender el término referido a mediación, resulta indispensable realizar la distinción entre enseñanza y mediación pedagógica, Contreras (2010) menciona que la mediación involucraría una reconstrucción del conocimiento producto de la misma interacción docente-estudiante, mientras que la enseñanza se limitaría solo a un traspaso de conocimientos específicos. Por esto que el autor considera que no solo involucra un cambio de nombre para referirse a la

enseñanza, sino que un cambio a nivel de paradigma y la forma en que se visualiza y guían los procesos de aprendizaje (p. 14).

Cuando se habla de mediación, Feuerstein (1995) la describe como el momento que se produce cuando una persona con conocimientos logra mediar entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo una propensión al cambio o la modificación de una determinada estructura. Para que la mediación pueda llevarse de una manera armónica debe encontrarse basada en el diálogo y el respeto entre los participantes, esto nos hace plantearnos que la mediación actuaría directamente sobre las relaciones humanas que se producen en los diversos contextos (p. 266).

Al llevar la mediación a un plano educativo, Iglesias, Seller y Rondón (2017) plantean que la mediación aún se presenta como una actividad profesional emergente; este factor ha generado que todavía no se encuentre totalmente definido un currículo profesional, además de un desarrollo disciplinar formativo y consistente. Los autores mencionan que el concepto cuenta con una complejidad estructural a nivel de orientación y resultados, donde existe una gran cantidad de variaciones en lo que se entiende por mediación, lo que se presentaría como una dificultad para su evaluación y aplicación efectiva (p. 139).

Espinosa (2016) enfatiza en el concepto de mediación como uno de los principales aspectos que conforma y constituye la formación del docente, donde este último facilitaría la mediación didáctica entre el conocimiento que él posee y el de los propios estudiantes, entre el decir y el hacer, entre la misma teoría y la práctica. Para que esta mediación sea efectiva en el aula se necesita de materiales didácticos, herramientas y estrategias que se encuentren en concordancia y que actúen de una forma armónica en el mismo proceso

educativo; el autor además considera que uno de los principales objetivos de la mediación sería fomentar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, lo que traería como consecuencia final la autonomía plena de estos (p. 94).

Escobar (2011) aporta respecto a la mediación, que sería un proceso no solo de carácter e interacción pedagógica, sino que consideraría, además, elementos sociales, dialógicos y sistemáticos. Estos elementos irían destinados en generar experiencias de “buen aprendizaje”, el cual no debe limitarse a una enseñanza ligada exclusivamente a la adquisición de conocimientos, sino que debe encontrarse complementado en el desarrollo de potencialidades humanas como en el ser, hacer, conocer y convivir (p. 60).

La autora mencionada anteriormente hace referencia a que la complejidad de la mediación en los contextos educativos radicaría en la gran variabilidad de quienes aprenden, esto sumado a las modificaciones curriculares, planificaciones y evaluaciones que se encuentran en un constante cambio y abiertas a las modificaciones según las situaciones que se desarrollen en el mismo lugar que se encuentra el docente (p. 65).

Un elemento que juega un rol vital en el manejo de la mediación es el grado de intencionalidad, reflexión y articulación que realiza el estudiante en sus clases, en referencia al propósito, el por qué y para qué hacerlas. Este parece ser uno de los aspectos que cobra mayor importancia al momento de mediar los aprendizajes y en el que radicaría la eficacia con que se llevan los procesos educativos con las personas.

A lo largo del presente capítulo, se pudo evidenciar la conceptualización de la educación “formal” y “no formal” como marco referencial para el desarrollo de los elementos referidos a inclusión sociolaboral y las principales instituciones que trabajan bajo este enfoque de derechos. De igual forma las NEEp fueron explicadas desde su etiología, así como en las líneas de intervención educativas en la población adulta. Finalizando con la importancia de la metodología en la planificación de estrategias específicas para este grupo.

Capítulo III: Marco Metodológico

3. 1. Enfoque

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, el cual es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan) (p. 9).

Asimismo, Quecedo y Castaño (2002) destacan que el enfoque cualitativo centra su estudio en los propios relatos y palabras de las personas, ya sean estas habladas o escritas, así como las conductas de interés que pueden darse en los diversos contextos (p. 7). Otro aspecto para relevar es lo mencionado por Hernández, Fernández y Baptista (2014):

En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto (p. 9).

En base a lo ya mencionado, esta investigación está situada en un contexto en el cual se espera conocer las estrategias metodológicas que emplean los profesionales para beneficiar la inclusión sociolaboral de adultos con NEEp, considerando sus propios conocimientos, perspectivas, significados y las experiencias que han vivido mediante los relatos de los mismos informantes.

3. 1. 1. Diseño

El diseño en el cual se enmarca la presente investigación corresponde al fenomenológico, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) tendría como propósito principal el explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (p. 493).

Salgado (2007) en su estudio sobre los tipos de diseño de investigación cualitativa, caracteriza al diseño fenomenológico planteando que:

Estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes (p. 73).

Por otro lado, Aguirre y Jaramillo (2012) mencionan la importancia de la investigación fenomenológica en el plano educativo, donde esta permitiría hacer más comprensibles y evidentes los fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes en la escuela, y que en ciertas ocasiones pueden pasar inadvertidos. Además, permitiría que los docentes se hagan cada vez más conscientes de su función como educadores, de modo que el proceso formativo tenga en cuenta

situaciones que se afincan en el mundo de la vida escolar, aunque estén por fuera del plan de estudios legislado e institucionalizado (p. 71).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar una problemática que ha sido poco estudiada, por lo que se cuenta con un gran grado de desconocimiento, así como con pocos antecedentes o datos. Esta problemática consiste en analizar las estrategias metodológicas que realizan los profesionales, y como estas benefician la inclusión sociolaboral de adultos que presentan NEEp. Este tipo de estudio, como mencionan los autores, permite recabar el relato y experiencias de los mismos participantes que se sitúan en los contextos, como es el caso de instituciones enfocadas en la inclusión laboral, entrando en contacto con el fenómeno para obtener de esta manera los datos suficientes para realizar una investigación a mayor profundidad.

3. 2. Tipo de Muestreo y Participantes

3. 2. 1. Tipo de Muestreo

Existen ciertos elementos fundamentales que permiten comprender la delimitación y fundamentación que adquiere la unidad de análisis en la cual se basa la investigación, Gaitán y Piñuel (1998), mencionan que las unidades de análisis son previamente seleccionadas y reconocidas, las cuales surgen del mismo campo en el cual se encuentra el investigador. Además, corresponden a la unidad más representativa de lo que será estudiado, puesto que desde ahí se levanta el discurso que permitirá responder con efectividad a la pregunta de investigación. Ambos autores plantean que las unidades de análisis pueden corresponder a una serie de categorías o entidades, entre las cuales podemos encontrar: Grupos Humanos, Poblaciones Completas, Unidades Geográficas Determinadas, entre otras (p. 61). En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que el proceso de selección de informantes o unidad de análisis no se interrumpe, sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose

de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento. La unidad de análisis comienza generalmente asociada con la elección de fenómenos que resultan prioritarios para continuar vinculado al estudio de situaciones que emergen continuamente a lo largo de la misma investigación (p. 19).

3. 2. 2. Participantes

Los participantes según Hernández Fernández y Baptista (2014) serían entendidos como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia (p. 384).

En cuanto a la elección de la unidad de análisis, esta debía contar con los siguientes criterios:

- ser una institución de educación no formal ubicada en la Región de Valparaíso dedicada a la inclusión sociolaboral de adultos con NEEp (para términos de la investigación no se consideraron instituciones de educación formal que promueven la inclusión sociolaboral como las unidades de inclusión de las instituciones de educación superior y/o talleres laborales pertenecientes a las escuelas especiales).

- llevar al menos cinco años de funcionamiento en la entrega de apoyos a adultos con NEEp.

- contar con la disposición y disponibilidad horaria para realizar el proceso investigativo.

De acuerdo con la línea temática de la investigación, se considerará como unidad de análisis a la Asociación de Padres y Amigos con Discapacidad

(ASPADE), del sector de Quilpué. De la cual se seleccionó a tres participantes encargadas del área de planificación y tres encargadas de la aplicación de las clases estipuladas. Los participantes son elegidos en base a criterios de selección los cuales son:

-que los participantes cuenten con algún tipo de certificación en temáticas asociadas a la inclusión sociolaboral.

-que los informantes debían contar con al menos dos años de experiencia y práctica en el contexto mencionado.

Para garantizar la confidencialidad de las entrevistadas, se asignará una letra (E) y un número para diferenciar y relevar los relatos de cada participante. En cuanto a las características de las entrevistadas, se adjunta la siguiente tabla a modo de facilitar su lectura.

E1	Edad: 33 años. Profesión: Profesora de Educadora Diferencial. Años de Experiencia: 8 años. Rol en la asociación: Coordinadora Unidad Académica Pre-laboral.
E2	Edad: 31 años. Profesión: Profesora de Educadora Diferencial. Años de Experiencia: 8 años. Rol en la asociación: Jefa Unidad Académica Pre-laboral.

E3	Edad: 26 años. Profesión: Fonoaudióloga. Años de Experiencia: 3 años. Rol en la asociación: Taller Condición Social – Atenciones personalizadas.
E4	Edad: 37 años. Profesión: Terapeuta Ocupacional. Años de Experiencia: 9 años. Rol en la asociación: Jefa Unidad Inclusión Laboral.

Es importante mencionar, que las unidades fueron escogidas en base a los objetivos de la investigación como tal, así como en la disponibilidad horaria de los participantes para la realización de la investigación. Es a partir de esto, que la unidad de empleo protegido no se encuentra contemplada desde el aspecto cualitativo.

3. 3. Técnicas de Producción de Información

Las técnicas de producción de información según Gil (2016) serían:

(...) engloba todos los medios técnicos que se utilizan para registrar las observaciones o facilitar el tratamiento. Dentro de la expresión “medios técnicos” están inmersos, por una parte, los instrumentos: objetos con una entidad independiente y externa; y los recursos: medios utilizados para obtener y registrar la información. Por ejemplo, utilizando como técnica el cuestionario, podemos manejar como instrumento un cuestionario cerrado, empleando como recurso el ordenador (p. 16).

Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2014) desde la perspectiva cualitativa, las definen como técnicas que permiten obtener un acopio de datos en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis (p. 397).

Gil (2016) menciona que existen diversos tipos de técnicas de recolección de información tales como la observación, entrevista, cuestionario, pruebas objetivas y test, técnicas grupales y sociométricas y análisis de documentos (p. 16).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) recalcan la importancia del investigador en la aplicación de las técnicas de recolección de información, donde en cada estudio debe considerar qué papel adopta, en qué condiciones lo hace e ir acoplándose a las circunstancias. Desde luego, toma una postura reflexiva y procura minimizar la influencia que sobre los participantes y el ambiente pudieran ejercer sus creencias (p. 398).

La técnica de producción de información que se utilizarán en la presente investigación corresponde a la entrevista grupal. La entrevista se realiza a profesionales pertenecientes a las unidades de ASPADE.

En un comienzo la grabación de video también sería considerada como una técnica de producción de información a utilizar, con el objetivo de complementar el discurso de los profesionales con la aplicación de las estrategias en sí. Lamentablemente la disponibilidad horaria no lo hacía posible ya que los participantes se encontraban en periodo de vacaciones.

3. 3. 1. Entrevista Grupal

Según lo estipulado por Hernández, Fernández y Baptista (2014) las entrevistas grupales consisten en la reunión de un grupo de personas para

trabajar con los conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación. Uno de sus principales fines es la construcción de la narrativa colectiva sobre los fenómenos analizables (p. 409).

Los mismos autores mencionan que debe existir un moderador de las reuniones grupales, donde su rol debe estar orientado a:

Es importante que el moderador de las sesiones esté facultado para organizar y conducir de manera eficiente estos grupos y lograr los resultados esperados; de ese modo, manejar las emociones cuando surjan y obtener significados de los participantes en su propio lenguaje, además de ser capaz de alcanzar un alto nivel de profundización (p. 410).

Por su parte, respecto al rol del mediador, Iñiguez (2008):

El grado de implicación del entrevistador está directamente relacionado con el tipo de conducción y de desarrollo de la entrevista. Para su determinación, lo que hay que resolver es qué información queremos obtener y cuál es la mejor manera de obtenerla. Intentando evitar en lo posible el desorden y la situación de interacción múltiple y caótica que acostumbra a estar presente en este tipo de entrevistas (p. 3).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan una serie de elementos al momento de realizar las entrevistas grupales. Considerando en una primera instancia de forma tentativa la cantidad de personas y sesiones a realizar. Además, se debe contar con un lugar confortable y tranquilo, a modo de generar un clima propicio para la entrevista. Para facilitar el posterior análisis de los discursos, esto debe ser grabado mediante audio y/o video, logrando captar de

forma explícita y directa la información entregada durante el espacio. Los autores sugieren elaborar un reporte de la sesión con algunos datos sobre los participantes (edad, género, nivel educativo, y aquellos aspectos relevantes para el estudio) (p. 410).

En cuanto a la propia investigación, producto de la disponibilidad horaria de la asociación, fue realizada una entrevista grupal. Por lo que entrevistas a otros profesionales de la asociación, familiares y/o participantes no fueron factibles de aplicar.

Con relación a las preguntas realizadas en la entrevista grupal, estas fueran divididas en tres ejes temáticos:

Eje 1	Visualización Educación Formal y No Formal / Trayectoria Académica y Laboral.
Eje 2	Concepto de Inclusión Sociolaboral y sus componentes.
Eje 3	Metodologías y Estrategias empleadas en el ejercicio pedagógico.

Los ejes temáticos mencionados con anterioridad fueron relacionados con las políticas públicas, experiencias laborales, enfoque educativo de la asociación y perspectivas entregadas por los participantes (Ver Anexo 1).

3. 4. Tratamiento de la Información

Luego de la aplicación de la entrevista grupal, se realizaron las transcripciones correspondientes, proceso en el cual se procedió a traducir el lenguaje oral de los sujetos de investigación a un lenguaje de carácter escrito, considerando tanto la objetividad y rigurosidad que se debe tener al momento de

mantener el discurso que han levantado los propios participantes de la entrevista. Es importante mencionar que el relato transcrito fue adaptado en términos de redacción para facilitar su comprensión, sin alterar por ningún motivo el mensaje de lo entregado por los informantes. De igual forma, se reemplazaron ciertos nombres por unos de carácter ficticio para garantizar la confidencia de los informantes (ver Anexo 2).

Posterior a esto, se revisaron ambos elementos transcritos y se fueron codificando aquellas citas donde se presentan diversas temáticas durante el discurso de los informantes, con lo cual se fueron agrupando aquellas citas que responden a un mismo tema. En este sentido, Rodríguez, Gil y García (1996) mencionan que:

La identificación y clasificación de elementos es precisamente la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido (p. 26).

Una vez organizada la información de forma sistemática en códigos, estos fueron agrupados en categorías más amplias que emergieron mediante el discurso de las entrevistadas, las cuales se encuentran en concordancia con las temáticas abordadas, lo cual permitió al investigador simplificar y orientar la investigación en aquellas categorías que resultan más enriquecedoras para el mismo proceso que se está llevando a cabo. Respecto al proceso de codificación, Rodríguez, Gil y García (1996):

Los códigos que representan a las categorías consisten por tanto en marcas que añadimos a las unidades de los datos, para indicar la categoría a la que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico, haciendo corresponder cada número con una categoría

concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías (p. 26).

Los autores mencionan que tanto la categorización como codificación son actividades que giran en torno a un elemento fundamental, la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría. Cada categoría se construye y se define a través de un constructo mental a la cual cada contenido o discurso debe ser comparado para determinar si es factible la pertenencia a esa categoría en específico (p. 26).

Finalmente, en el proceso de categorización, se establecieron relaciones conceptuales de la información surgida entre el discurso de los informantes claves. Considerando el conocimiento levantado desde la teoría donde se buscó llegar al proceso de saturación donde el material cualitativo recolectado deje de aportar información nueva al proceso.

3. 5. Actividades Realizadas

I Semestre 2025.

Fecha	Actividad
20 de enero al 29 de enero.	Contacto y confirmación de participación Institución ASPADE.
19 de febrero.	Entrevista Grupal ASPADE.
20 de febrero al 3 de marzo.	Transcripción entrevista grupal.
9 de marzo.	Establecimiento de códigos
12 de marzo.	Inicio codificación entrevista grupal.
16 de marzo.	Realización de categorías de análisis.
9 de abril.	Realización de conclusiones, discusiones y limitaciones como proyecciones en base a los resultados obtenidos.

Capítulo IV: Análisis.

El presente capítulo se divide en siete ejes de análisis. En el primer eje se consideró la perspectiva de la institución respecto a las modalidades educativas formales y no formales, y en cual de estas se sitúa la asociación en base al discurso de los participantes.

Posteriormente, en el segundo, tercer y cuarto eje se analizaron los elementos propios del enfoque educativo de la institución. En el segundo eje, se consideraron aquellos elementos que sitúan a la asociación como una opción de inclusión sociolaboral. En el tercer eje, se trata la relevancia de la conformación de comunidades para la implementación de prácticas inclusivas. Por su parte, el cuarto eje analiza las implicancias del trabajo con adultos bajo un enfoque de derechos.

En el quinto eje se identifican y analizan aquellas estrategias empleadas por los profesionales de la asociación que benefician la inclusión sociolaboral de adultos con NEEp. Finalmente, en el sexto y séptimo eje se considera tanto al núcleo familiar y empresarial/laboral como factores determinantes en el éxito o fracaso de la implementación de estas estrategias.

4. 1. Educación “Formal” y “No Formal” desde la Mirada de una Institución de Inclusión sociolaboral.

Sin duda, han existido diferencias históricas entre ambas modalidades educativas, tanto a nivel curricular, estrategias utilizadas, apoyos destinados, así como en las poblaciones que se sitúan en estos contextos. Resulta fundamental la comprensión profunda de los fenómenos que ocurren y que podrían explicar por qué ambas modalidades han avanzado y recorrido caminos distintos en

cuanto los objetivos que se persiguen. En este apartado de análisis se considera la visión de ambas modalidades bajo la percepción de profesionales pertenecientes a la institución ASPADE. En una primera instancia se trataron a elementos relacionados a los principales elementos que caracterizan a ambas modalidades educativas. Donde E1 (8), menciona que la educación “formal” cuenta con un foco centrado en los contenidos, guardando una prevalencia sobre la conformación de proyectos centrados en las personas:

Muchos chicos en las escuelas especiales, en educación formal, obviamente siguen un currículo, siguen los objetivos que plantea el Ministerio. Pero sabemos que, en la realidad, por ejemplo, no cumplen con la inclusión laboral u otros elementos que no sean solamente curriculares.

En cuanto al foco educativo de la educación “formal” bajo la perspectiva de los profesionales de ASPADE, se puede visualizar una estructura más bien rígida entregada y/u orientada por el propio Ministerio de Educación, la cual podría llegar a restringir el ejercicio docente. Así se evidencia en lo mencionado por E2 (2) al identificar la mayor flexibilidad que posee la asociación en contraste a las pautas ya establecidas en los sistemas regulares de educación:

ASPADE no es educación formal. De hecho, nosotros no somos un establecimiento educacional, existe mucha más libertad de que los profesionales podamos hacer lo que consideramos profesionalmente que es lo adecuado, pero jamás nos regimos por nada como del Ministerio de Educación. En realidad, o sea, si hay cosas que podemos tomar como referencia, pero no en lo central, nosotros nos centramos más en un proceso que transforma la vida de una persona más que como en lo académico por decirlo así.

Lo anterior guarda relación con lo mencionado por Ernst Montenegro (2021) en su estudio sobre la transición de una educación “formal” hacia una “no formal” como una práctica psicosocial transformadora, donde realiza un especial énfasis en la función social de la educación “no formal”, de la significación y valoración del proceso de aprendizaje por sobre la certificación como propiamente tal. El autor hace referencia a una debacle del sistema formal a nivel mundial, producto de las pandemias actuales y la poca estabilidad en los sistemas gubernamentales, lo que ha recaído en una presión sobre los núcleos familiares y educativos, donde el agobio y el escaso tiempo para realización de actividades condicionan el establecimiento de nuevas formas de convergencia entre la educación “formal” y “no formal”.

Por su parte E1 (7) entrega un carácter compensatorio de la educación “no formal” respecto a la tradicional, planteando:

Yo creo que la educación no formal quizás viene como a complementar o aparece más potente para cubrir aquello que la educación formal no ha podido dar abasto. Tienen chicos que salen de escuelas especiales, tienen veintiséis años y todavía no saben andar en micro solos. No saben, así como las cosas básicas, entonces acá nosotros nos encargamos como de eso, siempre desde un enfoque de derecho, desde una visión adulta, tienen que aprender para que sean lo más autónomos posible. Entonces yo siento que la educación no formal viene como a cubrir un poco como esa parte.

Chacón-Ortiz (2015) menciona que las acciones en las cuales se sitúa la educación “no formal” serían:

Por ello, la educación no formal hoy día se inscribe en dos ámbitos: el primero, como recurso educativo que complementa o apoya acciones e intervenciones sociales, para atender poblaciones en desventaja:

este es el principal uso que cumple en los países en vías de desarrollo. Y un segundo ámbito, el de los países con mejores niveles de desarrollo, donde esta sirve como herramienta que integra actividades cotidianas de personas con necesidad de formación a lo largo de la vida, y que interviene en los nuevos espacios como la vida adulta mayor, la educación fuera de las aulas y la capacitación profesional continua (p. 25).

La educación “formal” y “no formal” han recorrido diferentes caminos que en muchas ocasiones aumentan las distancias más que el establecimiento de puntos de convergencia entre las modalidades. Aspectos que no son ajenos a las instituciones de inclusión sociolaboral, las cuales se sitúan dentro de la modalidad “no formal”. Así lo afirma E4 (6):

Los espacios laborales no buscan la lectoescritura como base, lo importante es que logren seguir indicaciones, seguir rutinas y es lo que trabajamos con los chiquillos, así como el manejo del dinero que es funcional. Tampoco nos interesa que sepan cuánto es mil y diez mil desde la operatoria, si en verdad en el momento que va a pagar, es más importante que reconozca el vuelto de forma funcional. Entonces al final ha sido como una especie de educación no formal creada de la experiencia y de que como equipo sentimos que se hace más necesario para el enfoque que nosotros trabajamos.

Lo anterior, condice en lo planteado por E2 (11):

(...) la diferencia es que la educación formal busca estandarizar, y nosotros buscamos todo lo contrario, o sea, nosotros trabajamos de otra forma. Cada persona que está, cada participante de ASPADE tiene objetivos individuales y eso en los colegios sí se puede dar en

un plan de apoyo individual, en un PIE, por ejemplo, pero siempre está bajo el estándar del currículum y los tiempos que allí se manejen.

En cuanto a los objetivos educativos, Llebres (2021) realiza un importante análisis en la necesidad de crear proyectos inclusivos y abiertos a las comunidades educativas, inclusive trascendiendo a las modalidades en enseñanza, donde:

Se considera el desarrollo de proyectos educativos en los que los centros tengan una mayor autonomía educativa y organizativa que garantice que todo el alumnado reciba la misma educación de calidad sea en la escuela que sea. Esto también significa que la persona a cargo de la dirección del centro educativo debe asumir la responsabilidad de crear un clima adecuado en el colegio, que involucre a todos los agentes que participan del aprendizaje, tanto el personal docente como el no docente (p. 25).

En base a la creación de climas adecuados, E1 (16) realiza un importante aporte en cuanto a la precariedad de los recursos tanto humanos como materiales en el éxito de las comunidades educativas:

Yo creo que igual es como súper difícil hoy en día, como que realmente ambas partes o modalidades educativas puedan como converger en algún punto. Por ejemplo, y en el caso de los terapeutas ocupacionales en una escuela especial o en cualquier otro colegio, ya sea con PIE, tú dices como “ya tengo un equipo multidisciplinario”, pero no son muchos profesionales que tienes a disposición, lo mismo en el caso de los contratos con super pocas horas de los profesionales, y eso igual va por un tema de recursos, porque sabemos que la educación acá en Chile, todo es con lo mínimo de lo mínimo de lo mínimo. Entonces mientras tú no tengas recursos, que obviamente sabemos

que lo ideal, ojalá un terapeuta, una fonoaudióloga, cierto, tuviera una cantidad de horas mucho más alta para que realmente pudiera hacer un trabajo como corresponde, pero no hay recursos.

Asimismo, E1 (17) menciona la poca visión de las instituciones formales para evidenciar las necesidades del mismo contexto en el cual se sitúan, donde:

Entonces, como todos los que hemos trabajado en colegios, sabemos que el trabajo en general es súper precario, es como hacer dentro de lo que puedas. Entonces mientras no haya una visión real y a futuro, y decir: “acá es donde debemos inyectar los recursos necesarios para realizar un verdadero trabajo”. Yo creo que ese punto lo veo muy lejano.

Todo parece indicar que los caminos que distancian a ambas modalidades guardan relación con factores ligados a la detección oportuna de necesidades, los focos educativos, así como la gestión de los recursos que allí se encuentran. Predominando en el caso de las instituciones de inclusión sociolaboral, el enfoque ligado a los proyectos de vida y lo funcional, por sobre lo curricular y académico.

4. 2. ASPADE: Una Opción de Inclusión Sociolaboral

Como ya se ha mencionado con anterioridad a lo largo de la presente investigación, las instituciones ligadas a la inclusión sociolaboral se han presentado como una opción que se ha logrado posicionar en la palestra educativa por diversos factores como el enfoque educativo, la gestión interna de las organizaciones, así como la conformación de grupos humanos en estos entornos. Dentro de las cuales, ASPADE ha tomado un rol preponderante en temáticas de inclusión sociolaboral en la Región de Valparaíso, así como a nivel país.

Respecto al enfoque educativo, la institución desarrolla y permite potenciar diversas habilidades para la transición hacia la vida adulta, la cual se visualiza como un elemento distintivo de la agrupación, con relación a esto, E1(9) establece que:

Están los talleres laborales en las escuelas especiales como opción de inclusión laboral, cierto, pero no se dan cuenta en muchas ocasiones que pueden estar eternamente hasta los veintiséis años capacitándose, pero no hay una verdadera inclusión laboral. Entonces ahí, por ejemplo, aparece la figura de ASPADE para cubrir un poco como esa necesidad evidente.

En concordancia con lo anterior, E2(13) menciona que:

Porque también nos pasa mucho, que si bien claro a los dieciocho los chiquillos ya pueden entrar a ASPADE. Muchas familias deciden que terminen toda la educación especial para que entren a un lugar como este, entonces ya llegan con veintiséis años. ¿Y qué hiciste entre los dieciocho y los veintiséis?, estar en un taller laboral haciendo, ¿qué?, ¿Pero estuviste ocho años de tu vida haciendo la misma actividad?, Haciendo cocadas, ¿yendo al supermercado con tus compañeros? Y perdiste entre comillas esos ocho años de tu vida, donde en un lugar como este podrías estar trabajando a los veinte.

La asociación centra sus esfuerzos en poder preparar a los participantes para desenvolverse en el mercado laboral, desarrollar la autonomía y la conformación de los proyectos laborales y personales. Esto marca una diferencia explícita entre las asociaciones con foco centrado en la inclusión sociolaboral, de aquellas que las temáticas sociolaborales se desarrollan como una sección dentro de la organización de la institución, como es el caso de los talleres laborales en las escuelas especiales y los programas de integración escolar. En

este ámbito, Escarbajal-Frutos e Izquierdo-Rus (2013) mencionan que la inclusión sociolaboral más que una ideología, es un grupo de prácticas que permiten la participación, promoción y desarrollo de toda la sociedad, incluyendo los grupos de riesgo, aprovechando el acceso al conocimiento, trabajo, educación, ampliando la diversidad lingüística y cultural; considerando el valor de la inclusión laboral como un eje central en las prácticas educativas.

Siguiendo los lineamientos de la asociación en cuanto al trabajo de la transición hacia la vida adulta, E2 (18) menciona que:

(...) el enfoque es de como trabajar el tránsito de la vida. En dónde se trabaja en que sean independientes, como que eso no está en las escuelas especiales, si bien está como en el currículum y aparece, yo que trabajé en hartas escuelas especiales antes de llegar acá, nunca vi ni una educadora ni un terapeuta ocupacional trabajando traslado independiente, por ejemplo.

Además, E1 (20), establece la importancia de considerar un trayecto en la conformación de los proyectos por parte de los usuarios, pasando por las unidades correspondientes, aumentando de esta forma las probabilidades de inserción en el mundo laboral:

Entonces, como que siento también que la diferencia entre ASPADE, aparte de todo lo que se ha conversado, es como un poco el tema del trabajo y cómo se ha pensado en hacer, trazar este trayecto y qué es lo que necesita el participante para, por ejemplo, llegar a la unidad de inclusión laboral, ya que primero pasan por nuestra unidad. Que es la unidad académica pre-laboral donde con nosotros, practican y aprenden todo lo necesario, y lo básico para poder entrar al mundo laboral. Por eso tienen taller de apresto, tienen taller de vida

independiente, tienen taller de habilidades sociales, que este último lo hacen las “fonos”.

Realzando la importancia de la progresión en el desarrollo de habilidades para el desarrollo independiente en adultos, E1 (21) enfatiza en:

(...) de cómo relacionarte con tus compañeros, con tus padres, respetar el tema de la jerarquía. Todo eso se trabaja previo y cuando nosotros vemos que están listos, ahí recién los hemos pasado a la siguiente unidad. Entonces tampoco es como que llegan y “pum” pasan al tiro, cierto, sin haber trabajado muchas cosas antes, porque obviamente sabemos que hay que hacer todo un trabajo tanto con el participante como también con su entorno.

Riaño-Galán, Rodríguez-Martí, Álvarez-Arregui, y García-Ruiz (2016) en su estudio sobre el enfoque educativo de las instituciones de inclusión sociolaboral mencionan que el éxito de estas se debe principalmente a factores relacionados a la concordancia de los apoyos entregados contextualizados a las necesidades de los participantes donde:

Además, adaptan los contenidos curriculares al contexto y al entorno, adoptan un planteamiento didáctico flexible y muy práctico, que responde, mayoritariamente, al principio de “Aprender a hacer, haciendo”, es decir, apostando claramente por la formación para la empleabilidad (p. 134).

Además, E3 (22) menciona la labor de la asociación en considerar cada uno de los factores que inciden en el éxito de la inclusión sociolaboral, más allá incluso del perfeccionamiento del oficio, si no que, de igual forma, se incluyen elementos relacionados al autocuidado, así como en las normas sociales explícitas e implícitas que existen en el contexto laboral:

Este enfoque en la independencia y la autonomía es lo más relevante. Porque en la unidad pre-laboral partimos de cosas que son muy básicas, que en la casa no hacen como lavar los platos, lavar su ropa, hacer su cama, ese tipo de cosas, que, si llegan sin siquiera saber hacerlo, entonces nos enfocamos desde eso hasta el cómo tratar con jefes y tratar con compañeros, y de cómo desenvolverse en cada contexto.

Otro factor para considerar es la detección temprana de las necesidades de los participantes, ya que la atención e intervención oportuna se evidencia como uno de los factores claves en esta organización, así lo menciona E2 (14):

Las personas creen que tienen que terminar toda la educación especial antes de venir a un centro como este. Entonces tenemos poquitos chiquillos que a los dieciocho su entorno decide, por ejemplo, que vengan para acá y es como lo que tratamos de fomentar. Por eso te comento el tema de los programas de integración que es como lo que ahora nos gustaría hacer, que nos pudieran conocer más en ese tipo de contextos. Entonces es como “estái” en PIE, tienes discapacidad intelectual, y se te hace difícil entrar a la Universidad, este es tu lugar.

Así también, se menciona que las instituciones deben tener un enfoque situado en los sociolaboral, que a menudo se confunde en términos conceptuales con la inclusión social, que, si bien son importantes en el proceso, por si solos no son suficientes para establecer una propuesta solida a nivel de organización. En este ámbito E2 (23) menciona que:

Es importante igual que la institución sea como sociolaboral, porque hay muchos lugares que son de inclusión social. Entonces de repente los chiquillos con discapacidad intelectual o con síndrome de Down

tienen muchas oportunidades de ir a talleres, zumba, talleres de pintura que es “bacán” y que sí desarrollan muchas habilidades, sobre todo habilidades sociales. Pero es importante dar el vuelco en poder prepararlos para la vida ligada al trabajo, así como en el planteamiento de metas.

El hecho de contar con instituciones que dediquen la movilización de recursos humanos, materiales, metodologías y estrategias enfocadas en la inserción laboral adecuada y guiada de personas que presentan algún tipo de diagnóstico se evidencia como primordial para bajar los niveles de exclusión social en las sociedades contemporáneas. Lo anterior concuerda con lo mencionado por Alvarado, Suárez y Sánchez (2020):

La incorporación al mercado laboral en las personas con discapacidad forma parte del proyecto vital y requiere del estudio de las condiciones y el contexto personal y social del individuo, para analizar los procesos de cambios y transiciones que requiere (p.2).

ASPADE concentra sus esfuerzos en la realización de talleres enfocados en la transición hacia la vida adulta, el desarrollo de habilidades pre-laborales, así como en potenciar las habilidades sociales necesarias para desplegarse en el mercado actual, el cual se caracteriza por su competitividad y constante cambio en el que se encuentra actualmente la sociedad del conocimiento. Estos factores le han permitido a la asociación situarse como una alternativa frente a los enfoques educativos de las instituciones tradicionales y/o escuelas especiales.

4. 3. Conformación de Comunidad para la Implementación de Prácticas Inclusivas

Dentro de los factores claves que garantizan o aumentan las probabilidades de una exitosa inclusión de los grupos de riesgo, se encuentra la

propia labor de los diversos profesionales que se sitúan en las organizaciones, tanto a nivel de planificación y coordinación de los apoyos, así como en las especializaciones y motivaciones que llevan a desarrollarse profesionalmente en torno a la inclusión sociolaboral. Para llevar a cabo estos procesos resulta fundamental la implementación de una cultura inclusiva a nivel transversal en la propia comunidad, las cuales tienen una incidencia directa en poder generar instancias donde la diversidad presente sea relevada y comprendida a nivel multidimensional.

Riaño-Galán, Rodríguez-Martí, Álvarez-Arregui, y García-Ruiz (2016) señalan que las comunidades inclusivas que abordan las necesidades de sus propios contextos deberían formarse en aspectos relacionados a:

Una formación para la empleabilidad que sea flexible y personalizada, de acuerdo con las autopercepciones y necesidades del alumnado; con contenidos y estrategias en un entorno flexible; que tenga en cuenta el saber del alumnado; que valore su actividad, dado que analiza, investiga, y aporta su saber, en función de sus posibilidades; y, por último, que favorezca una formación integral. Para ello, la formación de profesionales en programas de tránsito a la vida adulta es fundamental (p. 134).

Lo anteriormente mencionado guarda relación con la importancia de la formación profesional específica en este tipo de materias, lo cual va ligado directamente con los niveles de motivación y especialización que busca cada profesional del área. Respecto a esto E2 (24) menciona que:

Yo estaba un poco podrida de los colegios. Sinceramente estuve hartos años trabajando en un colegio, en varios en PIE, en escuela especial. Desde prebásica hasta talleres laborales, y siempre me sentí como muy frenada, como en querer hacer más, como que, en un

colegio, cuando tú eres la persona que quieres ser más, eres como la “hincha pelota cachai”. Y a veces también te das cuenta de que los recursos no son bien utilizados en las escuelas “cachai”. Y entonces de repente hay reestructuraciones, remodelaciones cambian de auto de ciertas personas y así como: “yo acá tengo un lápiz para trabajar con los cabros”. En realidad, los chiquillos necesitan vivir experiencias, salir, tener material concreto. En algún momento me cuestioné como si me gustaba tanto la idea de trabajar con la adultez. Pero al momento de llegar a ASPADE vi que realmente se puede trabajar de una forma oportuna.

Por otro lado, E1 (25) menciona que:

Yo igual trabajé en colegio con PIE y en escuelas especiales. A mí en general siempre me ha gustado mucho así trabajar con adultos. De hecho, como que yo entré a estudiar diferencial para trabajar con personas adultas, eso fue mi motivación y después fue como una decepción darme cuenta de que la gran mayoría del campo era trabajar en colegio.

En este ámbito Sánchez Casado y Ventura Díaz (2016) mencionan importantes factores que inciden en la profesionalización de la labor en la creación de entornos inclusivos para atender a la diversidad donde:

Implantar así pues un nuevo modelo de desarrollo socio-profesional para los profesionales que contemplase estos procedimientos, cuya hoja de ruta aseguraría la introducción de herramientas éticas en su proceso de actuación más concreto y por ende más tangible. Con ello, nos aseguramos la no-discriminación, la participación de todos los agentes y sectores, el empoderamiento de todos los colectivos participantes en el proceso educativo, la corresponsabilidad de los

mecanismos del despliegue o la complementariedad de los fines-medios o viceversa. Lo que permitiría un nuevo marco de comprensión y por supuesto un nuevo marco de desarrollo multimodal en el escenario socio-político que se implantase como instrumento de correlación socio-política para implementar sociedades inclusivas, que mantuviesen un desarrollo socio-personal alineado con un desarrollo socio-profesional. Un territorio donde las personas, los trabajadores y las organizaciones de éstos crecen de forma responsable y eficaz, “estando bien”, esto es, siendo felices tanto con el producto como a lo largo del proceso de consecución (p. 48).

De acuerdo con lo mencionado por los informantes, la conformación de comunidades que permitan limitar o disminuir los factores de riesgo que generan la exclusión en la planificación conjunta de los apoyos, así como en la creación de entornos donde todas las voces sean escuchadas y valoradas son elementos esenciales que deben ser trabajadas de forma explícitas en las comunidades. En este sentido, E3 (26) menciona que:

También de acá me acomoda mucho como el trabajo en equipo, el ser escuchado, como que tus opiniones y tus ideas siempre son muy bienvenidas y escuchadas, aunque a veces te pueden decir como ya yo creo que podríamos hacer esto mejor o algo así.

Siguiendo con el relato, E3 (27) menciona que:

Por ejemplo, a mí en general se me ocurren hartas ideas como para hacer, a veces no son tan viables. Por ejemplo, hagamos un bingo para los chiquillos, y es como: “ya, hagamos un bingo”, y como que te apoyan, te dan ideas. Entonces eso creo que es super valorable en una institución. Y creo que no se da tanto en donde yo trabajaba, era

un ambiente de no tanto de compañerismo sino como de limitar y eso me frustraba harto.

Por otro lado, la oportuna distribución de roles y funciones entre profesionales dentro de las instituciones se visualiza como un factor clave en la efectividad de las políticas, estrategias y dinámicas inclusivas que se dan en los contextos educativos. Esto guarda relación en lo planteado por E2 (31) donde:

Yo creo que esa distribución y entender bien tu rol permite tener un trabajo mucho más fluido, también por ejemplo yo con Sofía nos dividimos súper bien como qué cosas ve ella y qué cosas veo yo y yo confío en que la Sofía lo tiene hecho. Y la Sofía confía en que yo lo tengo hecho. Después es solamente, “ya, te toca rellenar”, y listo como que cuando tienes bien definido los roles también se agiliza mucho la pega.

De igual forma, E1 (32) enfatiza en la cooperación mutua entre los profesionales al momento de la implementación de las prácticas educativas e inclusivas en las clases, donde:

Sí, obviamente, también hay momentos de canalizar las dudas. Por ejemplo, “ya yo tengo dos”, y es como ... aquí en verdad tengo dudas con esto, así como “ayúdame” o a veces los demás profesionales vienen con nosotras también. No sé, cosas relacionadas a las prácticas de las clases o temas relacionados a una implementación en el taller. Entonces, cómo que siempre la comunicación está, entonces, obviamente igual ayuda que el trabajo sea mucho más rápido.

Ortiz y López (2021) mencionan importantes aspectos respecto a la cooperación y organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional:

A diferencia de otros conceptos, la cooperación es una práctica que siempre implica un aprendizaje para las partes involucradas, pues avanzamos en los modos en que estamos haciendo las cosas, en la medida en que junto a otros/as, somos capaces de revisar aquello que hacemos y complejizar nuestras formas de intervención cotidiana (p. 186).

Sin duda la conformación de comunidades inclusivas es un proceso sistemático y complejo que demanda una visión holística de las prácticas que se realizan, esto concuerda con lo mencionado por E2 (34):

Yo creo que en general igual somos un equipo, no sé si autocrítico, pero que siempre quiere mejorar. No es como que digamos como “ay ya sabemos que el taller funciona perfecto, no lo vamos a cambiar más durante los próximos 3 años y vamos a seguir haciendo lo mismo”, no.

Por su lado, E4 (35) menciona que:

Sí, eso es algo que me pasó hace poco. Es un taller nuevo, el de orientación laboral y se lo he aplicado a un usuario. Y no me gustó, así que lo voy a modificar en muchas cosas porque siento que no cumplo con lo que yo quiero entregar a los participantes. Pero así somos, pues de repente alguien diga, “oye, hice esto”, y es como ¿qué te parece? “Sí, pero creo que podemos ir por otra línea”, y todas las sugerencias que nos damos, son súper recibidas porque no es como para joder al otro, sino que es para mejorar en conjunto.

Asimismo, E1 (37) menciona que:

Por ejemplo, no sé, al momento que estábamos creando las planificaciones, partiendo como de cero, se dan instancias donde

conversamos sobre que nos parece la planificación. ¿Te parece bien? ¿Es coherente el objetivo? Mira, yo cambiaría o trabajaría esto primero, esto lo pondría después, le agregaría también esto. Y en base a eso íbamos creando, entonces como que eso también ha hecho de que el trabajo sea tan fluido y que obviamente podamos ver cómo estos resultados como positivos. No trabajamos en las unidades como islas independientes, para nada en ningún momento.

Todo parece indicar que tanto las motivaciones y especializaciones de los profesionales, así como la coordinación y planificación de los apoyos, son ejes fundamentales en la conformación de comunidades bajo parámetros inclusivos de la atención a la diversidad. Establecer canales y espacios comunicativos entre los distintos estamentos de la asociación ha permitido la unificación de objetivos, respetando la particularidad y experticia de cada uno de los profesionales que trabajan en ASPADE. En este sentido, Martínez y Liñez (2017) realizan una invitación a reconocer la diversidad, que siempre está presente en la sociedad, como el primer paso para generar un aula incluyente, donde todos los participantes se sientan cómodos para participar, disentir, dialogar y construir aprendizajes y acuerdos; enriqueciendo con ello las oportunidades de aprendizaje del grupo. Esta es la base mínima necesaria que permitirá avanzar hacia el ideal de una educación crítica, significativa y participativa del que tanto se habla y que no puede realizarse como logro individual; se trata necesariamente de un proceso colectivo, amplio y congruente con la naturaleza social y humanista de la educación.

4. 4. Trabajo en la Adulthood a través de un Enfoque de Derechos

El hecho de trabajar con una población adulta requiere la destinación de enfoques educativos, estrategias y un abordaje multidimensional de forma específica a este sector de la sociedad. Sumado a esto, si se presenta algún tipo de condición como lo puede ser la DI, TEA y/o SD, entre otras. Se aumenta la

necesidad imperante de situar a la figura del adulto bajo una perspectiva holística basada en los derechos y en la eliminación de barreras contextuales para la libre participación de la vida en comunidad, así como en la autorrealización personal, académica y/o laboral.

A menudo, los adultos que presentan algún tipo de condición se ven enfrentados a ciertas barreras que pueden incidir en su libre desarrollo, como lo puede ser la sobreprotección por parte de las familias, el desfase a nivel cognitivo que existe entre la edad cronológica y la edad madurativa, el desarrollo de habilidades socioafectivas, así como la precaria profesionalización y adecuación de los contextos que permitan la implementación de un enfoque centrado en la persona. En este sentido, Vega et al. (2023) mencionan que:

Aún es frecuente que las personas con discapacidad intelectual experimenten dificultades para construir redes sociales, desarrollar habilidades comunicativas o formar una familia propia. Donde la formación afectiva se ha focalizado sólo en cuestiones biológicas orientadas a la reproducción; también se han obviado elementos que las propias personas con discapacidad intelectual consideran importantes en este ámbito (gestión de la vida afectiva, ética en las relaciones, etc.), así como la escasez de los apoyos para que las personas con discapacidad dispongan de recursos (formación, asesoramiento, espacios, escucha empática, etc.) que les permitan gestionar adecuada e informadamente esta dimensión (p. 312).

En este sentido E2 (42) menciona:

El trabajo si bien es con todo el contexto, en primer lugar, es con el adulto, que en muchas ocasiones vienen de un trato mucho más infantilizado. Y acá, los mismos participantes se empiezan a dar cuenta que no debería ser así.

Complementando lo anterior E1 (43) refiere respecto al trato con los participantes:

Igual desde el primer día el trato es como dice la Camila, como muy horizontal y en verdad es como “oh, no sé, pues tengo este problema, voy a llamar a mi mamá.” Donde nosotros les decimos... ¿por qué vas a llamar a tu mamá? Tu mamá está en su casa, tú tienes que ver como lo vas a solucionar.

Respecto a las directrices en torno a trabajar en base a la autodeterminación de adultos que presentan algún tipo de condición, Peralta y Arellano (2014) mencionan que:

El desarrollo de la conducta autodeterminada exige un traspaso de responsabilidad hacia la persona con algún diagnóstico que le permita, poco a poco, llevar las riendas de su propio proceso educativo. Si los profesionales emplean un estilo extremadamente directivo y unas clases rígidamente estructuradas, limitan el desarrollo de percepciones positivas de control en sus alumnos (p. 67).

En concordancia con lo planteado por los autores, surge lo mencionado por E1 (44) respecto al propio empoderamiento de los participantes trabajado en la asociación:

El chico o la chica se empieza cada vez a empoderar más de su propia vida. A tener que desarrollar más su autodeterminación para poder aprender a tomar decisiones. Sin tampoco tener que esperar al lado y mirar a la mamá o alguien que tenga que decir si está bien lo que estoy haciendo. Entonces, como que hay que hacer todo ese trabajo primero en la unidad pre-laboral para poder pasar a la unidad de inclusión social, y acá nosotras en ASPADE lo hacemos.

Constantemente los grupos de riesgos que presentan condiciones neurológicas a la base sufren respecto a los sesgos propios de la sociedad en cuanto a los avances curriculares, sociales y personales que estos pueden alcanzar. Lo anterior es enfatizado en lo estipulado por E3 (46):

Existe la idea de encasillar a las personas con alguna condición, como de no hacer que se esfuercen más, como que no le pidas tanto, porque en verdad va a llegar ahí no más, cuando eso lo único que hace es limitar más que potenciar lo que realmente pueden hacer.

El hecho de encasillar o establecer un parámetro fijo en torno al desarrollo de las personas con alguna condición surge desde el mismo principio de discriminación. El cual según Vásquez (2012) se remite a la poca información por parte de un sector de la sociedad respecto a cómo se desenvuelven y aprenden las personas, lo que repercute en una mayor restricción de oportunidades. La autora menciona que la discriminación tiene un componente excluyente desde la concepción de lo que se entiende por discapacidad, fruto del desconocimiento que existe, propagando los niveles de pobreza y desigualdad en las sociedades.

Para poder disminuir los niveles de exclusión social que vive este grupo de riesgo, es fundamental la implementación de un enfoque de derecho situado en la persona y como las condiciones de esta y las oportunidades contextuales interactúan para el libre desarrollo. En relación con lo planteado, E2 (47) indica:

La inclusión creo que tiene mucho que ver con el enfoque de derecho y como una persona que tiene discapacidad debe tener un cupo en la sociedad como cualquier otro y quien merece tener también un empleo como cualquier otro. También es importante que esa profesionalización del trabajo debe ser a través de la ley de inclusión, la cual te permite que sean empleos con contrato con el pago de horas igual que otra persona. En igualdad de condiciones que también es

importante porque sí hemos visto casos, ¿no?, Juanito viene y trabajó en una panadería tres meses y le pagaban con pan “cachai.” Entonces hacerlo a través de la ley de inclusión, te asegura que los chiquillos tengan un contrato y que trabajen en igualdad de condiciones que sus compañeros, y creo que eso es súper importante.

De igual forma E4 (48) menciona que:

El ciclo vital, el ser adulto es también poder trabajar, lo cual también a nivel social da una mayor aceptación. Cuando los chiquillos llegan acá y ven que todo su núcleo familiar tiene esa experiencia y ellos no, te sientes apartado en la sociedad, porque no estás haciendo algo super relevante para la edad cronológica que tienes.

El hecho de poder asignar un valor al trabajo, no solo desde la remuneración, sino que además desde la propia realización, significa un factor crucial en la permanencia de valores inclusivos en las instituciones, así como en preservar el enfoque de derecho que merecen las personas, independiente de su condición. Así lo menciona E4 (49):

Y cuando los chicos lograban situarse en un trabajo, más que la remuneración de fin de mes es sentirte parte y productivo, y es ser invitado al almuerzo del viernes que hacen en la empresa y eso es lo relevante de que sientas que eres adulto, de que puedes tener temas de conversación. Nos pasa mucho que chiquillos súper como introvertidos que ahora trabajan y te hablan “hasta por los codos”. Porque tienes tema de conversación, compartiste con otro, no estás solo en un espacio como burbuja encasillado y protegido, estás en el mundo real, te puedes caer, te pueden pasar miles de cosas, sí, y eso está bien, que también los chiquillos vayan buscando su camino.

En cuanto al avance de adultos con NEEP, E4 (50) establece la importancia de la concretización de etapas en base a su edad cronológica, considerando tanto los derechos como responsabilidades de las personas adultas con alguna condición:

También concretar etapas y entender que no porque tengo discapacidad voy a vivir siempre con mi papá, también tengo la oportunidad de poder optar a una casa y poder quizás vivir solo. Quizás el principio va a ser más difícil, pero en algún momento la voy a poder lograr también, porque también pasa mucho como dice la Camila, el tema sexo afectivo, donde tengo discapacidad, pero igual quiero tener pareja ¿y por qué no me puedo casar o vivir con alguien?

Otro aspecto para considerar es no solo trabajar temáticas relacionadas al aspecto laboral en la adultez, sino que además resguardar y potenciar el desarrollo de habilidades socioafectivas, fundamentales en el desarrollo interpersonal con el entorno. Caricote (2012) menciona la precaria educación en torno al establecimiento de relaciones interpersonales que han presentado las personas con discapacidad a lo largo de su ciclo vital:

Hay que hacer notar, que este niño, adolescente o adulto con discapacidad intelectual sobreprotegido, carece de tiempo y espacio de intimidad para con su sexualidad; así, esta dimensión de su personalidad debe ser pública porque tienen la curiosidad típica de las personas que no reciben información sobre sexualidad y que tienen que descubrirla a tientas; una curiosidad más ingenua que conduce a más dificultades para discriminar los límites de la propia sexualidad (p. 388).

De igual forma, la misma autora menciona que la educación sexual entregada a una persona con DI debe tener en cuenta los mismos criterios y

objetivos que se plantean para todos los niños/as ,adolescentes y adultos de coeficiente intelectual típico. En otras palabras, las informaciones y conocimientos deben adecuarse a su capacidad de comprensión. Las respuestas tienen que ser pertinentes y claras a todas las preguntas, así como encontrar los momentos educables que se presentan espontáneamente en la cotidianidad. Además, integrar programas de educación sexual en su proceso educativo global. Se debe evitar caer en la omisión de información respecto al ámbito afectivo, lo cual repercutiría negativamente en el propio conocimiento, así como en el establecimiento de relación con un otro (p. 388).

El hecho de trabajar en adultez también permite una mayor libertad en cuanto a poder conversar e intervenir en base al ámbito socioafectivo. Al respecto, E2 (45) menciona:

Es que puedes tener otro tipo de conversaciones con ellos. Desde la adultez puedes hablar de temas de sexo-afectividad, por ejemplo, “cachai.” El otro día salimos a carretear con los chiquillos que están trabajando, entonces igual esos espacios son “bacanes”.

Asimismo, los profesionales de la asociación recalcan la importancia de que los mismos participantes identifiquen sus propios avances en temas de autodeterminación e independencia a nivel multidimensional. E1 (51) estipula que:

Igual es “cuático” el cambio. A veces nosotros en nuestra unidad, que es previa a pasar a la de inclusión laboral, trabajamos con personas que han estado toda su vida bajo la sombra de su familia, de sus hermanos. Ver cómo su familia, sus hermanos, se desarrollan como personas adultas, se casan, trabajan, viajan, tienen familia, se van de la casa y ellos se van quedando ahí, cierto. Después, cuando llegan acá empiezan a notar ese cambio como de personas como muy

apagadas, porque creen que no pueden hacer nada, no tienen nada que contar y no tienen nada que compartir. Y logran darse cuenta de que pueden ser personas autosuficientes, con opinión y ganas de salir adelante.”

Los desafíos propios de la adultez responden a la necesidad de cumplir con los procesos propios de la edad, como lo es la realización personal y profesional, el hecho de posicionarse en un puesto de trabajo incide de forma positiva en la autodeterminación y en el avance hacia la vida independiente por parte de adultos que presentan alguna condición. Además, el desarrollo a la par de habilidades socioafectivas beneficia la adecuación de los participantes a las diversas instancias que se presentan a lo largo del ciclo vital.

4. 5. Estrategias para beneficiar la Inclusión Sociolaboral de Personas con NEE Permanentes

Sin duda el aumentar las posibilidades de inclusión sociolaboral en adultos con NEEp requiere de la aplicación de estrategias específicas por parte de los profesionales que se desenvuelven en este ámbito. En el presente apartado se considerará las estrategias empleadas por los profesionales de ASPADE y como estas benefician la inclusión sociolaboral de los propios participantes que presentan algún tipo de NEEp . Para términos de análisis, se consideró en una primera instancia las estrategias empleadas en el taller pre-laboral, para posteriormente considerar las propias de la unidad de inclusión sociolaboral, y como estas se relacionan para lograr el objetivo de la asociación.

En el caso de la unidad pre-laboral E2 (62) menciona que:

De la unidad académica pre-laboral trabajamos desde un enfoque de derechos, desde una planificación centrada en la persona también. Y por supuesto apoyados desde el diseño universal de aprendizaje.

Todas las clases son muy adaptadas en cuanto a lo que tú quieres expresar a los chiquillos, pero también como ellos se pueden expresar hacia ti. Y, bueno, ahí viene todo lo que desde el área de educación diferencial podemos aplicar como el material concreto. Ciertamente, quizás algún tipo de pictogramas que intentamos lo menos infantilizados posibles, por supuesto, pero que a los participantes les permita tener como distintos medios, como la representación de la información.

Respecto al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Valencia y Hernández (2017) mencionan que:

Su principal objetivo es conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje. Afirma que la diversidad es la norma, no la excepción, asegurando que un currículo universalmente diseñado permite derribar la mayor barrera para el aprendizaje: el currículo inflexible (p. 108).

Los mismos autores mencionan que el DUA se presenta como una estrategia transversal a los sistemas educativos, el cual es estipulado en el ya mencionado Decreto 83/2015, como una de las principales vías para garantizar múltiples medios de representación de la información, múltiples medios de acción y expresión por parte de los estudiantes, así como beneficiar los niveles de implicación y motivación en las diversas actividades (p. 108).

Si bien el DUA se ha presentado como una alternativa válida a las necesidades de las poblaciones educativas, todo parece indicar que el éxito de la inclusión laboral considera una mayor cantidad de variables para lograr su cometido. En este sentido E2 (63) menciona que:

La primera estrategia que usamos todos los días en la mañana es situar a los participantes como espacial y temporalmente. Es súper importante porque los chiquillos y no sabrían ni qué día es, como que siempre “andan en el aire” con esas cosas, entonces intentamos como primero situarlos. También de repente, como de leer noticias, por ejemplo, como que están igual “enchufados” con la contingencia nacional e internacional, y lo qué está pasando al alrededor.

Además, E2 (64) menciona que:

También ese espacio de la mañana, donde es un desayuno que comparten los chiquillos con el equipo de profesionales; desde el lado emocional se da la instancia para que ellos puedan expresar sus emociones. No sé, “mi perrito está enfermo”, cosas así, claro. Entonces allí en ese espacio, ellos se abren también como a mostrar esto y te permite después llevar una clase más fluida, porque los chiquillos ya se desahogaron, ya conversaron de las cosas que los tienen acomplexados. Entonces se trabaja mucho con la autorregulación de los chiquillos, como el tema de los horarios, por ejemplo, es algo que ellos tienen que ir reconociendo esos tiempos junto con nosotros, por supuesto, para poder cumplir con entrar a tu horario de clase, sí como para ir a tu almuerzo.

Las estrategias mencionadas guardan relación con el saber y la vinculación social que deben tener las personas con NEEp, así como en el espacio para el autoconocimiento de lo que acontece. Estos aspectos históricamente se han encontrado mermados en esta población, producto de la escasez de la enseñanza y abertura de espacios para trabajar en base a estas temáticas. Así lo mencionan Loopera, Jiménez, Maussa y Trujillo (2023):

En consecuencia, la persona puede experimentar dificultades para reconocer sus propias capacidades, restringiendo el desarrollo de su proyecto de vida y vinculación social, incluso la creencia de carecer de las capacidades para elegir qué ser y hacer. Por ello, emerge la propuesta de generar espacios de reflexión y diálogo sobre la diversidad de funcionamientos y capacidades necesarias para todos los miembros de la sociedad, y específicamente para las personas con discapacidad, dado que, posiblemente en la medida que las personas con discapacidad reconozcan sus capacidades, la comunidad y sus propias familias también lo harán, lo que contribuirá finalmente a sus procesos de inclusión (p. 3).

En este sentido, E3 (65) afirma que:

Yo creo que la entrega de roles es importante también como esto de poner la mesa en la mañana para el desayuno, tienen que lavar su taza, después poner la mesa para el almuerzo, que esto se mantenga limpio también es un rol de ellos. Creo que determinar roles y entregar responsabilidades también es una estrategia importante.

El hecho de situar a la persona como protagonista de su propio proceso aumenta los niveles de participación y de comprensión de los fenómenos que inciden en la inclusión de personas con NEEp. Así como la mayor destinación de responsabilidades, se encuentra en directa proporción con la autonomía necesaria para la resolución de problemas y la satisfacción personal. En este sentido, Bernal de Rojas y Bernal (2023) mencionan que:

(...) dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, quienes también deben tener la posibilidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas para mitigar los efectos negativos que les

afectan, así como en la eliminación de las barreras que impiden la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural. Facilitando el acceso a la salud, educación, a la información y las comunicaciones. Para que puedan gozar plenamente y con dignidad de todos los derechos humanos y las libertades, así como la participación con igualdad de oportunidades en todos los ámbitos (p. 47).

En cuanto a facilitar la participación de personas con NEEp, la ya mencionada PCP busca relevar la figura de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Según lo estipulado por Arellano y Peralta (2016) la PCP busca cuatro objetivos fundamentales: derechos, independencia, elección e inclusión. Los cuatro fundamentos se basan a través de la interacción entre los usuarios y los profesionales, lo cual permitiría que los participantes puedan elegir su forma de vida, aumentar los niveles de independencia y participación en sociedad, fortalecimiento del grado de conexión con personas importantes para ellas, así como en expresar sus preferencias y deseos.

Siguiendo la línea de los apoyos centrados en la persona, E2 (66) menciona que:

Nuestras propias pautas de evaluación de la unidad nos permiten confeccionar un plan de intervención individual enfocado al objetivo de cada uno de los chiquillos y después reevaluarlo y ver cómo avanzaron, que también es una estrategia “bacán” porque nos permite ver cómo en tres meses avanzaste harto con los chiquillos.

Otro ámbito de análisis es el énfasis en el aspecto práctico de la unidad pre-laboral, a través de generar instancias que permitan nutrir el aprendizaje con las mismas experiencias en las que van participando los usuarios. Lo anterior coincide con lo mencionado por E1 (67):

Destaca como la parte de la experiencia, como mucho desde lo práctico. Como decía, acá no es que los chicos están, así como todo el día en esta sala, por ejemplo, viendo un “ppt”.Hacen muchas actividades prácticas, trabajos en grupo. Mucho juego de roles y muchas salidas.

Prosiguiendo con el relato, E1 (68) menciona que:

Se van trabajando distintas habilidades, también la parte como cultural de que puedan vivir como distintas experiencias. Ir a actividades de la municipalidad, por ejemplo. Lamentablemente hay chicos que, por ejemplo, nunca han salido en verdad de su casa o siempre han estado como decía, solamente saliendo con los papás, pues solamente salen en auto, nunca han tomado un metro, nunca han tomado una micro, no saben cómo enfrentarse a esas cosas. Por ejemplo, si quiero recargar mi tarjeta de metro, ¿Qué tengo que hacer?, cosas quizás tan básicas para uno, y que acá intencionamos y enseñamos.

Para lograr tales niveles de independencia E2 (69) menciona la necesidad de establecer y clarificar las reglas de clases y de trabajo dentro de la unidad por parte de los participantes, donde:

También este tema como de chequear tareas, de chequear si cumpliste como con las reglas establecidas.

Lo cual condice con lo mencionado por E1 (70):

Entonces, nunca con este objetivo de infantilizar, pero también vemos las necesidades del grupo. Entonces, por ejemplo, en verdad vamos a dejar como más claras ciertas normas ya establecidas, porque es necesario dar como una base para el grupo y porque es más fácil

también para poder trabajar considerando que así funciona el ambiente laboral en que ellos se van a situar próximamente. Las normas se trabajan de forma oral o a través de pictogramas o material concreto de ser necesario.

En términos de análisis del discurso de las profesionales, los pictogramas toman un rol relevante en la entrega de instrucciones y establecimiento de reglas para los participantes. En este sentido Medina y Véliz (2013) definen los pictogramas como:

Un pictograma es un signo que representa esquemáticamente un objeto real y que posee la particularidad de ser enteramente comprensible con apenas una mirada y la capacidad de transmitir el concepto de forma rápida (p. 32).

La utilización de esta estrategia ha sido utilizada de forma consistente en personas que presentan necesidades de carácter permanentes. Como forma de anticipación y comprensión de conceptos en estudiantes con diagnóstico TEA, DI y SD. Los autores ya mencionados enfatizan que los pictogramas facilitarían que los alumnos logren identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales, causales, así como dar sentido a diferentes palabras, relacionar frases y complementar las partes de la información ausente; además pueden formular hipótesis, predecir resultados, significados de palabras desconocidas, determinar causas, secuencias lógicas, sacar conclusiones, anunciar comportamientos de los personajes, etc. facilitando el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y de las situaciones que acontecen (p. 89).

Además, se explicita que en la unidad pre-laboral se trabajan aspectos fundamentales que permiten el libre desenvolvimiento de los participantes al momento de transitar hacia la unidad de inclusión laboral. E4 (71) menciona que:

Todo lo que hace la Camila ahora en la unidad con los chiquillos, es lo que yo necesitaba para mi unidad y que no estaba llegando. Yo me preguntaba, ¿Por qué estamos trabajando tanto rato esto? Porque llegaban muchos sin cuenta rut, o sea, además de hacer todo lo que tengo que hacer en inclusión, es hacer cuenta rut, como que yo decía: “tengo que enseñarles la cuenta rut, que la clave única y que no sé qué más”. Llegaban a inclusión, y es como “vamos a hacer su curriculum”, ¿tienen correo?, ¿por qué no tienes correo? Deberían llegar con correo antes. Entonces todas esas cosas, en algún momento nos faltaban y se modificaban para mejorar la coordinación de las estrategias entre las unidades.

Asimismo, E4 (72) establece que:

Se trabaja harto con la ocupación humana. No nos centramos solamente en lo académico, sino que todo lo que está alrededor de un adulto, desde las habilidades básicas, como que alguien venga, se cambia ropa y se vaya con los dientes limpios, que estén vestidos como corresponde. Pero también le hacemos harto énfasis en las actividades en ese tiempo libre, que no solo estén en el celular, sino que de repente “oye, hay un taller tanto”. Los chiquillos van a clases en el CESFAM de repente, entonces también nos dedicamos a ver hartas aristas de la adultez.

La unidad pre-laboral cobra una vital importancia en la aplicación de estrategias que permiten situarse a los participantes en un tiempo y espacio determinado, así como en la enseñanza explícita de habilidades relacionadas a la autodeterminación e independencia adulta, como lo es el hecho de manejar cuentas bancarias, respetar horarios y normas, así como en el propio cuidado personal. Considerando además el enfoque situado en la persona y el diseño universal de aprendizaje como ejes transversales de aprendizaje.

En consideración a las estrategias trabajadas y mencionadas en la unidad pre-laboral, surge la necesidad de analizar aquellas estrategias empleadas en la unidad de inclusión laboral, las cuales guardan relación con asegurar el acceso y la permanencia de los usuarios en los contextos laborales.

En este sentido E4 (73) menciona que:

Lo transversal es el enfoque de derecho como primordial, pero específicamente en inclusión trabajamos con la metodología de empleo con apoyo, que es la metodología que ha tenido mayores resultados. Donde nosotros hacemos un acompañamiento de los chicos durante los nueve meses del proceso que dura la inclusión como desde el papel. A que me refiero con esto, que los chicos van a prácticas de aproximación y profundización acompañadas de un facilitador, quien es el que los entrena dentro del puesto de trabajo y que además les enseña las estrategias referidas a las rutinas de su casa, al trabajo ida y vuelta. Y también educamos a las empresas y a los compañeros en torno a temáticas relacionadas a discapacidad.

De igual forma, E4 (74) menciona que los facilitadores tienen incidencia también en la adecuación física de los espacios para facilitar la participación de los usuarios pertenecientes a la asociación, donde:

Nos ha pasado también que hemos hecho modificaciones con iluminaciones en empresas o hemos etiquetado todo con colores para que la persona pueda identificar con colores sus espacios, así como sus labores.

Respecto al acompañamiento realizado a los participantes, E4 (75) establece que:

Y este acompañamiento va disminuyendo acorde a las características de los chiquillos, nos pasa con algunos que llevan unas semanas y son “secos”, entonces no vamos a estar todo el día con ellos, sino que estamos disminuyendo el acompañamiento. Y cuando los chicos firman su contrato, los acompañamos por nueve meses al empleador, a la familia y los chicos en el proceso de inclusión y hacemos todas las modificaciones acordes a los perfiles de los chiquillos.

En consideración con los tiempos destinados al acompañamiento en el contexto laboral, E4 (76) menciona que:

En realidad, el acompañamiento no es por nueve meses, sino que es por el periodo que la persona está incluida en un espacio laboral y lo trabajamos desde esa forma. Y digo que es en el papel porque cumple nueve meses y son egresados de ASPADE, pues tenemos chicos que tienen trabajando cuatro años en la empresa y nos dicen: “oye, nos pasó esto”, y vamos nuevamente y trabajamos con ellos.

La figura del facilitador laboral cobra una vital relevancia en el sentido de poder situar a la persona en su puesto laboral, así como en la preparación del mismo entorno para gestionar un adecuado proceso de inclusión. En este ámbito, Escarbajal-Frutos e Izquierdo-Rus (2013) mencionan que:

Para facilitar la inclusión sociolaboral de los grupos minoritarios, el proceso de acogida y adaptación debe entenderse de una forma compleja, incluyendo información, conocimiento y una orientación laboral que impida la irregularidad, opciones para acceder a viviendas dignas e información para un posible reagrupamiento familiar, así como aquella información imprescindible para la adecuada utilización de los servicios públicos de salud, educativos y sociales (p. 15).

Lo mencionado por los autores da cuenta de la complejidad del propio proceso de inclusión, así como en la cantidad de variables que inciden en ella. Si bien el acompañamiento toma un rol crucial en las etapas que conforman la inclusión sociolaboral, es fundamental graduar los apoyos y niveles de mediación para caminar hacia el desarrollo de mayores niveles autonomía y toma de decisiones de los participantes.

En este sentido, E4 (77) menciona que:

Nos gusta mucho que los chicos se pierdan, por ejemplo, en el traslado en un momento o cómo intencionamos a que se pase del paradero o que ojalá el metro quede “en pana” en el camino para ver como salen del metro que está así. Son cosas que nos han pasado y que los chiquillos han podido resolver súper bien. Obviamente igual los seguimos desde lejos por si pasa alguna emergencia, pero tratamos de intencionar estas cosas.

Retomando la figura del facilitador y su rol fundamental dentro de la unidad de inclusión laboral, donde su labor no solo radica en el acompañamiento propio dentro del contexto, sino que se incluye un análisis exhaustivo respecto a los puestos de trabajo, donde E4 (78) menciona que:

Y también hacemos los análisis de puestos de trabajo. En principio una empresa oferta un puesto. Nosotros vamos con el equipo a hacer el análisis del puesto y vemos, ¿cuál chiquillo se adapta más según sus características a ese perfil de la empresa? Y en base a eso, los chicos van a esos espacios.

En complemento, E2 (79) recalca que:

Yo creo que la estrategia importante del tema del análisis del puesto de trabajo es la aplicación del perfil laboral al participante. Entonces, cuando eso confluye bien es muy probable que haya un éxito en la colocación laboral, pues porque tú no estás poniendo a alguien que le carga cocinar en una cocina, eso no va a funcionar.

El hecho de situar a los participantes en puestos laborales que se encuentren en concordancia con sus potencialidades y especializaciones permite desarrollar mayores niveles de autonomía, así como en aumentar la propia valoración del entorno en cuanto al trabajo y aporte realizado por los participantes en el desempeño laboral. Así lo mencionan Sánchez y Ventura (2016), quienes enfatizan en que la conformación de puestos laborales no surge de forma espontánea o natural, sino que exigen la planificación de acciones estratégicas para adecuarse al cambiante mundo laboral. De igual forma los autores realzan la implementación de espacios interrelacionales, por sobre los consultivos o meramente directivos, donde se tomen decisiones conjuntas o mediadas sobre las situaciones que acontecen en un determinado lugar.

A su vez, Ormaza et al. (2015) en sus estudios sobre el diagnóstico de los puestos de trabajo, revelan la importancia de evaluar y diagnosticar las condiciones y variables que interactúan con el trabajador, tanto como las horas de trabajo, materiales a disposición, habilidades propias del trabajador, relaciones interpersonales, salud física y emocional. Los factores mencionados inciden en una mayor o menor calidad de vida laboral, entendiendo esta última como el grado de satisfacción y bienestar físico, psicológico y social que experimenta una persona en su puesto de trabajo.

Si bien, el hecho de considerar un perfil laboral acorde a las necesidades tanto del trabajador como de la empresa es un punto clave en lograr la inserción, se deben considerar la aplicación de estrategias para que las habilidades que adquieran los participantes sean oportunas en términos de adquirir las

competencias necesarias que indica una sociedad competitiva y compleja en términos del desarrollo acelerado de las tecnologías. En este sentido E4 (80) menciona que:

El teléfono es una estrategia súper importante, porque si pasa algo, ellos pueden ocupar su videollamada y decir: “estoy en este espacio me perdí, ayúdame, búscame”. También nos pasó alguna vez con un chiquillo que no fue en mi incursión, pero que se perdió y me llamó porque estaba ahí. Y también el uso de tecnologías como relojes con inteligencia que permite los pasos y tiene GPS en algunos casos, como que eso ocupamos hartito en la inclusión.

Lo anterior, concuerda con lo mencionado por E2 (81) quien plantea que:

La tecnología también, como dice la Matilda es un elemento fundamental, porque por supuesto hay chiquillos que tienen relojes con GPS, les enseñamos a mandar su ubicación por *WhatsApp*, tienen grupos entre ellos de *WhatsApp* donde se comunican.

En cuanto a la utilización de los recursos tecnológicos en contextos educativos, Arroyave y Freire (2009) establecen que:

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación han demostrado el potencial que estas tienen para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad, ya que facilitan su participación, comunicación y autonomía personal en entornos y contextos diversos; esto está generando un impacto en la creación de condiciones para la igualdad y, por tanto, para el mejoramiento de su calidad de vida, reflejado en el crecimiento de su dignidad y el despliegue de su capacidad de interacción. Este tipo de ayudas permite, además, ampliar el abanico de actividades y enfoques

metodológicos; en consecuencia, marca nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (p.55).

El uso de tecnologías ha permitido además aumentar los niveles participación e implicancia de los participantes en los talleres impartidos por la institución. Lo anterior se condice por lo menciona por E2 (82) donde:

El tema, por ejemplo, del *Kahoot*, que es “bacán” en las clases, como que ellos se motivan caleta, entre ellos compiten en quien responde las preguntas. En general las preguntas están orientadas en como seguir ciertas rutinas, y aspectos del trabajo en específico.

E3 (83) complementa el uso de tecnologías en:

Bueno, los PPT cuando los usamos, enfocarnos en que tenga más imágenes que texto, al final que sea un apoyo para ellos más que para nosotros.

Al igual que el uso de tecnologías en los talleres impartidos, el establecimiento de un paso a paso estructurado, así como la anticipación se presentan como ejes fundamentales en el trabajo de la unidad de inclusión laboral, así lo establece E4 (84):

Va dependiendo mucho de cada participante, pero con algunos se suele establecer un paso a paso, como dije anteriormente de forma oral. Con algunos armamos llaveros con lo que debo hacer en mi espacio de trabajo. Por ejemplo, ¿cuáles son los pasillos que debo recorrer para llegar a mi puesto de trabajo? Y si alguien tiene dudas, saca el llavero y por último se presenta como un apoyo para ellos.

E4 (85) también menciona la importancia de la utilización de pictogramas en complemento a la utilización de llaveros para la consolidación del paso a paso:

Y como comentamos utilizamos hartos pictogramas con imágenes. Imágenes reales del paso a paso, donde estarán trabajando ellos. Se intenta que las imágenes sean lo más idénticas posibles al lugar de trabajo que estarán o están trabajando.

En complemento E4 (86) menciona que:

Si, por ejemplo, la gente no tiene lectoescritura y tiene que hacer diez pasos. Obviamente el paso a paso va a estar con fotografías y no con letras porque obviamente no va a poder reconocer. Si alguno se le olvidan las cosas, el paso a paso es un *check list* que cuando se realiza una tarea y/o paso se tiquea.

De igual forma, la anticipación juega un factor clave en la diversidad propia de los participantes, cobrando un rol preponderante en la condición TEA, ante lo cual E4 (87) establece que:

También trabajamos con la anticipación en los chiquillos de la condición del espectro autista, específicamente con cambios de rutina que son repentinos y con cambio de jefes, por ejemplo. Si tienen que hacer algo a las dos en relación con el trabajo, se pone una alarma. Y muchas alarmas también para que sepan que esa es la de entrada, cual es de salida, y cuando tengo un break. También se les anticipan a los mismos trabajadores del lugar donde está el usuario, específicamente con los chicos, con la condición espectro autista. Mira, ¿lo ves que va mucho al baño? Es porque probablemente algo lo desreguló, y requiere un tiempo fuera.

En este sentido, E4 (88) menciona que los mismos participantes han adaptado sus propias estrategias para beneficiar la propia autorregulación y anticipación en el caso del manejo de estrés frente al ámbito laboral:

Pero también nos ha pasado que los mismos chicos se han puesto sus propias estrategias de trabajo. Por ejemplo, que se ponen cronómetro en los celulares donde cada cierto tiempo tiene pausa él o su compañero, y ese tiempo es como “tiempo fuera”, y el tiempo que requieren para regularse. A veces también se hablan por grupos que crean para ayudarse a regularse cuando hay un problema. Aunque también a veces requieren regularse de forma personal.

Arroyave y Freyre (2019) mencionan la importancia de emplear los propios conocimientos en situaciones reales a través de una progresión metodológica:

Además, la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas de la cotidianidad, lo que redundará en un mayor repertorio de alternativas para la solución de los conflictos. Al respecto se sugiere crear espacios para que los adolescentes puedan ensayar, repetir y experimentar dificultades en situaciones cotidianas que no impliquen ningún tipo de riesgo para ellos, y no obstante les conduzca a desplegar procesos de autodeterminación y autorregulación que les serán imprescindibles en situaciones reales de su contexto (p. 63).

Finalmente, la unidad de inclusión laboral centra sus esfuerzos en incluir a los participantes en diversos puestos laborales acorde a sus potencialidades a través del establecimiento de un perfil laboral, enfatizando en estrategias relacionadas a la realización de un paso a paso al momento de realizar actividades, así como la anticipación y autorregulación frente a situaciones imprevistas o que sucedan en el trabajo a través del manejo de tecnologías traducidos principalmente en la utilización de dispositivos móviles. De igual

forma, la adecuación del entorno empresarial y/o laboral se vislumbra como un aspecto clave en generar una real inclusión sociolaboral que vaya más allá de lo discursivo.

4. 6. Formación y Orientación en el Contexto Empresarial

Otro de los factores que inciden en generar sociedades más inclusivas y abiertas a la diversidad, es el papel que juegan las empresas en masificar culturas inclusivas entre sus propios trabajadores, además de incluir estas temáticas en los estatutos y en la esfera política de la empresa. Un punto clave es la real intención de generar cambios significativos en la idiosincrasia y dinámicas en el ámbito laboral, más allá de las directrices legislativas que las rigen, lo cual aún se visualiza como una temática pendiente a tratar. Así lo menciona E2 (95):

El tema como de la responsabilidad social empresarial como que está muy de moda el término, de que intentan que su empresa sea inclusiva, pero te das cuenta de que desde el lenguaje en adelante no lo son. Desde el acceso de la puerta de la empresa en adelante no es posible, no entra una silla de ruedas.

E4 (99) atribuye las dificultades de instaurar una real cultura inclusiva empresarial a los diversos cambios en términos de estructura jerárquica que también experimentan estas entidades:

Y también es muy difícil porque hay cambios de jefatura y a él no le avisan la instauración de un proyecto inclusivo. O que también la empresa tiene como que de repente las gerencias que se suben al barco de la inclusión, pero no baja a los trabajadores y al final el que tiene trato directo no es la gerencia, es el compañero que está al lado.

También ahí, como que hace falta harta educación a los *partners* de los chiquillos más que a los ejecutivos.

En base a las dificultades para instaurar culturas inclusivas , es que ha surgido la necesidad de emplear cambios estructurales en la visualización de lo que se entiende por inclusión en el ámbito productivo. Así lo afirman Carrillo, Gomis y Bensusán (2017):

Por eso, la inclusión a nivel de empresas se convierte fundamentalmente en un valor. Y, en este sentido, existe en la actualidad un amplio movimiento de interés político y social que distingue y valora como incluyentes a las empresas que contratan a personas con alguna discapacidad, observando, al mismo tiempo, que en el procedimiento se cumplan todas las disposiciones que al respecto marca la ley (p. 205).

Los autores antes citados mencionan que la inclusión sociolaboral aún se plantea como una aspiración que se plasma en discursos, agendas y políticas públicas tanto gubernamentales como empresariales, pero en la realidad se visualiza más como una meta que en el establecimiento de estrategias concretas para llegar a ella (p. 225).

Lo anterior concuerda con lo planteado por E1 (101):

Pero se queda solamente ahí y no te preocupas de bajar y que todos tus trabajadores y toda tu empresa sea realmente inclusiva. Entonces, como que obviamente hay mucho por la obligación y es como: “ya bueno, ya cumplimos con lo mínimo que me pide la ley”. Entonces son muy pocas las que realmente quieren ser inclusivas de verdad.

Para lograr prácticas inclusivas, resulta trascendental establecer estrategias concretas para generar comunidades que promuevan el respeto a la diversidad. Respecto a esto, ha surgido la figura de los gestores inclusivos, quienes son personas encargadas de apoyar e instruir a las empresas en temáticas referidas a lo diverso, lo cual además es un servicio del cual se encarga de cubrir la asociación al momento de situarse en los contextos laborales. Así lo menciona E4 (90):

Creo que el tener gestores de inclusión en las empresas ha sido fundamental, más allá del boom de estos últimos... porque nos pasaba que te enfrentabas a hablar con alguien que no sabe nada de discapacidad y está bien porque no se dedican al área, pero era sentarte y decir “nosotros hacemos esto” y existía demasiada duda. Desde que hay gestores de inclusión, por lo menos hablas un lenguaje que es un poco más en común, donde tú dices vamos a hacer charlas de concientización y ellos ya vienen con ciertas ideas respecto a lo que se hablará.

Lo anterior refiere a la evidente necesidad que requieren las empresas de ampliar el conocimiento respecto a lo diferente, así como de la actualización constante en torno a las legislaciones vigentes. Lo cual concuerda en lo estipulado por E4 (92):

Han aparecido hartos cambios en el último trimestre respecto a las nuevas leyes, y es así como las empresas empiezan a decir “de que vamos a ajustar, vamos a hacer esto, pero si logramos esto, hacemos todo lo otro.” Cuando salió el tema de que se va a aumentar el 2% de trabajadores con discapacidad, las empresas se atacaron y decían, “manden a alguien que nos explique esto”, y nunca entendieron que era el 2% cuando se cumpla el 80% del 1%. Y eso puede pasar este año, y si es este año se va a activar recién el próximo año en enero.

Es mucha desinformación que también a las empresas les apresuraba a hacer cosas porque la información no la manejaban de forma oportuna.

Es evidente el desconocimiento del mundo empresarial en temáticas profundas relacionadas a las legislaciones y lo que conlleva entablar un real proceso inclusivo. Esto ha permitido a la asociación poder ampliar sus márgenes de acción en no solo trabajar con los usuarios en la conformación de proyectos laborales, sí no que, de igual forma, capacitar a las empresas en los tópicos de interés, lo que de por sí también conlleva un beneficio económico y de perduración. Así lo menciona E4 (94):

Entonces también las empresas están como súper agobiadas porque no saben. Lo que también es bueno para nosotros, porque nosotros prestamos asesoría y hacemos esa parte como más interna que también nos viene bien como línea de financiamiento.

E2 (89) también menciona que:

Y también hay como una dicotomía porque si todas las empresas se dedican a incluir, a nosotros se nos abren muchos puestos, pero no tenemos financiamiento. Si todas las empresas no cumplen con la inclusión y se ponen a pagar multas, tenemos la plata, pero no tenemos los puestos. Entonces igual funciona un poco como en el equilibrio que necesitamos, empresas que nos donen y empresas que nos aporten para funcionar en ese equilibrio.

Resulta interesante poder analizar la complejidad que conlleva el hecho de instaurar practicas inclusivas y la forma en que esta se implementan, donde también la asociación logra beneficios en torno a las oportunidades de mejora de

la empresa. Así como esta última requiere del apoyo especializado para contribuir con el bienestar del ámbito laboral.

Forrester y Vigier (2017) comentan algunos beneficios que recibirían las empresas y sus trabajadores en torno a adoptar una cultura inclusiva que vaya más allá del discurso y que se logre traducir en acciones concretas. Las autoras mencionan que aportaría en el fortalecimiento de la cultura de la organización, mejora de la reputación global de la compañía, incremento de la creatividad, fortalecimiento de una cultura de alto rendimiento como consecuencia de la innovación por diferenciación, fidelización de clientes de orígenes distintos y, en definitiva, incremento de la productividad. De igual forma, en el plano individual, incluirían factores asociados al reconocimiento de la cultura, los valores, las costumbres y los hábitos de una persona son imprescindibles para que ésta se sienta que pertenece al lugar en el que se encuentra, y que, en este caso, sería la misma empresa situada.

Si bien la asociación ofrece capacitaciones en torno a lo inclusivo, la conexión establecida con las empresas se sitúa en un enfoque multidimensional que sobrepasa lo puramente económico. En el caso del trabajo enfocado en incluir a los usuarios en el ámbito sociolaboral, E4 (103) menciona:

Se parte todo el lazo con las empresas desde un convenio de colaboración que tiene mucho énfasis en un enfoque de derechos, es un convenio que no tiene ningún pago ni nosotros a ellos ni ellos a nosotros, sino que solamente nos abran los espacios para que los chicos puedan vivir experiencia y experimentar el rol del trabajador, siempre bajo un enfoque de derechos. Si vemos que hay una empresa no cumple con eso. Nosotros agradecemos, mandamos un correo de agradecimiento y el convenio desaparece.

En torno a la relación que establece la asociación con las empresas al momento de impulsar el proceso inclusivo, E4 (104) menciona que:

Tiene que existir la apertura de parte de la empresa de que el equipo va a ir cuando sea necesario que vaya. O sea, los chicos van si o si acompañados. Si una empresa nos dice: “no es que no pueden ir acompañados”, no es una empresa que nos interese trabajar porque eso tenemos que enseñarle y también tener como la puerta abierta de poder ir constantemente a supervisar y ver lo que está pasando. Y también la empresa tiene la puerta abierta también de preguntarnos lo que sea. Les decimos que nos pregunten hasta como hablarles a los usuarios o que pasa si ocurre una descompensación. También tenemos vías de comunicación por *Whatsapp*, llamamos o nos llaman por teléfono y lo hacemos súper rápido.

Aún se evidencia como materia pendiente la incorporación de la inclusión como un valor transversal en el ámbito empresarial, un eje que se evidencie como un objetivo prioritario que no se encuentre condicionado netamente por lo económico o legislativo. Sin duda, el contexto laboral es un elemento fundamental dentro de la ecuación que conlleva la inclusión sociolaboral, por lo que los esfuerzos no solo deben estar orientados en el despliegue de habilidades por parte de los usuarios que presentan algún tipo de condición, sino que, de igual forma, en impulsar las prácticas necesarias para que las instituciones puedan impulsar sus propios mecanismos y/o estrategias para disminuir los niveles de exclusión.

4. 7. Familia: Consideraciones desde la Autonomía

Si bien el núcleo familiar se presenta como un apoyo fundamental para las personas que presentan algún tipo de condición, tanto por los apoyos a nivel emocional, social, económico y cultural que se entregan en este tipo de

contextos. La sobreprotección, infantilización y desconocimiento en ciertas ocasiones de las reales capacidades de los participantes, se han situado como dificultades en poder garantizar mayores niveles de autonomía en la población que presentan NEEp.

En este sentido, Villavicencio, Romero, Criollo y Peñaloza (2018) señalan que las familias, y en concreto el rol parental de los padres enfrentan una gran cantidad de desafíos al momento de garantizar una crianza adecuada y contextualizada a las necesidades de un hijo con algún tipo de condición:

Cuando un infante es diagnosticado con discapacidad, son los padres quienes asumen ese rol protagónico en su cuidado y protección . Se crea una especie de conflicto intrapsíquico generando intensos síntomas de anhelo, tristeza o pérdida de sentido que conlleva a que la familia y principalmente los padres desarrollen desgaste emocional, aflorando una serie de problemáticas psicosociales. Lo cual, a su vez, puede llevar a experimentar mayores niveles de sobreprotección e inestabilidad frente a las oportunidades que pueden desarrollar sus hijos en un futuro (p. 90).

Permuy y Riss (2014) realizan un interesante análisis entre la relación que existiría entre la calidad de vida y la depresión, y su relación con la sobreprotección. Las autoras encontraron resultados asociados a que, frente a mayor sobreprotección por parte del núcleo familiar, aumentan de igual forma la posibilidad de presentar episodios de depresión o disminución de su calidad de vida, al no tener la posibilidad de entablar proyectos personales de vida, así como en la ausencia de habilidades para desenvolverse de forma autónoma en la sociedad.

La asociación manifiesta una clara intención de brindar a espacios para que las familias participen de los procesos y que sus voces sean relevadas desde

la importancia que merita el núcleo familiar. Sin embargo, se intenciona clarificar que las decisiones frente a la conformación de proyectos individuales y personales respecto a lo vocacional se sitúan en lo que anhelan los propios participantes. Así lo afirma E4 (52):

La familia sí es súper importante en el proceso, pero la voz y el voto acá es de los chiquillos, no de la familia en general, todo lo que le planteamos a los participantes la familia lo sabe. Le informamos por supuesto, pero la decisión final es del participante. Por lo menos en inclusión, que es como el tránsito hacia la independencia adulta, si tú quieres estar en ese espacio o quieres conformar un proyecto, lo tienes que decidir tú. Si tú quieres renunciar, lo que tu mamá me diga, lo escucho, lo “mástico”, pero en verdad no es lo que nos hace como tomar la decisión final y creo que eso también va a cambiar como los pensamientos de la familia.

De igual forma E4 (53) menciona el proceso progresivo en que las familias se van adecuando a los requerimientos de la asociación en torno a la necesidad de generar mayor autonomía en los participantes donde:

Como desde la entrada al centro porque igual somos de puertas abiertas. Porque tampoco tenemos cerrado con llave. Entonces hay familias que les costaba entender eso y entraban en la sala y era como: “ sí, yo estoy acá como profesional a cargo”. ¿Por qué está dentro?, o familias que llegaban porque tembló y decían: ¿puedo hablar con mi hijo? “No, tembló y está el equipo conteniendo”. En verdad si pasa algo, de verdad que le vamos a avisar, pero si no está pasando nada tampoco lo voy a estar llamando cada cinco minutos, tampoco vamos a hacer el reporte de: mamita, su hijo estuvo bien hoy día.

E1 (54) establece que la asociación no cuenta con la figura del apoderado como se conoce en el sistema regular de educación, si no que más bien:

De hecho, no tenemos la figura de apoderado, nosotros aquí nos centramos primero en la persona, hablamos con el participante y bueno, y si tenemos atrás cierto a la familia que está, que hay cosas que no le gusta y esto es como: “perdón, pero acá nosotros le damos primero prioridad en este caso a su hijo, su hija o al participante en general.

Si bien el enfoque educativo de ASPADE es sobre desarrollar la toma de decisiones de los propios participantes, el trabajo con la familia en la enseñanza de como mediar y acompañar a sus familiares en el proceso es fundamental. Abad Salgado (2016) menciona respecto al rol familiar:

La capacidad de reorganización interna de la familia de manera funcional es la que favorece la superación de los obstáculos que surgen a razón de la discapacidad tales como barreras físicas, arquitectónicas y socioculturales, y de este modo establecer acciones incluyentes que posibiliten el ejercicio de los derechos de todos sus miembros (p. 60).

La autora mencionada con anterioridad enfatiza en que el apoyo que debe brindarse a la familia debe ser a nivel cultural. Así como en generar actitudes de alteridad y tolerancia hacia la diversidad, establecer mecanismos de divulgación de información a las familias sobre el marco legal, conocimiento sobre las entidades locales que intervienen la discapacidad tanto en la ayuda funcional como en apoyos pedagógicos y psicosociales, haciendo énfasis en la manera de acceder a estos (p. 74).

Continuando con los apoyos en el núcleo familiar, E2 (56) menciona que:

Es el tema del trabajo con familias, donde también se abordan temáticas de enfoque de derecho, sexo-afectividad, varias cosas con las familias, porque de repente las familias desconocen incluso lo que son los términos de autonomía, independencia, autodeterminación. Entonces cuando tú igual se lo explicas o viene una psicóloga y se lo explica como desde la teoría.

Siguiendo con el relato E2 (57) menciona que también existen cuestionamientos internos a la propia crianza o concepciones en torno a la forma de apoyar a los participantes durante el proceso laboral, académico y personal:

Y desde la teoría lo bajas a la práctica, y hay muchas familias que dicen: “chuta, estoy vulnerando los derechos de mi hijo”. Y ahí empieza también como un cuestionamiento familiar que mueve cosas ,mientras nosotros movemos cosas en el participante, como que todo confluye y al principio es un ajeteo súper grande, porque hay otras familias que para ellos es super difícil estar acá, desde la aceptación y el miedo que implica el mundo laboral. Algunas familias dicen que sufren cuando les dices que van a empezar a trabajar.

Se ha evidenciado que el trabajo desde la autonomía conlleva la aceptación y el entregar confianza y responsabilidad al participante que cuenta con algún tipo de condición. Si bien es un proceso extenso, las familias se van adecuando a las nuevas dinámicas que van surgiendo al momento de que sus familiares se adentran al mundo laboral. Así lo menciona E4 (58):

Y de repente las familias nos dicen como: “es que no sé cómo se va a ir solo”. Y es como: “le quería informar que desde la semana se está yendo solo”. Lo que le quería decir es que ya lo ha hecho.

Complementando lo anterior, E2 (59) refiere a:

Les cuesta “caleta”, o sea el día que saben que se van a ir solos es como: ¿ya se fue?, ¿ya salió?, ¿dónde viene? Y nosotros les decimos: ya hablé con él, va en la micro y anda bien, “cachai.” Mucha ansiedad con respecto a esas temáticas, pero es “bacán” cuando se logra y la familia dice: “oh llegó solo”.

Finalmente, la asociación también realiza un trabajo a nivel socioeconómico con las familias, en el sentido de poder orientar también el aspecto laboral del usuario a las necesidades propias de su contexto, sin perder de vista, que es el mismo usuario quien determina que se realizará con la remuneración en base a lo trabajado.

E2 (60) menciona respecto a lo anterior:

Igual eso es súper importante de ASPADE, las familias entran y se hace un proceso de evaluación socioeconómica donde se determina cuánto es la cuota de socio, porque ellos se hacen socios de ASPADE. Entonces cuando tú permitiste que cualquier familia independiente de su contexto socioeconómico entre acá. Tienes usuarios, como dice la Sofía, que juntan plata para irse a Europa y tienes usuarios que son el sustento de su familia. O sea, un apoyo en el contexto familiar y eso igual es una diversidad “súper rica”, pues la única diversidad no es si tienes o no discapacidad, sino que de dónde vienes “cachai”, cómo se configura tu familia, hay como diversidad de todo.

E4 (61) también menciona en como el contexto familiar va personalizando el proceso de inclusión sociolaboral, así como los objetivos que tiene cada uno de ellos:

Y uno también va viendo las historias de familia y es como: hay que incluirlo rápido, porque en verdad ellos necesitan trabajar. Como también hay familias que vienen de entornos mucho más contenidos. Donde sí nos demoramos dos años en la inclusión va a estar bien, porque el foco no es del sueldo, sino que se desarrolle como persona. Igual eso es “rico” en el proceso de inclusión.

El rol familiar radica en la mediación y acompañamiento de los participantes en poder desarrollar autonomía de forma progresiva, así como en cuidar la toma de decisiones y la independencia que buscan sus familiares al momento de incluirse en las dinámicas laborales.

Capítulo V: Interpretación de Resultados y Conclusiones

El presente capítulo establece una discusión interpretativa de los hallazgos a la luz del marco teórico estipulado con anterioridad. Seguido de las conclusiones generales del estudio.

5. 1. Interpretación de Resultados

En consideración a los hallazgos encontrados en la presente investigación, puede evidenciarse que el enfoque educativo de la asociación está marcado por la enseñanza explícita de habilidades sociolaborales que trascienden a la capacitación de un oficio tales como la autonomía y la autodeterminación. El hecho de comprender la inclusión sociolaboral como un proceso complejo que involucra diversas aristas se visualiza como un punto crítico y diferenciador de la asociación respecto a los enfoques y apoyos entregados en instituciones formales como talleres laborales o PIEs. Donde en estos últimos, los esfuerzos se encuentran centrados en actividades asistencialistas y de capacitación más que la perspectiva holística y de derechos que debe otorgarse a las personas adultas con NEEp.

El hecho de visualizar la inclusión sociolaboral como un proceso complejo que involucra diversos actores y recursos permite situar a los adultos con NEEp en contextos que se adecuan a sus potencialidades y necesidades. Lo anterior concuerda en lo estipulado por Castro et al. (2018) donde los modelos de inclusión laboral deben relevar la dignidad de las personas, trabajar la autonomía, el establecimiento de redes de apoyos y la conformación de proyectos de vida.

Considerando el enfoque asistencialista y/o capacitista que ha caracterizado a las instituciones de educación formal respecto a la inclusión sociolaboral. Resulta interesante analizar las trayectorias de las personas en los PIEs y los apoyos que allí se entregan, los cuales se encuentran centrados en el

acceso al currículo y el transitar educativo. Lo mismo ocurre en las escuelas especiales, donde la capacitación en un oficio u ocupación cobra una vital relevancia al momento de destinar recursos para los mismos usuarios. Los aspectos mencionados con anterioridad se contraponen a la formación de perfiles laborales impulsados por ASPADE, los cuales se encuentran asociados a los propios objetivos planteados por los participantes, desde una mirada realista y adecuada a cada realidad en particular.

Continuando con aspectos ligados al enfoque educativo de la asociación, la planificación y colaboración entre profesionales se visualiza como un elemento determinante en los fines que persigue ASPADE sobre garantizar una adecuada inclusión sociolaboral de los participantes. En este sentido, la especialización del ejercicio relacionado a la inclusión sociolaboral de los profesionales radica en que las experiencias previas de la educación “formal” no cumplían con las expectativas y objetivos que buscaban los profesionales, así como en la detección de una necesidad preponderante en torno a trabajar sobre la inclusión sociolaboral de adultos con NEEp.

El hecho de que los diversos profesionales busquen nuevos espacios para trabajar en torno a la inclusión sociolaboral puede interpretarse como una ausencia de articulación efectiva por parte de los sistemas e instituciones formales que inciden en la disminución de los niveles de exclusión y en la generación de entornos más inclusivos. Lo anterior concuerda en lo mencionado por Gil–Jaurena, López–Martín y Valencia (2023), quienes establecen que los procesos inclusivos solo pueden llevarse a cabo una vez que las medidas estructurales y sistemáticas se encuentren bajo en un enfoque de derechos y de justicia social.

El trabajo en adultez requiere una serie de condiciones en específico para garantizar su correcta implementación. Respecto a los hallazgos encontrados puede identificarse que el enfoque educativo de la asociación busca generar un

trato horizontal de los profesionales hacia los participantes, disminuyendo los niveles de infantilización y asistencia que se prestan a los adultos con NEEp. Históricamente, han existido diferencias significativas entre la edad biológica y la edad social de adultos que presentan algún tipo de condición, esto producto de ciertas barreras en la participación social, la estigmatización, los prejuicios sobre los diagnósticos y las limitaciones en el acceso a las oportunidades.

Lo mencionado con anterioridad, guarda relación en lo planteado por Vásquez (2012) respecto al desconocimiento de la sociedad sobre las condiciones y discapacidades que se manifiestan en los diversos contextos. Lo cual trae como consecuencia el infravalorar las capacidades y posibilidades de los individuos que cuentan con algún tipo de NEEp.

Es a partir de esta estigmatización sobre los diagnósticos es que surge un punto crucial del enfoque educativo de la institución. El cual está relacionado al empoderamiento de los individuos en la toma de decisiones y en la autorrealización. Los hallazgos indican que el desarrollar mayores niveles de confianza sobre las propias capacidades de esta población, no solo mejora la posibilidad de lograr un posicionamiento en un puesto de trabajo, sino que, de igual forma, refuerza el sentido de pertenencia frente a un grupo social en particular.

El aumentar los niveles de participación y ampliación de los círculos sociales permite relevar el discurso y las experiencias de adultos con NEEp. Los aspectos mencionados son vitales en que los usuarios puedan conformar proyectos de vida de forma concreta, así como en realizar actividades propias de su edad cronológica y social. El enfoque educativo de la asociación permite situar a los sujetos bajo una perspectiva de derechos, trascendiendo los diagnósticos y trabajando de forma transversal el acceso y equidad en las oportunidades.

En cuanto a las estrategias metodológicas empleadas en la asociación. Específicamente en la unidad pre-laboral, se encontraron resultados orientados a la utilización de pictogramas en el establecimiento de un paso a paso para realizar una determinada actividad. Así como la orientación temporal necesaria en la comprensión de los fenómenos contextuales en los cuales los participantes se encuentran inmersos. Junto a la comprensión del contexto, la clarificación de normas juega un papel fundamental en seguir lineamientos no solo a nivel de la asociación, sino que además del cumplimiento de normas laborales que regulan y estructuran a las empresas.

Las estrategias mencionadas con anterioridad dan cuenta que la asociación considera una secuencia didáctica donde sitúa a los participantes en tiempos y espacios determinados. Esto puede interpretarse como la importancia de fomentar la autonomía e independencia al momento de planificar las actividades del día a día, en el hecho de conocer cuando comer, bañarse, participar de talleres, entre otras actividades.

La comprensión del tiempo es una base fundamental para el aprendizaje de otras habilidades, como es el seguir horarios, normas, secuenciar tareas o anticipar eventos. Estos aspectos facilitan la inclusión de adultos con NEEp en contextos educativos, laborales y de vida independiente. Lo mencionado concuerda en lo estipulado por Valls-Fernández y Martínez-Vicente (2005) donde el desarrollo de estas habilidades facilitaría la transición hacia la vida independiente y adulta en el sentido de que, al tener una mayor claridad de las actividades a realizar, se podría ejecutar una toma de decisiones más acertada de acuerdo con los objetivos que tiene el adulto con NEEp durante su ciclo vital.

Los resultados indican que estas estrategias son aplicadas de forma transversal a los participantes independiente del diagnóstico y/o condición que presenten. Sin embargo, en el caso de los adultos TEA cobra un sentido transcendental la anticipación y la utilización de pictogramas para clarificar ciertas

acciones o pasos a seguir, ya que esto permitiría disminuir los niveles de desregulación al fomentar la planificación y anticipación de los sucesos. Lo anterior concuerda en lo establecido por Irarrázaval et al. (2005) donde se menciona que los adultos TEA siguen requiriendo de espacios ordenados, clarificados y que permitan la anticipación de eventos que pueden ocurrir en el contexto personal y/o laboral.

Continuando con las estrategias empleadas en la unidad pre-laboral, se explicita la enseñanza de habilidades de preparación para la vida adulta, como lo es el manejo de dinero funcional, aseo y presentación personal, confección de un currículum laboral, y relaciones interpersonales en el contexto laboral. Ellas son trabajadas a través del uso y manejo de *Tics* en aplicaciones como PPT y *Kahoot* desde una perspectiva teórica, hacia el paso progresivo en el desarrollo de estas habilidades través de *roleplays*, llegando finalmente a la realización de estas actividades en contextos formales y reales de la vida diaria.

Las estrategias mencionadas con anterioridad permiten dar cuenta que la secuencia didáctica se presenta de forma progresiva, desde aspectos teóricos trabajados a través de aplicaciones tecnológicas, el juego de roles en contextos protegidos, hasta la aplicación de las habilidades de preparación para la vida adulta en contextos reales. Esta secuencia puede interpretarse como una forma de empoderar a los participantes en la práctica de las habilidades, y en la transferencia del aprendizaje hacia situaciones concretas. Lo cual permite reforzar la transcendencia e importancia de la preparación hacia la vida independiente para un grupo de riesgo que históricamente se ha encontrado bajo la infravaloración de sus capacidades.

Considerando la transcendencia de los aprendizajes ya mencionados, esto puede relacionarse con lo planteado por Escobar (2011) donde los conocimientos y habilidades entregados a los participantes debe contribuir a la autorrealización personal, así como en el hecho de aprender a convivir en

comunidad. Lo cual indica que la unidad en particular no solo despliega habilidades previas para enfrentar o desenvolverse en un determinado trabajo y/o actividad. Sino que, de igual forma, prepara y ayuda a los participantes a comprender de una forma exhaustiva las implicancias que conlleva ser un adulto en la presente época.

En el caso de la unidad de inclusión sociolaboral, se trabaja bajo una metodología de empleo con apoyos, contando con la figura de los facilitadores inclusivos en la adaptación de los entornos empresariales, quienes se encargan tanto de mediar la adaptación progresiva de los participantes, como adaptar los contextos en los cuales estos se sitúan.

Respecto a la metodología de empleo con apoyos, se puede evidenciar que los esfuerzos no se encuentran centrados en crear empleos “especiales” para los adultos con NEEp. Si no que más bien, en facilitar que las personas puedan trabajar en ambientes laborales comunes, con las condiciones necesarias. Esto concuerda con Vega et. al (2018) quienes plantean que la inclusión sociolaboral no puede ser comprendida sólo como acceso físico o contractual al empleo, sino como un proceso de participación, donde las condiciones deben estar dadas para garantizar el ejercicio pleno de los derechos.

Para lograr tal adaptación al contexto laboral, el establecimiento de perfiles laborales se visualiza como la principal estrategia de la unidad en poder generar una concordancia entre las habilidades del usuario y las necesidades de la empresa. En cuanto al seguimiento con el que cuentan los usuarios por parte de la asociación, este consta de una duración de aproximadamente 9 meses, con la posibilidad de extensión en caso de que tanto el participante como la empresa lo requiera.

Los perfiles laborales permiten conocer en profundidad las habilidades, intereses, ritmos de trabajo y necesidades de apoyo de cada persona, lo que

facilita encontrar entornos laborales acordes y realistas. Esto asegura que la inserción no solo sea posible, sino también significativa y sostenible. Los perfiles contruidos por ASPADE consideran las elecciones, gustos e intereses de los adultos con NEEp. Esto va en línea con el enfoque de derechos y participación, promoviendo que las personas se involucren en decisiones sobre su vida y trabajo.

Lo anteriormente mencionado respecto a los perfiles laborales, concuerda en lo planteado por Becerra, Lucero y Montanero (2017) donde el perfil laboral permite establecer metas alcanzables, reconocer fortalezas, y definir claramente los apoyos necesarios. Esta estrategia es fundamental en construir apoyos personalizados que respondan a las necesidades del adulto y a las del entorno laboral.

De igual forma que en la unidad pre-laboral, la utilización de pictogramas para establecer procesos de anticipación es fundamental en la estructura de seguimiento en el día a día de los participantes. En complemento, la unidad de inclusión laboral menciona la utilización de llaveros con un paso a paso estructurado en torno a las tareas específicas que deben desarrollar en un espacio de trabajo. El uso de tecnologías también cobra un rol preponderante como estrategia educativa, a través del acompañamiento en el uso de dispositivos digitales como celulares y computadoras, para compartir e identificar ubicaciones, envío de mensajes y comunicación con otros usuarios, profesionales de la asociación y/o familias.

El uso de tecnología, como aplicaciones móviles, dispositivos de asistencia o software educativos, permite a los adultos con NEEp tomar decisiones, organizar sus actividades, y comunicarse con mayor independencia. Esto responde directamente al enfoque de derechos que ASPADE promueve, al considerar que cada persona debe tener herramientas que le permitan ejercer control sobre su vida. Lo anterior concuerda en lo planteado por Adriana-Rohvein

y Pérez-Colo (2021) quienes enfatizan en que el uso de tecnologías permitiría desarrollar competencias fundamentales en la etapa adulta y laboral, como el acceso a la información, la gestión de aplicaciones y la comunicación con el entorno.

Las estrategias empleadas en ambas unidades de ASPADE, se encuentran orientadas en potenciar las habilidades sociales y laborales de cada participante. Si bien los diagnósticos asociados a cada NEEp pueden variar en cuanto a los apoyos que requieren, en temáticas sociolaborales se puede determinar que se enfrentan a barreras y desafíos similares. En este sentido, la infravaloración de sus capacidades, la ausencia de contextos que permitan el acceso a las oportunidades, y las dificultades en desarrollar habilidades de transición a la vida adulta e independiente se visualizan como aspectos críticos en el éxito o fracaso de la inclusión sociolaboral de esta población en específico.

En relación con la pertinencia de las estrategias utilizadas, se visualiza una relación explícita entre las condiciones de los participantes, el contexto familiar y el contexto empresarial desde la necesidad de generar un entorno propicio para generar una real inclusión sociolaboral. Los hallazgos indican que asociación basa sus esfuerzos no solo en que los participantes desarrollen su propia autonomía, sino que además en que en este caso las empresas, cumplan con los parámetros necesarios para garantizar la inclusión sociolaboral, tanto en el manejo conceptual como práctico del concepto, incluyendo las aristas legislativas, políticas, sociales y culturales que lo conforman.

Los elementos mencionados indican que la adecuada inclusión sociolaboral de adultos con NEEp no podría ser garantizada solo con las estrategias y habilidades desarrolladas en ASPADE. Si no que, además, se requiere de la colaboración del contexto en el cual se sitúan los participantes, y que en este caso en particular serían las empresas. Esta colaboración no solo puede ser basada en el discurso, si no que debe ser incluida como un aspecto

político y cultural del ambiente laboral. Así lo retrata Martínez-Virto (2017) en donde el mercado laboral limitaría las posibilidades de los grupos de riesgos al intentar normalizar los puestos de trabajo más que adaptarlos a las particularidades de los individuos.

La inclusión efectiva requiere que las empresas no solo abran cupos laborales, sino que se involucren activamente en el proceso de inclusión. Esto implica una disposición a realizar adaptaciones, participar en la formación de los trabajadores con NEEp y comprender la inclusión como un derecho, no como un acto de beneficencia. En este sentido se puede evidenciar que ASPADE realiza una constante sensibilización con los equipos de trabajo y retroalimentación a los empleadores, lo cual refleja un trabajo colaborativo y continuo con las empresas.

De igual forma, el mantenimiento de relaciones sostenidas con determinadas empresas facilitaría procesos de inclusión más exitosos. La confianza mutua, el conocimiento de los perfiles de los usuarios y la experiencia previa generan condiciones más seguras tanto para el trabajador como para el empleador. Esto concuerda en lo estipulado por Gil-Jaurena, López-Martín y Valencia (2013), donde los diversos organismos que componen la sociedad deben intervenir para disminuir las barreras en el acceso y contribuir al desarrollo integral de comunidades inclusivas.

Un segundo factor fundamental en que las estrategias impartidas por ASPADE puedan visualizarse como pertinentes en el trabajo con adultos con NEEp, es el propio contexto familiar. Los hallazgos abren un debate interesante: las familias pueden presentarse como un aspecto benefactor de adultos con NEEp al brindar contención afectiva, apoyo logístico y respaldo en la toma de decisiones laborales. Ya que su involucramiento positivo puede fortalecer la autoestima y la autonomía de las personas adultas con NEEp, especialmente durante las etapas de transición a contextos laborales.

Sin embargo, también puede presentarse una persistencia de prácticas sobreprotectoras por parte de las familias, lo cual puede limitar el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones en los adultos con NEEp. Esta actitud, muchas veces sostenida por temores legítimos, puede dificultar la inclusión efectiva en espacios laborales. Así lo afirman Quintana, Santana y García (2022) donde el trato adulto hacia sus hijos puede causar cierto estupor en el contexto familiar, quienes se encuentran acostumbrados a responder y guiar a las personas con algún tipo de condición. Esto pone de manifiesto el choque que puede producirse cuando el enfoque institucional promueve la autonomía, mientras que la familia mantiene una visión infantilizada del adulto.

La investigación revela que ASPADE no solo trabaja con los usuarios, sino también con sus entornos familiares, a través de la unidad de orientación psicosocial. Esta intervención busca promover un cambio cultural en la familia, sensibilizar sobre los derechos de sus hijos/as adultos y fomentar prácticas que promuevan la independencia. En este sentido, la investigación retoma lo planteado por Castro et al. (2018), quienes subrayan que los modelos de inclusión deben considerar la construcción de redes de apoyo, dentro de las cuales la familia es un pilar clave para el éxito del proceso inclusivo.

La familia representa un nodo central en la inclusión sociolaboral: su implicancia, visión de la discapacidad, expectativas y prácticas cotidianas pueden incidir de manera directa en el éxito o dificultad de los procesos de inserción laboral. La inclusión efectiva requiere entonces que las instituciones, como ASPADE, consideren la educación y acompañamiento de las familias como parte de su quehacer formativo, ayudándolas a transitar desde un rol de tutela hacia uno de acompañamiento respetuoso de la autonomía.

A modo de síntesis, las estrategias establecidas evidencian una pertinencia respecto a la población con la cual se trabaja. Esto se ejemplifica en la capacidad de adaptarse a los distintos perfiles de los usuarios, permitiendo un abordaje

personalizado que respeta tanto el ritmo de aprendizaje como las potencialidades individuales. De igual forma las acciones implementadas se fundamentan en un modelo educativo basado en derechos, en el que la inclusión se concibe como un proceso que debe garantizar la participación plena de las personas en todos los ámbitos de la vida. Así como en el acompañamiento continuo a los adultos durante el proceso de inserción laboral, tanto en la fase de preparación como en la adaptación al puesto de trabajo.

Sin embargo, es importante recalcar que los aspectos mencionados con anterioridad no son suficientes por si solos, si no que requieren la conformación de redes de apoyos consolidadas que brinden contención, eliminen barreras excluyentes y promuevan la autonomía. Esto implica que no solo se trabaja con la persona adulta con NEEp, sino también con su familia, sus compañeros de trabajo, y otros actores clave para garantizar la sostenibilidad de la inclusión sociolaboral.

5 .2. Conclusiones

La presente investigación ha permitido constatar que la inclusión sociolaboral de personas adultas con NEEp no puede ser reducida a la simple inserción de individuos en el ámbito laboral. Por el contrario, se trata de un proceso multifactorial que debe abordarse desde una mirada integral, en la cual confluyen dimensiones sociales, educativas, culturales, familiares y empresariales. ASPADE ha demostrado en la práctica que la inclusión efectiva no solo implica enseñar una habilidad o conseguir una vacante de trabajo, sino que demanda construir condiciones estructurales y culturales que aseguren la participación y el reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad.

Esta mirada integral se contrapone a enfoques tradicionales centrados en lo asistencial o en la capacitación técnica aislada, característicos de muchos PIEs o talleres laborales. En dichos espacios, la labor tiende a limitarse a la

formación de competencias laborales básicas, sin considerar el entorno, la autodeterminación ni los apoyos requeridos por las personas adultas con NEEp. En cambio, ASPADE adopta un enfoque de derechos, situando a la persona como protagonista de su proceso de inclusión, donde la dignidad, la autonomía y el trabajo con redes de apoyo son elementos centrales para lograr una verdadera inclusión.

La inclusión sociolaboral, desde esta perspectiva, se convierte en una oportunidad para repensar los vínculos sociales y los sistemas productivos, impulsando la construcción de comunidades más inclusivas y equitativas. El enfoque metodológico de ASPADE revela que cuando las instituciones articulan esfuerzos desde una lógica comunitaria, se pueden alcanzar resultados significativos en la mejora de la calidad de vida y en la construcción de una ciudadanía activa para las personas con NEEp.

Una de las principales conclusiones de esta investigación es la importancia que reviste la enseñanza de habilidades sociolaborales transversales en los procesos de inclusión. ASPADE prioriza el desarrollo de capacidades como la comunicación efectiva, la responsabilidad, la puntualidad, el trabajo colaborativo, la capacidad de adaptación, la resolución de conflictos y la autogestión. Estas competencias no solo facilitan el desempeño en entornos laborales, sino que también potencian la participación en la vida social y comunitaria.

Este enfoque fomenta el desarrollo de la autodeterminación, el cual es elemento predictor del éxito en la inclusión de personas con NEEp. La enseñanza de estas habilidades requiere estrategias pedagógicas diferenciadas, contextualizadas y centradas en la experiencia real, lo cual ASPADE realiza mediante actividades prácticas, simulaciones y acompañamientos en terreno.

Además, el trabajo en estas habilidades permite a las personas con NEEp reconocerse como sujetos capaces, con derechos y responsabilidades, lo cual

influye directamente en su autoestima, su percepción de autoeficacia y su disposición a involucrarse en proyectos personales y laborales. Esta visión amplia del aprendizaje sociolaboral va más allá del empleo, proyectándose hacia la construcción de trayectorias de vida significativas y autónomas.

Una estrategia metodológica relevante identificada en el trabajo de ASPADE es la elaboración de perfiles laborales personalizados. Esta herramienta permite establecer una correspondencia entre las características individuales de la persona con NEEp y los requerimientos del mundo del trabajo. A través de un diagnóstico participativo, que considera habilidades, intereses, ritmo de trabajo, tipo de apoyos necesarios y contexto social, se construye un perfil que orienta tanto la formación como la búsqueda de oportunidades laborales.

El perfil laboral se convierte, así, en una herramienta fundamental para disminuir las brechas entre las posibilidades de la persona y las demandas del entorno. Desde una perspectiva del modelo de empleo con apoyo, este instrumento no solo clarifica qué tareas puede realizar la persona, sino que permite negociar adecuaciones razonables con el empleador y generar entornos laborales más accesibles.

Esta práctica ha demostrado ser eficaz para disminuir la rotación laboral, aumentar la satisfacción del trabajador y del empleador y facilitar procesos de evaluación y seguimiento. Además, el perfil laboral fortalece la planificación individual de la persona con NEEp, permitiéndole visualizar un horizonte concreto de inserción que respeta su identidad, sus tiempos y su estilo de aprendizaje.

Otro de los aportes significativos identificados es el uso de tecnologías como herramientas facilitadoras de inclusión. ASPADE incorpora el uso de

dispositivos móviles, aplicaciones de organización personal, plataformas digitales y herramientas de comunicación adaptadas, permitiendo a los adultos con NEEp desarrollar autonomía en diversas actividades.

Estas estrategias se alinean con la importancia de tecnología, ya que constituye un recurso clave para la inclusión educativa, laboral y social de personas con discapacidad. El acceso a tecnologías adaptadas no solo mejora la empleabilidad, sino que también potencia el desarrollo de habilidades de autorregulación, organización del tiempo y comunicación efectiva.

Asimismo, el uso de tecnologías permite ampliar las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos donde el acceso físico a ciertos espacios está restringido. Se promueve, así, una inclusión más flexible, que responde a las necesidades y ritmos individuales de los usuarios.

Un aspecto innovador del enfoque de ASPADE es el trabajo directo con el sector empresarial. La institución no se limita a formar a sus usuarios, sino que se involucra en la transformación de las culturas organizacionales. A través de procesos de sensibilización, asesoramiento técnico, acompañamiento en la inserción y monitoreo, ASPADE ha logrado establecer vínculos sólidos con empresas que no solo ofrecen vacantes, sino que comparten un compromiso con la inclusión.

Este enfoque permite disminuir resistencias, generar adecuaciones razonables y promover relaciones laborales basadas en el respeto y la equidad. La sensibilización empresarial se convierte así en una estrategia de cambio

cultural, donde los empleadores descubren el valor agregado de contar con equipos diversos e inclusivos.

Además, ASPADE se orienta a construir relaciones a largo plazo con las empresas, fortaleciendo redes colaborativas que permitan ampliar las oportunidades laborales, compartir experiencias exitosas y generar un efecto multiplicador en otros sectores productivos. La inclusión se transforma, así, en una práctica sostenible y no en una medida aislada o simbólica.

La investigación ha evidenciado que el rol de la familia en los procesos de inclusión sociolaboral es determinante. ASPADE trabaja activamente con las familias, considerándolas aliadas en el proceso educativo y laboral de los adultos con NEEp. Las familias cumplen una función de acompañamiento emocional, refuerzo positivo, modelamiento de la autonomía y facilitación de la toma de decisiones.

Al mismo tiempo, se ha constatado que algunas familias pueden presentar resistencias derivadas del temor, la sobreprotección o expectativas limitadas sobre el futuro de sus hijos. En este contexto, ASPADE implementa estrategias formativas y de contención que permiten a las familias resignificar su rol, entender el valor del trabajo como espacio de crecimiento y promover el empoderamiento de sus integrantes.

La participación familiar no solo influye en la estabilidad emocional de la persona con NEEp, sino que también incide directamente en la permanencia en el puesto laboral, la construcción de redes de apoyo y la continuidad de los

aprendizajes. Por ello, es imprescindible considerar a la familia como un eje clave en las políticas y estrategias de inclusión laboral.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación permiten concluir que las estrategias metodológicas empleadas por ASPADE son pertinentes, coherentes y efectivas en la promoción de la inclusión sociolaboral. Entre las características más destacadas de su enfoque se encuentran:

- El trabajo interdisciplinario, que articula saberes de distintas áreas profesionales.
- La personalización de los procesos, atendiendo a las necesidades, ritmos y contextos de cada persona.
- La formación práctica, que incorpora experiencias reales y contextuales.
- La evaluación continua y reflexiva de los avances y desafíos.
- La centralidad de los derechos humanos, como marco ético y político de la intervención.

Estas estrategias han generado impactos positivos en la calidad de vida de los adultos con NEEp, fortaleciendo su autonomía, su identidad y su participación en la comunidad. El modelo de ASPADE se configura como una experiencia valiosa y replicable, que puede orientar políticas públicas y prácticas institucionales en distintos contextos.

En síntesis, la inclusión sociolaboral de personas adultas con NEEp es un proceso posible, necesario y transformador. La experiencia de ASPADE demuestra que, con los apoyos adecuados, una mirada integral y un compromiso ético, es posible avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y humanas.

Capítulo VI: Limitaciones y Proyecciones

6. 1. Limitaciones

A pesar de los hallazgos significativos que emergieron de este estudio, es necesario reconocer ciertas limitaciones que condicionaron el desarrollo y alcance de la investigación. En primer lugar, la investigación se centró exclusivamente en la experiencia de la institución ASPADE, lo que, si bien permitió un análisis profundo y contextualizado, limita la generalización de los resultados a otras realidades institucionales. Cada organización cuenta con su propia estructura, cultura y recursos, por lo que replicar el modelo de ASPADE requeriría una adaptación específica a cada contexto.

En segundo lugar, la metodología cualitativa utilizada, basada en entrevistas grupales con profesionales del equipo de ASPADE, aportó riqueza y profundidad al análisis, pero también restringe el acceso a otras voces relevantes del proceso de inclusión, como los propios adultos con NEEp, sus familias o los empleadores. Incluir estas perspectivas habría enriquecido el análisis y aportado una comprensión más integral del fenómeno investigado.

Asimismo, la investigación se desarrolló en un periodo acotado de tiempo, lo que impidió realizar un seguimiento longitudinal de los procesos de inclusión sociolaboral. Esto representa una limitación en términos de evaluar la sostenibilidad de las estrategias implementadas, así como los cambios que pueden experimentarse en los participantes a lo largo del tiempo.

Por último, aunque se revisó bibliografía actualizada y pertinente, la investigación se desarrolló en un marco geográfico y cultural específico, por lo que las interpretaciones deben comprenderse desde esa particularidad. La

diversidad territorial y sociocultural de Chile y Latinoamérica sugiere la necesidad de ampliar los estudios en otras regiones y comunidades.

6. 2. Proyecciones

En función de los resultados obtenidos, esta investigación abre múltiples posibilidades de desarrollo futuro tanto en el ámbito académico como en el práctico. En primer lugar, se propone ampliar el objeto de estudio para incluir experiencias de inclusión sociolaboral en otras instituciones, públicas y privadas, que trabajen con población adulta con NEEp. Esta ampliación permitiría realizar estudios comparativos y sistematizar buenas prácticas replicables.

En segundo lugar, se recomienda incorporar en futuras investigaciones la voz de los actores directamente involucrados en los procesos de inclusión: personas con NEEp, familias y empleadores. La triangulación de perspectivas permitiría comprender de manera más completa los factores facilitadores y las barreras que se presentan en la práctica.

Asimismo, una línea de investigación relevante sería el estudio del impacto de las tecnologías digitales en la inclusión laboral, explorando tanto los beneficios como las posibles brechas que se generan por desigualdades en el acceso y manejo de estas herramientas.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos de esta investigación pueden nutrir el diseño de políticas públicas orientadas a la inclusión sociolaboral de personas con NEEp. Se propone el fortalecimiento de alianzas entre instituciones educativas, empresas y organismos gubernamentales, fomentando

la formación de redes de apoyo y la implementación de estrategias como el empleo con apoyo.

Finalmente, sería valioso desarrollar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de los procesos de inclusión a lo largo del tiempo, analizando la permanencia en el empleo, el desarrollo de trayectorias laborales y el impacto en la calidad de vida de las personas con NEEp.

En suma, esta investigación constituye un primer paso para seguir profundizando en el desafío de construir una sociedad más inclusiva, en la que todas las personas puedan ejercer su derecho al trabajo, participar activamente y desarrollar sus proyectos de vida en igualdad de condiciones.

Referencias

Abad-Salgado, A.M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 58-77.

Adriana Rohvein, C., Spina, E., y Perez Colo, I. (2021). Planificación, diseño y ejecución de un Programa de señalética con accesibilidad cognitiva. *Masquedós*, 6(6), 1-9.

Agencia de la calidad de la educación (2018). Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. *Ministerio de Educación*.

Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.

Alí, S. y Blanco, R. (2015). Discapacidad intelectual, evolución social del concepto. *Revista Facultad de Odontología*, 8(1).

Arroyave Palacio, M. M., y Freyle Nieves, M. L. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19(3), 53-64.

Alvarado Blanquer, A., Suárez Ortega, M., y Sánchez García, M. F. (2020). Trayectorias emprendedoras en personas con discapacidad: Características y condicionantes a través de estudios de caso. *Psicoperspectivas*, 19(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-1926>

Anijovich, R y Silva, M. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. *Aique Grupo Editor*.

Arellano Torres, A., y 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*, (19), 195–212. <https://doi.org/10.18172/con.2754>

Arenas, A.P y Melo-Trujillo D.E. (2021). Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. *Hacia la Promoción de Salud*. 26 (1): 69-83. DOI: [10.17151/hpsal.2021.26.1.7](https://doi.org/10.17151/hpsal.2021.26.1.7)

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM - 5* (5th ed.)

Aristizábal Gómez, K. V., (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? Una revisión teórica y jurídica del concepto. *Civilizar*.

Ciencias Sociales y Humanas, 21(40), 59-71. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2021.1a05>

Asociación Centro Trama (2014). *Programa Apoyo Inserción Sociolaboral: Trabajando el presente, construyendo el futuro*. https://www.mites.gob.es/es/estrategia-empleo-joven/logos/planes/Plan_Actuacixn_Centro_Trama_541.pdf

Aspade (2024). *Unidades de trabajo*. <https://www.aspade.cl/programas/>

Ávila, O. (2002). Escuelas, infancias y proyectos escolares. Aportes para una mirada pedagógica y social de la actividad educativa en las provincias a partir de la evaluación del Programa “*Mi escuela crecer*”. Ferreyra.

Becerra Traver, M. T., Lucero Fustes, M., y Montanero Fernández, M. (2017). ¿Cómo ayudan los compañeros de trabajo a los empleados con discapacidad intelectual? Una experiencia de coaching laboral en empleo con apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 51-71.

Bernal de Rojas, A. E. y Rojas Bernal, L. Ángela. (2023). Inclusión cultural de las personas con discapacidad. *Revista Investigaciones Andina*, 23(43), 37-52. <https://doi.org/10.33132/01248146.2184>

Cabalé Miranda, E y Rodríguez Pérez de Agreda, G. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 69-83.

Cabezas, D., y Del Cerro, M. (2012). Una tímida mirada al mundo interior de los adultos con síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down: Vida Adulta*. 4(10), 2-7.

Caricote Agreda, E., (2012). La sexualidad en la discapacidad intelectual. Ensayo. *Educere*, 16(55), 395-402.

Carrillo, J., Gomis, R., y Bensusán, G. (2017). Los caminos de la innovación y la inclusión en las empresas multinacionales que operan en México. *Sociologías*, 19(46), 198-227.

Cartes Vidal, R. (2024). Estado actual del currículo educativo en Chile: Una revisión de la literatura académica año 2024. *Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1).

Castro, G; Reinoldi, V; Infanti, María Paz; Fuensalida, N; Cabral, V y Cabrera, L. (2018). Dispositivos de Inclusión Sociolaboral. *Ciudad*

Autónoma de Buenos Aires; Ministerio de Salud de la Nación. Dirección de Salud Mental y adicciones.

Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21-35.

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre educación formal y no formal. *Revista de educación no formal*. 338 (1) , 9-22.

Contreras, D y Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. *En foco expansiva*.

Contreras Montes de Oca, I. (2010). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación*, 19(2), 5–15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452>

Corporación la Granja (2025, 8 de enero). *Inclusión laboral: ¿Qué hacemos?* <https://corporacionlagranja.cl/inclusion-laboral/>

Correia, S. (2011). Autismo: características e intervención educativa en la edad infantil [Tesis de grado, Universidad de la Rioja].

Cuesta, J. L., de la Fuente, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85-106.

Decreto 170 de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones de educación especial. 14 de mayo de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Decreto 83 de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 5 de febrero de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418.pdf>

Delgadillo-Cely, I. S. (2023). La educación. Una perspectiva integradora. *Infancias Imágenes*, 22(1), 83–91. <https://doi.org/10.14483/16579089.19746>

Ernst Montenegro, R., (2021). De la educación “formal” a la “no formal” como práctica psicosocial transformadora en Chile. *Andamios*, 18(46), 331-355. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i46.84>

Escarbajal-Frutos, A. y Izquierdo-Rus, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX(1), 13-21.

Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. *Acción pedagógica*, Nº 20 / Enero - Diciembre, pp. 58 – 73.

Espinoza Díaz, O.; Castillo Guajardo, D.; González, L. E.; Loyola Campos, J.; Santa Cruz Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.

Espinosa, R. E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12, 90 – 102.

Fernández Morales, A. D., (2016). Aspectos Generales Sobre el Síndrome de Down. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(1), 33-38.

Feuerstein, R. (1995). *Programa de enriquecimiento instrumental*. Bruño.

Forrester, J., Vigier, A. (2017). Diversidad e inclusión en la cultura organizacional. Trabajo Final de Ingeniería Industrial. Universidad Católica Argentina. Facultad de Ingeniería y Ciencias Agrarias. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/471>

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell.

Gaitán Moya, J.A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en Comunicación Social*. Editorial Síntesis.

Gil, J.A. (2016). Técnicas e instrumentos para la recogida de información. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gil-Jaurena, I., López-Martín, C., y Valencia, J. (2023). ¿Cómo acompañar la inclusión? Elementos de protección y buenas prácticas en programas de inserción sociolaboral. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 75-92. [DOI:10.7179/PSRI_2023.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.05)

Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. MINEDUC.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.

González-Moreno, C. X., (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill.

Holz, M. (2018). *Datos de la modalidad de educación especial en Chile*, 2018. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN.

Iglesias Ortuño E., Pastor Seller E. y Rondón García L. M. (2017). Mediación como profesión emergente: actualidad formativa desde la Educación Superior. *Mediaciones Sociales*, 16, 135-153. <https://doi.org/10.5209/MESO.58113>

Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de Guadalajara.

Irarrázaval O., M. E., Brokering A., W., y Murillo B., G. A. (2005). Autismo: una mirada desde la psiquiatría de adultos. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 51-60.

Jacinto, C y Millenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Ultima década*, 17(30), 67-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000100004>

Lacasta, J. J. (2010). La inclusión como objetivo de los movimientos sociales de la discapacidad, Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión social. *Cermi*, 47, 51-66.

Lampert-Grassi, M. (2018). Trastorno del espectro autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Latorre, M, Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Universidad Marcelino Champagnat.

Lázaro, L. (2001). *Problemas y Desafíos para la Educación del Siglo XXI en Europa y América Latina*. Editora Publicaciones Universitarias de Valencia.

Leite, L., Martins, S., Moriña, A. y Morgado, B. (2023). Concepciones sobre la discapacidad de estudiantes universitarios españoles. *Alteridad*, 18(1), 122-135. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.10>

Ley 20370 de 2009. Establece la ley general de educación. 17 de agosto de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley 21422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1172623>

Ley 21015 de 2017. Incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral. 29 de mayo de 2017. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1103997>

Ley 21275 de 2020. Modifica el código del trabajo, para exigir a las empresas pertinentes la adopción de medidas que faciliten la inclusión laboral de trabajadores con discapacidad. 15 de octubre de 2020. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150763>

Ley 21.545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 2 de marzo de 2023. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123&idParte=10414074>

Liesa, M., y Vived, E. (2010). Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. *Revista Educación y Diversidad*. 4(1). pp. 101-104.

Llebres, A. (2021). Educación Formal y No formal: Acortando las distancias. *Quaderns d'animació i educació social*. 33 (1).

Lopera Escobar, A., Jiménez Parra, D., Maussa García, S. E., y Trujillo Pereañez, L. A. (2023). Reconocimiento de capacidades en personas con discapacidad: una investigación acción-participación. *Equidad y Desarrollo*, (41), 1-21. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss41.1>

López, M, Marín, A. y De la Parte, J. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto. *Revista Siglo Cero*, 35 (1), 1-15.

López S. y Valenzuela B.(2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26 (1), 42-51.

Machín-Verdés, M., Purón-Sopeña, E., y Castillo-Mayedo, J. A. (2009). Reflexiones sobre la Intervención Temprana en Niños con Síndrome de

Down Considerando la Familia y la Comunidad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(1).

Martín, R. (2014). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *e-Revista de didáctica*, 12, 5-11.

Martínez, J. (2004). *Estrategias Metodológicas y Técnicas para la investigación social*. Universidad Mesoamericana.

Martínez Silva, M. y Liñán Pérez, S. (2017). Guía para una escuela inclusiva. CRESUR. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
https://cursos.conapred.org.mx/Edu_Inclusiva/docs/Biblioteca%20digital/GuiaEscuela%20Inclusiva.pdf

Mcguire, D., y Chicoine, B. (2008). Algunas cuestiones sobre la vida de los adolescentes y adultos con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*. 20 (78), 91-102.

Medina Cardozo, I. I., y Veliz Campos, J. (2013). Pictogramas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(2), 84-90.

Meléndez-Labrador, S. (2016). Comunicación interna incluyente: dos estudios de caso de inclusión laboral de personas con discapacidad auditiva en Bogotá. *Investigación y Desarrollo*, 24(1), 26-52.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2019). *Ficha de evaluación proceso de seguimiento / Yo Trabajo – Apoyo a Tu Plan Laboral*. Fondo de Solidaridad e Inversión Social.

Ministerio de Educación. (2007). Guía de Apoyo Técnico – Pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia. Retraso del desarrollo y Discapacidad Intelectual.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201305151517130.GuiaIntrodutoria.pdf>

Ministerio de Educación (2011). Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ministerio de Educación (2012). Escuela, familia y necesidades educativas especiales. Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2024). Análisis de la base de datos de la matrícula del Programa de Integración Escolar (PIE), 2023. *Apuntes 59*.

Morales, M. (2009). Educación no formal: una oportunidad para aprender. *Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura* con la colaboración de la UNESCO.

Moratalla, P. (2017). El modelo vasco de inclusión sociolaboral de personas con discapacidad. *Revista Vasca de Economía Social*. 14, 129-144.

Moreno, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *Revista In Vestigium Ire*, 6, 115-124.

Munuera Gómez M. P. (2015). Inclusión sociolaboral de las personas con discapacidad. Mediación laboral. *Mediaciones Sociales*, 14, 161-179.
https://doi.org/10.5209/rev_MESO.2015.n14.5156

Naciones Unidas. (2018). *Antecedentes: entender el Síndrome de Down*. Treaty Series. <https://www.un.org/es/observances/down-syndrome-day>

Nazer J, Cifuentes L. (2014). Prevalencia al nacimiento de malformaciones congénitas en las maternidades chilenas participantes en el ECLAMC en el período 2001-2010. *Revista Médica Chile*, 140 (9): 1150-6.

Navas, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Biblioteca Nueva.

Observatorio Social de Evaluación. (2022). Encuesta de discapacidad y dependencia. Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From theory to practice*. Palgrave.

Organización Mundial de la Salud. (2018). Discapacidad y Salud. <https://bit.ly/2LAcVGt>

Ormaza-Murillo, M. P., Félix-López, M., Real-Pérez, G. L., y Parra-Ferrié, C. (2015). Procedimiento para el diagnóstico del diseño físico de los puestos de trabajo. *Ingeniería Industrial*, 38(3), 253-262.

Ortiz-Mallegas, S., y López, V. (2021). Condiciones de organización del trabajo en convivencia escolar y cooperación profesional. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 183-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ortiz-mallegas11>

Palacios, A y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Derechos y Libertades*, 17, 231-239.

Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., y Seguel, R. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la Universidad de Magallanes. *Magallania*, 44 (2), 131-158.

Pastor Homs, M. (1999). Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica. *Revista Teoría de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, 11, 183-215.

Peña, M. (2020). Empleabilidad de personas con discapacidad intelectual: El empleo con apoyo. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna. N° registro: 2020/14452

Peña Quintana, M. T., Santana Vega, L. E., y Feliciano-García, L. (2022). El empleo con apoyo: una alternativa inclusiva para la transición sociolaboral de las personas con discapacidad intelectual en Canarias. *Siglo Cero*, 53(1), 159–178. <https://doi.org/10.14201/scero2022531159178>

Peralta López, F., y Arellano Torres, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59-77.

Pérez Chavez , D (2014). Síndrome de Down. *Revista Actividad Clínica Médica*, 45, 2357-2361.

Pérez Serrano, Gloria (1994). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Editorial La Muralla.

Permuy, V., y Riss, A. (2014). ¿Es la sobreprotección un constructo diferente del apoyo social? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 44-54.

Plena Inclusión. (2007). Planificación Centrada en la Persona: Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para personas con Discapacidad Intelectual. *Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS*.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.

Quiroz, Ma Esthela (2003). Hacia una didáctica de la investigación. Editorial Aula.

Ramírez Íñiguez, A. A., (2020). Alternativas a la segregación escolar: estrategias desde la educación no formal. *Educación y Educadores*, 23(4), 637-656. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.5>

Riaño Galán, A., Rodríguez Martín, A., Álvarez-Arregui, E., y García Ruiz, R. (2016). Percepción del Profesorado que Participa en Programas de Tránsito a la Vida Adulta en personas con Discapacidad: Un estudio Descriptivo en Cuatro Centros Europeos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 120-138.

Rodríguez G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rojas, G. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. *Investigación Educativa*, 15(21), 182-187.

Ruiz, N. (2018). Propuesta de intervención educativa en Síndrome de Down. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 2(3). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4229>

Salgado Lévano, Ana Cecilia. (2007). Quality investigation: designs, evaluation of the methodological strictness and challenges. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

Sánchez Casado, I., y Ventura Díaz Díaz, A. (2016). Generar “comportamientos inclusivos” como herramienta para operativizar la inclusión. *Educar en Revista*, (59), 97-122.

Servicio Nacional de Discapacidad. (2025). Convocatoria Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos FONAPI 2025. https://www.senadis.gob.cl/pag/754/1756/fondo_concursable_senadis_2024

Servicio Nacional de Discapacidad. (2025). Convocatoria Programa Tránsito a la Vida Independiente.

https://www.senadis.gob.cl/pag/751/1575/programa_transito_a_la_vida_independiente_2025

Servicio Nacional de Discapacidad. (2022). III estudio nacional de la discapacidad. Ministerio del Desarrollo Social y Familia.

Superintendencia de Educación (2025, 16 de enero). *Necesidades educativas especiales: abordar las barreras y generar condiciones para el aprendizaje y participación*. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/necesidades-educativas-especiales-abordar-las-barreras-y-generar-condiciones-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>

Sepúlveda, L., Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Sirvent, M. T. Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, OPFYL*, Facultad de Filosofía y Letras UBA, 3-22.

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.

Soler, M. G.; Cárdenas, F. A. y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciencias Educación Bauru*, 24(4), 993-1012.

Tello Ibarra, Jordan Vladimir. (2023). Analizar la exclusión social para calibrar el desarrollo. Apuntes para el derecho social. *Revista latinoamericana de derecho social*, (36), 53-73. Epub 15 de enero de 2024. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2023.36.17875>

Tenorio Eitel, S., y Ramírez-Burgos, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, XLIII(172), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>

Touriñán, J. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Revista Redipe*, 10(6), 33-84.

Toboso Martín, M., y Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94.

Treviño, E., Victoriano, E., y Zúñiga, I. (2022). Apoyos a estudiantes con necesidades educativas especiales en educación superior técnica profesional: un desafío pendiente en Chile. *Centro de Políticas Públicas UC*, 17(161), 1-12.

Trilla Bernet, J. (2009): "La Educación no Formal", Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa. *Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo*, 99-127.

Vacas Uclés, S., (2015). Aspectos Diferenciales en el Desarrollo Comunicativo de las Personas con Autismo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 1-13.

Vargas-Merino, J.A., y Sánchez-Esli, W. (2021). Emprendimiento como alternativa de inclusión laboral en personas con discapacidad en Latinoamérica: Una revisión sistemática entre los años 2010-2020. *INNOVA Research Journal*, 6(3.1), 1-18.
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1827>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

Vásquez, G. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. Ariel Educación.

Valencia, C. y Hernández, O. (2017). El diseño universal para el aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Revista Atenas*, 4(40), 105 -113.

Valls-Fernández, F., y Martínez-Vicente, J. (2005). Discapacidad y transición a la vida activa. *Revista de Psicología INFAD*. (1), 761-767.

Van Loon, J. (2009). Un sistema de apoyos centrados en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), 40–53.

Varela-González, D. M., Ruiz-García, M., Vela-Amieva, M., Munive-Báez, L., y Hernández-Antúnez, B. G. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. *Acta Pediátrica de México*, 32(4), 213-222.

Vázquez Baqueiro, M. T., (2012). Consideraciones de la situación de los derechos de las personas con discapacidad en el estado de Yucatán. Méthodos. *Revista Electrónica de Investigación Aplicada en Derechos Humanos*, (3), 71-88.

Vega Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., González Carrasco, F., Spencer González, H., Jarpa Azagra, M., y Exss Cid, K. (2023). Experiencias de personas adultas con discapacidad intelectual sobre el derecho a la vida independiente: Un estudio de caso. *Interdisciplinaria*, 40(2), 281-318. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.18>

Verdugo Alonso, M. Ángel. (2018). Conceptos clave que explican los cambios en las discapacidades intelectuales y del desarrollo en España. *Siglo Cero*, 49(1), 35–52. <https://doi.org/10.14201/scero20184913552>

Villafañe Hormazábal, G, Corrales, A., y Soto, V. (2015), Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión, *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.

Villalobos, A. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: Un análisis comparativo. *Tendencias Pedagógicas*, 31.

Villalpando, J. (1987). *Filosofía de la Educación*. Porrúa Editorial

Villavicencio-Aguilar, C., Romero Morocho, M., Criollo Armijos, M., y Peñaloza Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *ACADEMO*, 5(1), 89-98.

Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Her Britannic Majesty's Stationary Office.

Anexos

Anexo 1: Formato Entrevista Grupal ASPADE

Información General.

Nombre del entrevistado	
Edad	
Ocupación	
Fecha de la entrevista	
Lugar	

Eje I: Educación Formal y No Formal / Trayectoria Académica y Laboral.

¿ Cuáles son las similitudes y diferencias que ustedes visualizan entre la educación formal y no formal?

¿ Consideran ustedes que ambos tipos de educación pueden complementarse o inevitablemente siguen vías distintas de desarrollo e implementación?

En relación con los contextos de educación no formal,¿ Anteriormente había tenido la oportunidad de trabajar en una institución de inclusión sociolaboral? De ser así, ¿ podría mencionar en cuál / (es)?

¿ Cuáles son los elementos centrales que diferencian a las instituciones de inclusión sociolaboral de otros espacios de educación no formal?

¿ Cuáles fueron sus principales motivaciones para desempeñarse profesionalmente en estos contextos?

Eje II: Inclusión Sociolaboral.

¿ Cómo significa usted el concepto de inclusión sociolaboral?

¿ Qué implica trabajar en una institución que promueve la inclusión sociolaboral?

¿ Qué aspectos visualiza como necesarios de trabajar bajo una perspectiva de inclusión sociolaboral?

Bajo su experiencia, ¿considera que las políticas públicas, así como los mecanismos gubernamentales, garantizan una adecuada inclusión laboral de las personas que presentan algún tipo de necesidad educativa?

La institución a la cual pertenece, ¿ Cuenta con algún modelo específico de inclusión laboral?

¿ Como se instaura el concepto de trabajo en el enfoque educativo de la institución?

¿ Considera que existen similitudes o diferencias sustanciales entre profesionales de educación regular, y los que se sitúan en contextos de educación no formal?

¿ Estas similitudes o diferencias se acentúan en contextos de inclusión sociolaboral?

Eje III: Metodologías y Estrategias empleadas en el ejercicio pedagógico.

¿ Qué tipos de estrategias utiliza en su día a día en los talleres impartidos? ¿ Existe algún tipo de diversificación o diferencia dependiendo del diagnóstico de las personas?

¿ Existe algún tipo de criterio además del diagnóstico que pueda ser utilizado para diversificar las estrategias empleadas?

¿ Las estrategias empleadas en el contexto de la institución, cambian al momento de trabajar con empresas o contextos en los cuales se sitúan las personas?

Considerando el enfoque educativo de *Avanza Inclusión*, ¿ las estrategias empleadas por usted se encuentran en concordancia con los lineamientos de la propia institución?

¿Existe una autonomía en la selección de las estrategias a implementar o se rige por parámetros estructurados impartidos por la propia institución?

Los tiempos destinados a la planificación de las actividades, ¿Considera que son suficientes para llevar a cabo las estrategias?

¿Considera usted que las estrategias empleadas benefician la inclusión sociolaboral de personas que cuentan con algún tipo de necesidad educativa permanente? ¿Por qué?

¿Qué oportunidades de mejora visualiza en su quehacer profesional, respecto a las estrategias utilizadas en el aula?

Anexo 2: Transcripción Entrevista Grupal ASPADE

Moderador:

Para comenzar la entrevista grupal, en una primera instancia, en cualquier orden que ustedes desean, que puedan presentarse y digan su nombre, edad, profesión y trayectoria laboral.

E1:

Mi nombre es ..., tengo treinta y tres años, soy educadora diferencial también. Ejercicio hace ocho años más o menos como ocho años aproximadamente. ¿Eso?

Moderador:

Sí.

E2:

Yo soy ... tengo treinta y uno años, también soy educadora diferencial con discapacidad intelectual. Ejercicio también hace ocho años salimos en el mismo año de la U. Y bueno, soy la jefa de la unidad académica pre laboral.

E3:

Yo soy ... soy fonoaudióloga ejercicio hace dos años, este es mi número tres. Y eso, ¿qué más? Me encargo de los talleres de condición social y de las intervenciones individuales

Moderador:

Perfecto.

E4:

Ya, yo soy ..., treinta y siete años, ejercicio hace ocho u nueve años como terapeuta ocupacional de profesión. Y soy la jefa de la unidad de inclusión laboral. Y trabajo acá los mismos ocho-nueve años desde que egresé y me dedico específica y obviamente a la inclusión laboral de los chiquillos, además, soy preparador

laboral. Y trabajamos bajo nuestro modelo de empleos con apoyos que también estoy como certificada en eso.

Moderador:

Perfecto. ¿Bueno, ahora preguntarles y que puedan contextualizarme en términos a cómo está organizada la institución, cuántos profesionales existen? Las unidades y también los diagnósticos de las personas con las cuales trabajan a modo general para poder entrar en la conversación.

E2:

Ya, bueno esta una corporación sin fines de lucro, eso es como lo principal, o sea que somos una ONG, una organización no gubernamental. Que se financia a través de proyectos de ley de inclusión laboral. Proyectos que se postulan al ministerio de Desarrollo Social y que financian las empresas que no cumplan con la ley de inclusión. También trabajamos con la ley de inclusión a través de las colocaciones laborales en las empresas que tienen más de cien trabajadores y que necesitan cumplir con el 1%, que subió ahora o va a subir a 2%.

Bueno ASPADE, principalmente se divide... hay como cinco unidades, pero las que son de atención directa a los participantes son tres unidades. La unidad del empleo protegido, que es donde se alojan los usuarios históricos. Por decirlo así, los padres que son como de la familia fundadora hace más de treinta y siete años. Estos participantes por distintas condiciones, tanto de salud como por su diagnóstico, por sus edades por distintas cosas, requieren un espacio donde puedan trabajar en un empleo protegido, entonces ellos hacen trabajos y labores dentro de la institución. Ya y por eso no están como ese equipo acá, porque te acuerdas de que lo conversamos y dijimos como que no se quizás asemejaba tanto a lo que tú necesitabas. Tenemos también la unidad académica pre laboral donde se realizan todos los procesos formativos previos la inclusión.

Ahí se trabaja con los chiquillos en un plan académico donde hay talleres de apresto laboral y talleres de condición social y de vida independiente. También

hacemos una capacitación en oficios y un plan de intervención individual por cada uno de esos participantes.

Y después viene la unidad de inclusión laboral, donde se trabajan prácticas de aproximación, profundización y la colocación laboral. Aproximadamente trabajan veinticinco personas en ASPADE, de los cuales no todos son profesionales del área porque las veinticinco personas cuentan la secretaria, personas de mantención, y muchas como otras cosas. Entonces, por ejemplo, en la unidad académica somos cinco personas. Hay una que tiene que llegar, es un facilitador, está la ... que es fonoaudióloga, el ... que es terapeuta ocupacional que está de vacaciones, personas están en este focus, está la ... como educadora diferencial y coordinadora de la unidad y yo en la jefatura que también soy una educadora diferencial y en la unidad de inclusión trabajan tres personas, que falta un cuarto facilitador. La ... que es terapeuta como jefatura, la ... que es la coordinadora que también es terapeuta ocupacional y dos facilitadores que son técnicos de educación especial una y el otro probablemente técnico en trabajo social.

Ya en el área de, por ejemplo, de admisión trabajan dos psicólogas y un trabajador social. La directora técnica es una terapeuta ocupacional. La directora ejecutiva es una trabajadora social y también hay, por ejemplo, una chef en la cocina y auxiliares de cocina. Tenemos también una kinesióloga. Y, eso sí, sí, principalmente la profesión que más se repite es terapeuta ocupacional. Y después venimos creo que las diferenciales, fono, kine, trabajadores sociales, psicólogos, eso principalmente .

E4:

Y trabajamos solo con adultos con discapacidad cognitiva. Ese es nuestro foco de atención, tenemos que incluir a dos chiquillos con la condición del espectro autista también este último tiempo. Y claro y obviamente asociado a otras como discapacidades, más bien físicas o sensoriales también.

E1:

O adquirida.

E2:

Lo que más se enfoca el perfil como de ingreso, más que quizás tener como el diagnóstico de DI que sea como leve, moderado, que se quiere, es que tu edad de madurez social sea muy por debajo de tu edad cronológica, como que eso es lo que prima ya. ¿O sea, por ejemplo, si no hay un diagnóstico DI, pero llega alguien dentro del espectro autista que tiene veinticinco años y tiene una madurez social de doce, es alguien que cumple con el perfil para entrar a ASPADE? Entonces, ese es un cómo un poco el requerimiento.

Moderador:

Ya. En proporción, ¿la mayoría cuenta con discapacidad intelectual?

E4:

Ah si, hartos síndrome de Down, intelectual moderada, son como lo que más hay, lenta también.

Moderador:

¿Y los rangos de edad más o menos de los...?

E2:

Hartos, super variados

E1:

De los dieciocho...

E4:

¿A los sesenta puede ser?

E2:

Claro, pero ya como los que están, como en los sesenta-cincuenta, son más del empleo protegido en nuestra unidad.

E4:

La ... está encargada de los mayores, así como los cuarenta y algo más o menos como los que están con nosotros claro.

E4:

Se daba más como con los históricos que nosotros les llamamos, que es cuando cambió el centro a ser un centro más de inclusión sociolaboral. Había chiquillos que eran más añosos y que pasaban a inclusión y están trabajando y ellos son como los mayores, como los hermanos ...

E3:

Claro

E2:

Pero también es importante considerar que al momento de la inclusión laboral igual pesa la edad porque una empresa obviamente va a tener quizás más resquemor en contratar a alguien de sesenta años por ejemplo con discapacidad. Y también es importante considerar que las personas que son más mayores están también en empleo protegido, porque el deterioro cognitivo de los chiquillos empieza mucho antes que de una persona sin discapacidad. Entonces, por ejemplo, chicos con Síndrome de Down me he dado, aunque ella no sé cuál o cuarenta y algo también. Puede empezar con un deterioro cognitivo que pesa igual con los procesos de inclusión.

Moderador:

Sí, quiero preguntarles varias cositas...Pero bueno, vamos a partir por el primer eje para poder meterme en lo específico de ASPADE, ya que es sobre educación formal y no formal. Si puedan mencionarme, ¿cómo ustedes conceptualizan la educación formal y no formal y que consideran ustedes que sería cada una de ellas?

E2:

O sea, creo que la educación formal es la que se rige a través de los objetivos del Ministerio de educación. ASPADE no es educación formal. De hecho, nosotros no somos un establecimiento educacional, por lo tanto, existe mucha más libertad de que los profesionales podamos hacer lo que consideramos profesionalmente que es lo adecuado, pero jamás nos regimos por nada como del Ministerio de educación. En realidad, o sea, si hay cosas que podemos tomar como referencia, pero no en lo central, nosotros nos centramos más en un proceso que transforma la vida de una persona más que como en lo académico por decirlo así. En términos de capacitaciones si existe un organismo por los cuales nos regimos, pues los perfiles que tiene Chile Valora que es como el organismo que certifica oficios en Chile. Entonces, en realidad en educación formal no tenemos mucho.

E4:

Emm sí, es como bien basado en la experiencia, en más en metodologías extranjeras más que más local. Hemos ido dependiendo del error, muchas veces lo que hemos ido como formando como este. Sentimos que este proyecto actual cumple mucho más como con lo que llevamos trabajando desde años anteriores. Cumple más como con lo local, con el requerimiento de nuestros usuarios, pero además de super central, hay aspectos super transversales y genéricos con todos los chiquillos pero va súper enfocado en la necesidad como particular de cada chiquillo que viene a ASPADE, entonces nos centramos mucho en lo que dice la ... eso en transformar vidas porque trabajamos los aspectos de la adultez como anda en micro solo, saca tu cuenta rut o cosas que son mucho más instrumentales y funcionales, más que en que sepan leer y escribir que muchas familias llegan y dicen, "Ah es que mi hijo no sabe escribir" y eso en verdad no nos importa para lo que persigue la institución.

E2:

Cuando yo llegué, estaban super felices las familias porque había entrado una educadora diferencial porque todos los chiquillos van a aprender a leer y yo lo primero que dije fue “yo no le voy a enseñar a leer a nadie , tienen cincuenta años... o sea”

E4:

Ya fue...

E4:

¿Cuál es la prioridad? ¿cachai?

E4:

Entonces desde ahí, como también enseñarles a la familia, es que no es lo primordial. Los espacios laborales no buscan la lectoescritura como base, lo importante es que logran seguir indicaciones, seguir rutinas y es lo que trabajamos con los chiquillos y tampoco el manejo del dinero es funcional. Tampoco nos interesa que sepan cuánto es mil y diez mil, si en verdad en el momento que voy a pagar estoy joven con el vuelto que estáis de vuelta, entonces al final ha sido como una especie de educación no formal creada de la experiencia y de que como equipo sentimos que hace más necesario para el enfoque que tenemos que conocer.

E1:

Que yo creo que un poco como la educación formal quizás viene como a complementar o aparece más potente para cubrir aquello que la educación formal no ha podido dar abasto no ha podido abarcar porque nos pasa, de hecho, a nosotros mismos, acá en ASPADE.

Claro, por ejemplo, muchos chicos en la escuela especiales, cierto en educación formal, que también, o sea, obviamente siguen un currículo, siguen los objetivos

que plantea el Ministerio, pero sabemos que, en la realidad, por ejemplo, no cumplen con la inclusión laboral, están los talleres laborales, cierto, pero no se dan o sea como que pueden estar eternamente hasta los veintiséis años capacitándose, pero no hay una verdadera inclusión laboral. Entonces ahí, por ejemplo, aparece la figura de ASPADE ya un poco más como esta, como una cosa, quizás como no formal a cubrir un poco como esa necesidad.

Entonces, tal como dicen acá las chicas... un poco ASPADE viene.... claro, es como bueno okay, la educación formal no ha podido como cubrir esto. Tienen chicos que salen de escuelas especiales, tienen veintiséis años y todavía no saben andar en micro solos. No saben, así como las cosas básicas, entonces acá nosotros nos encargamos como de eso, porque siempre obviamente desde un enfoque de derecho, desde una visión adulta, es como tienen que aprenderlo cierto para que sea lo más autónomo posible, entonces como que un poco yo siento que la educación no formal viene como a cubrir un poco como esa parte

E2:

Históricamente igual en Chile las ONG han venido como a solucionar el problema del estado. Entonces, como desde esa lógica, nosotros cubrimos algo que no está cubierto y que nos encantaría que se cubriera mucho más y en todo Chile, porque finalmente. ¿Como dice la ... como *okay* ya te capacito, te enseño, pero después busca trabajo solo y qué pasó con eso? O sea, quién me acompaña, quién me guía, quién me ayuda y lo otro que es súper importante. Yo creo de diferencia y que la educación formalmente estandarizar que nosotros buscamos todo lo contrario, o sea, nosotros trabajamos. Cada persona que está cada participante de ASPADE tiene objetivos individuales y eso en los colegios sí se puede dar en un plan de apoyo individual, en un pie, por ejemplo, pero siempre está bajo el estándar de currículum.

E1:

Exacto.

E2:

Y acá no cachai. Si tú ya sabes andar en micro solo y en realidad tu objetivo es que aprendáis a hacer tu cama. Nosotros podemos estar tres meses trabajando contigo que aprendáis a hacer tu cama y ese va a ser tu objetivo y va a ser individual y según tus necesidades, eso yo creo que igual una diferencia como importante.

E4:

Sí.

E3:

Es que no tengo mucho más que agregar que lo que han dicho.

Moderador:

¿Creen que en algún momento se pueden alinear ambos tipos de educación o creen que siempre la no formal va a ser compensatoria de la formal?

E4:

Yo creo que sería ideal que fuera como un continuo aprendizaje que los chiquillos fueran a la escuela especial para aprender cosas más educativas, por decir así, pero que igual fuesen hasta los dieciocho y que en ese terminar, como cualquier escolar de Chile, a los dieciocho, pasaran a un centro como el nuestro, porque igual se entiende, yo conozco, creo a una escuela que es de Casablanca, que ha hecho la pega de inclusión bien y que la hemos visto en charla y experiencia, y es como muy bacán, la terapeuta se mueve cuático y pero igual es difícil po. Porque tienes igual un grupo de personas con necesidad educativa especiales, pero de amplia gama con solo ponernos centramos en una específica.

Y además un terapeuta ocupacional en una escuela especial es uno para toda la escuela y tiene veinte horas, entonces cuando le puedes pedir que aporte sobre la inclusión laboral, ¿cachai?

E1:

Que sería como lógico que hubiera... no sé una ONG, debería ser cosa del estado, pero bueno es distinto y difícil esa parte. Donde los chicos dijeran perfecto, el terminó su prioridad, cumplió ciertos objetivos. Nosotros en verdad no podemos avanzar más, tomen ahí ustedes hagan la parte que les corresponda hacer como más de adulto.

E2:

Porque también nos pasa mucho, que si bien claro a los dieciochos los chiquillos ya pueden entrar a ASPADE. Muchas familias deciden que terminen toda la educación especial para que entren a un lugar como este, entonces ya han traído los veintiséis. ¿Y qué hiciste entre los dieciocho y los veintiséis y estar en un taller laboral haciendo, disculpándome de ...? ¿Pero estuviste ocho años de tu vida haciendo la misma actividad, haciendo cocadas, yendo al supermercado con tus compañeros? Y perdiste entre comillas esos ocho años de tu vida, donde en un lugar como este podrías estar trabajando a los veinte.

¿Cachai?, las familias creen que tienen que terminar toda la educación especial antes de venir a un centro como este. Entonces tenemos poquitos chiquillos que a los dieciocho su familia decide, por ejemplo, que vengan para acá y es como lo que tratamos de fomentar. Por eso te comento el tema de los PIES que es como lo que ahora nos gustaría hacer. Como estái en PIE, tienes discapacidad intelectual, no vas a entrar a la Universidad, este es tu lugar, aquí tienes una opción.

E3:

Claro.

E2:

Yo creo que es funcional. Entonces por eso también quiero que toman esta opción de educación especial sin tener tanta esperanza de que pueda trabajar , visto

desde la educación formal tampoco le potencia. Entonces creo que también tendría que ser como una reformulación desde las bases para que pueda unirse todos.

Como los objetivos, los enfoque y desde todo integral como familia, como la persona en sí y también la situación.

E1:

Claro, pero igual también la escuela va en este caso como la escuela especial, es que lo tienen hasta los veintiséis. Eh... también tienen generalmente un enfoque mucho más asistencialista entonces, como que muchas familias, como no que se quede hasta los veintiséis, pero como por llevar al hijo a la hija para que esté en espacio y pase la mayor parte del día y yo como mamá, que en este caso la gran mayoría de las cuidadoras pueda ser como mis quehaceres mientras tengo a mi hijo, mi hija en la escuela especial, entonces tampoco.

E2:

Exacto, así me hacen el trabajo.

E4:

Exacto, entonces tampoco hay un enfoque de, así como de trabajar con la familia, como de decirle como bueno, el objetivo es que su hijo o hija pueda trabajar. Entonces, como que muchas familias optan también por dejarlo como hasta en última instancia, pero un poco también se entiende, o sea.

E3:

Como que tienen sobrecarga.

E1:

Exacto. ¿Entonces, como un poco como un respiro para ellos, pero también porque nunca se han trabajado con ellos de decirles como oye, sabes qué es tu hijo, tu hijo puede trabajar si se trabaja de la manera correcta lo puede hacer? Por lo tanto, volviendo un poco con tu pregunta, yo creo que igual es como súper

difícil hoy en día, como que realmente ambas partes puedan como converger en algún punto, porque además un poco lo decía..., por ejemplo, y en el caso de los TO en una escuela especial o en cualquier otro colegio, ya sea con pie, claro, tú los tienes tú dices como ya tengo un equipo multidisciplinario, lo mismo en el caso de las zonas con super pocas horas y eso igual va por un tema de recursos, porque sabemos que la educación acá en Chile es cierto, todo es con lo mínimo de lo mínimo de lo mínimo, entonces mientras tú no tengas recursos, que obviamente sabemos que lo ideal, ojalá un terapeuta, una fonoaudióloga, cierto, tuviera una cantidad de horas mucho más alta para que realmente pudiera hacer un trabajo como corresponde pero no hay recursos.

Entonces, como todo en los que hemos trabajado en colegios, sabemos que el trabajo en general es súper precario, entonces es como hacer dentro de lo que puedas, entonces mientras obviamente no haya una visión real, cierto a futuro y decir, como sabes quién en verdad necesitamos poner como inyectar recursos acá para poder realizar un verdadero trabajo. Yo creo que ese punto lo veo muy lejano.

E2:

Lo otro también el enfoque como de trabajar en tránsito de la vida, dónde hay que trabajar sobre la independencia, como que eso no está en las escuelas especiales si bien está como en el currículum y aparece, yo que trabajé en hartas escuelas especiales antes de llegar acá, nunca vi ni una educadora ni un TO trabajando traslado independiente, por ejemplo. Si habían chicos que llegaban de manera independiente, era porque las familias lo habían trabajado, pero nunca estuvo en el objetivo de la escuela en que ellos, por ejemplo, supieran venirse solos que son cosas como básicas en la adultez, entonces también el enfoque ahí es como como muy, muy academicista.

Moderador:

Antes, aquí hablaron un poco sobre su conceptualización de la educación formal y no formal. ¿Qué creen ustedes que hace ASPADE distinto o un lugar digamos,

rupturista? ¿Si pensamos desde la educación no formal, qué hace ASPADE distinto de otras instituciones?

E4:

Yo creo, que como tú decías, el trabajo personalizado es relevante, pero también situar que la persona al que validamos más su opinión es el ser participante, no es la familia.

La familia sí es súper importante en el proceso, pero la voz... la voz y el voto acá es de los chiquillos, no de la familia en general, todo lo que le planteamos a los participantes la familia lo sabe. Le informamos por supuesto, pero la decisión final. Por lo menos en inclusión, que es como el tránsito hacia la independencia adulta... si tú quieres estar en ese espacio o quieres conformar un proyecto, lo tienes que decidir tu. Si tú quieres renunciar, lo que tu mamá me diga, lo escucho, lo mastico, pero en verdad no es lo que nos hace como tomar la decisión final y creo que eso también va a cambiar como los pensamientos de la familia, entendiendo que acá somos todos adultos y que el trato de nosotros con ellos es superior horizontal también, ellos saben quiénes son los profes que están a cargo acá y quizás somos los facilitadores de sus procesos, pero acá todos nos tutiamos (sic). Nadie usa uniforme para trabajar con ellos.

Aquí nadie nos dice tío o tía, los papás, que vienen de una escuela especial es como tía y es como.. “no, acá no es ese espacio”, siento que esa validación de las personas con discapacidad adultas y que tienen por decisiones súper importantes.

E2:

Como el enfoque de derecho y la autodeterminación de los chiquillos, es relevante desde el momento que ingresan, o sea cuando yo los entrevisto, por ejemplo, con un participante que quiere ingresar. Sin mirar a la mamá, yo le pregunto al participante, ¿tú quieres trabajar? Porque es distinto que tu familia quiera que tú trabajes, ¿cacháis tú quieres ?, ¿Tienes la motivación, por qué quieres trabajar?

Entonces desde ahí yo creo que eso también es una gran diferencia con las escuelas, porque en las escuelas cumplen los dieciocho, pero siguen escolarizados, entonces siguen infantilizados todo ese tiempo hasta los veintiséis años. Acá no, acá se trata como un adulto, tú te haces responsable de tus cosas, si no trajiste almuerzos, perfecto, te ayudo con una aplicación a buscar algo, pero no vas a estar llamando a tu mamá... “que mamá se me quedó el almuerzo”, que, si se te perdió un polerón, qué pena, te puedo ayudar a buscarlo, pero hasta ahí llego, o sea como que igual en el colegio... como que tía se le perdió el polerón.

E4:

Y que nos ha pasado también con algunas familias.

E2:

Y que nos ha pasado, pero acá es como haber... nosotros podemos resolverlo acá. Al ser educación informal también tenemos como más posibilidades, como de un poco limitar a la familia en cierto aspecto.

E4:

Como desde la entrada al centro porque igual somos de puertas abiertas. Porque tampoco tenemos cerrado con llave, entonces hay familias que les costaba entender eso y entraban en la sala y era como “ si yo estoy acá como profesional a cargo... ¿porque está dentro? o familias que llegaban porque tembló. ¿Puedo hablar con mi hijo? No, tembló porque está el equipo conteniendo y se acabó... o mi hija está en colación, ya si en verdad pasa algo, de verdad que le vamos a avisar, pero si no está pasando nada tampoco lo voy a estar llamando cada 5 minutos, tampoco vamos a hacer el reporte de mamita, su hijo estuvo bien hoy día.

E2:

Que también nos pasó con algunos chicos...

E4:

Foto del trabajo que hizo hoy.

E4:

Que nos pasó, con algunos chiquillos que nos decían, hice no sé “terminé de pintar esto, sácame una foto”, y, pero ¿por qué?, “es que pinté”, pero pintaste. Si eso es una exposición que estamos poniendo en una plaza y lo compartimos en redes sociales para todos, pero no voy a mandar una foto tuya porque hiciste un trazo y la prendiste, no fue tan relevante.

E1:

El trabajo si bien es con todo el contexto, en un primer lugar es con el adulto, que en muchas ocasiones vienen de un trato mucho más infantilizado. Y acá, los mismos participantes se empiezan a dar cuenta que no debería ser así.

E4:

Aquí igual la exigencia es alta.

E1:

Igual desde el primer día el trato es tipo... el trato es como dice la ..., como muy horizontal y en verdad es como “oh, no sé, pues tengo este problema, voy a llamar a mi mamá.” Donde nosotros les decimos porque vas a llamar a tu mamá. Tu mamá está en su casa, tú tienes que ver como lo vas a solucionar.

E4:

Es como... estas acá. Tu mama tiene que descansar.

¿Claro, llamar cada diez minutos porque se te cayó el lápiz va a venir a buscar el lápiz ella? No puede hacerlo. Tenemos que hacerlo nosotros.

Y, como también los chiquillos ,sí que están acostumbrados a eso como más... no sé si rudo, pero más directo que también es como te “plantai” en una empresa,

adentro no te están acompañando al baño y ni calentando el almuerzo que son cosas que tú tienes que hacer solo.

E1:

O estar pendiente se comiste la colación si hiciste esto, o sea, obviamente nosotros igual entre todos nosotros con estamos cierto y ante cualquier situación nos vamos formando.

Por ejemplo, estamos pendientes, exacto, pero por ejemplo no sé en el caso, cuando los chicos de nuestra unidad tienen recreo entre medio de las clases, no es como cuando un inspector de patio o están los profesores ahí dando vueltas, viendo dónde están. Obviamente uno está pendiente, cierto, pero no es como que ellos nos ven, así como...de hecho tampoco le estamos diciendo o los chiquillos... así como “ya chiquillos quedan cinco minutos, en cinco minutos más entramos”, le decimos como ustedes tienen que controlar su tiempo porque como dice la ... en el trabajo, cierto no va a estar el trabajador el jefe diciéndole como “oye te quedan cinco minutos de descanso, en cinco minutos vienes a trabajar.”

Entonces, como que siento también que la diferencia entre ASPADE, aparte de todo lo que se ha conversado, es como un poco, sobre todo ahora es como el trabajo y cómo se ha pensado cierto de hacer, como todo trazar este trayecto y qué es lo que necesita el participante para, por ejemplo, llegar a la unidad de inclusión laboral en el caso de nosotros primero pasan por nuestra unidad. Ciertamente que la unidad académica pre laboral donde con nosotros, practican ciertos aprenden todo lo necesario, cierto y lo básico para poder entrar al mundo laboral. Por eso tienen taller de apresto, tienen taller de vida independiente, tienen taller de habilidades sociales, en este caso con las fono cierto.

Como de cómo relacionarte con tus compañeros, con tus padres, respetar el tema de la jerarquía. Todo eso se trabaja previo y cuando nosotros vemos que están listos ahí, recién los hemos pasado a la siguiente unidad. Entonces tampoco es como que llegan y pum pasan al tiro, cierto, sin haber trabajado muchas cosas antes, porque obviamente sabemos que hay que hacer todo un trabajo tanto con

el participante como también con la familia. Ciertamente de que la familia tampoco lo empieza a soltar, el chico o la chica se empieza cada vez a empoderar más de su propia vida. A tener a desarrollar más su autodeterminación a poder aprender a tomar decisiones cierto, sin tampoco tener que esperar al lado y mirar a la mamá o alguien que tenga que cómo que está bien lo que estoy haciendo, entonces, como que hay que hacer todo ese trabajo primero en la unidad prelaboral para poder pasar a la unidad de inclusión social, y acá nosotras en ASPADE lo hacemos. Tienen todo este periodo y recién ahí después pasan a la unidad de donde obviamente ahí las chicas, el equipo de inclusión laboral hace otro proceso más y tal, entonces todo está. Como viendo como por etapas, entonces yo creo que eso igual es un poco también como la gran diferencia que hay acá.

Moderador:

Perfecto.

E3:

Yo creo que también es importante este enfoque en la independencia y la autonomía porque es lo más relevante. Porque en la unidad laboral partimos de cosas que son muy básicas, que en la casa no hacen como lavar los platos, lavar su ropa, hacer su cama, ese tipo de cosas, que, si llegan sin siquiera saber hacerlo, entonces nos enfocamos desde eso hasta. El cómo tratar con jefes tratar con compañeros contextos como me he visto en cada contexto. ¿Ese tipo de cosas? Creo que eso también es diferenciador y el cómo el trabajo en equipo, lo que decían de las fono y los terapeutas que tienen muy pocas horas en la educación formal. Aquí no se da porque todos estamos al mismo tiempo, entonces tenemos las opiniones de todos constantemente y creo que eso ayuda mucho a enriquecer el proceso.

E2:

Analizar casos...

E1:

Darnos cuenta de que realmente se necesita con todas las miradas...

E1:

Las reuniones de equipo ahí nosotros nos juntamos, vamos viendo los chiquillos también cuando si tienen cualquier cosa, problemas, situaciones como ya vengan, mandan a la oficina, lo conversamos entre nosotros o quien esté a cargo, o sea, como que estamos constantemente comunicándonos y analizando también como las situaciones.

E3:

Y poder conocerlos bien también po, creo que la escuela igual se da harto de que como uno va dos veces a la semana como que conoces, solo muy superficialmente. En cambio, acá se da esta como profundidad en general relaciones con las otras personas.

Moderador:

Perfecto, ya para introducir el segundo momento que sobre la inclusión sociolaboral preguntarles ¿cuáles fueron sus principales motivaciones para desempeñarse en contextos como ASPADE? ¿Qué los motivó a llegar acá?

E2:

Yo estaba un poco podrida de los colegios. Sinceramente estuve hartos años trabajando en un colegio, en varios en pie, en escuela especial. Desde pre básica hasta talleres laborales, y siempre me sentí como muy frenada, como en querer hacer más, como que, en un colegio, cuando tú eres la persona que quieres ser más yo eres como la hinchada pelota cachay, así como la complicada. Y a veces también te das cuenta de que los recursos no son bien utilizados en las escuelas cachai y entonces de repente hay reestructuraciones, remodelaciones cambian de auto de ciertas personas y así como yo acá tengo un lápiz para trabajar con los cabros, o sea, estás ahí cuando en realidad lo chiquillos necesitan, vivir

experiencias, salir. Tener material concreto... esta cosa ahí en algún momento me cuestioné como si me gustaba tanto la idea de trabajar con la adultez.

Pero me di cuenta de que si... como estando acá, en realidad es súper enriquecedor. Es bacán .Y a veces trabajai con participantes que tienen tu edad o más. Y eso es bacán, porque tú también aprendes mucho de los chiquillos. Es que podéis tener otro tipo de conversaciones con ellos. Es que podís tener otro tipo de conversaciones con ellos. Desde la adultez puedes hablar de temas de sexo-afectividad, por ejemplo, cachai. El otro día salimos a carretear con los chiquillos que están trabajando, entonces igual esos espacios son bacanes.

Y también siento que ASPADE en un lugar del que estoy agradecida porque creo que las propuestas siempre son como bien consideradas y tu profesión siempre es valorada por el otro, como que si alguien necesita saber algo de una clase me va a preguntar a mí y a la..., y si yo necesito saber algo de fono, le voy a preguntar a la ... y todos valoramos lo que el otro sabe y eso lo encuentro como muy bacán.

Fue una decepción de un poco del sistema formal. Pero también le agarré más amor y cariño estando acá. Como que hay otras formas de trabajar y que de verdad son bacanes.

E1:

Sí a mí bueno, me ha pasado muy parecido como ha ...,yo igual trabajé en colegio con pie en escuelas especiales. A mí en general siempre me ha gustado mucho así trabajar con adultos. De hecho, como que yo entré a estudiar diferencial para trabajar con personas adultas, eso fue con mi motivación y después fue como una decepción darme cuenta de que la gran mayoría del campo era trabajar en colegio.

Entonces fue como “oh rayos, esto no me lo esperaba”, pero como ya bueno hay que hacer, pero siempre me gustaba trabajar con personas adultas y claro, y en verdad obviamente como tal, como dice la ... y también termine muy podrida por el sistema formal, así como agotadísima, muy agobiada hasta cuestionándome también si realmente como que me gustaba mi profesión. Pero claro, después

cuando empecé... apareció el ASPADE, que de hecho yo hice mi práctica profesional acá en ASPADE. Y me había encantado mucho porque era justamente el contexto que a mí me gustaba.

Pero la gran mayoría, el 99,9% de la oferta es para una educadora diferencial, son en colegios. Entonces y como uno tiene que vivir, entonces ya bueno pues hay que trabajar en colegio, aunque no sea... no puedo estar ahí eternamente, siempre esperando, pero claro, ASPADE legó un momento en mi vida en que estaba, así como a punto de tirar la toalla, estaba, así como muy muy mal.

Hasta que salió esta oportunidad. Y claro, todo bien, así como que por fin pude dedicarme al área que a mí realmente me gusta y además que yo creo que bueno dentro de todos los lo negativo que tiene el sistema formal por todas estas limitaciones que uno tiene como profesor. El tema también de lidiar con apoderados y esto como de casi como yo siempre he dicho, como hoy en día la educación, sobre todo el rol de apoderados-profesores es como muy atención al cliente, entonces como que el profesor está en un rol como tienes que darle en el gusto al cliente, en este caso, que es el apoderado para que no se lleve al niño o la niña porque necesitamos la matrícula y obviamente el colegio necesita dinero. Entonces cuando tú tenías un problema con un apoderado, cierto.

Prácticamente tenías como que “morderte la lengua” cierto y como medio, como que “agachar el moño”, porque obviamente tú utp o tu director, tu directora no te iba a dar la razón, sabía que tú tenías razón, pero es como sabes que necesitamos que él no se lleve al alumno. Entonces usted tiene que darle en el gusto al apoderado.

Entonces, como que ese tipo de cosas por tanto tiempo, a mí me fue desgastando mucho emocionalmente porque veía mucha injusticia y decía “esto no está bien”, entonces, como que también quería hacer como cambios y cosas y como que siempre tocaba con ese techo.

En cambio, acá cierto, obviamente igual hacer un contexto como no formal, no regir no es cierto por este, de hecho, no tenemos la figura de apoderado,

entonces, tal como contaba, por ejemplo, la ..., nosotros aquí nos centramos primero con la persona, hablamos con el participante y bueno, y si tenemos atrás cierto a la familia que está, que hay cosas que no le gusta y esto es como perdón, pero acá nosotros le damos prioridad, primero, en este caso a su hijo, su hija o al participante general.

Entonces, obviamente hay que mantener una relación con la familia y eso está, pero siempre le vamos a dar prioridad a eso y tampoco está esto de como tener que darle todo en el gusto como a la familia. Si la familia dice como es que a mí no me gustó, esto es como, oh, sí, ya está bien, vamos a cambiarlo. Porque a usted no le gustó, es como no, entonces por fin estar en un espacio en el cual uno pueda decir las cosas, cierto, para mí es maravilloso. Así que yo me siento muy bien esta oportunidad.

E3:

En mi caso, yo trabajé en una escuela especial, antes me pasa algo muy parecido lo dice la ... y la Que de repente el ambiente bastante hostil. Como en cuanto a infraestructura, como a creo que también me pasaba hasta esto de la frustración como de querer hacer cosas y no poder hacerlo o como está muy presente la idea de encasillar a las personas con alguna condición, como de no hacerse que se esfuercen más, como que no le pidas tanto, porque en verdad va a llegar ahí nomás, cuando eso lo único que hace es limitar más que potenciar lo que realmente pueden hacer. Y creo que trabajar con adulto y aquí es algo que se potencia mucho.

Eso y también que acá me acomoda mucho como el trabajo en equipo, el que el ser escuchado, como que tus opiniones y tus ideas siempre son muy bienvenidas y escuchadas, aunque a veces te pueden decir como ya yo creo que podríamos hacer esto mejor o algo así .

E2:

O no hay plata...

E3:

Por ejemplo, a mí en general se me ocurren muchas ideas como para hacer, a veces no son tan viables. Yo creo que no sé, hagamos un bingo para los chiquillos, ya hagamos un bingo y como que te apoyan te dan ideas, pues entonces eso creo que es súper valorable en una institución. Y creo que no se da tanto en donde yo trabajaba como en general era un ambiente más de, no tanto de compañerismo sino como de limitar y eso me frustraba mucho

E4:

Bueno yo trabajo desde siempre en ASPADE después de la Universidad. Hice la práctica en un lugar, la profe me recomendó, y llegué acá y fue como “esto es tu trabajo”, y yo “ah ya”, pero era muy poquitas horas. Eran como por proyectos cortitos y trabajo en inclusión netamente porque en el pasar de los años trabajando en ASPADE en estos proyectos cortos, llegó un proyecto que era de inclusión laboral.

Y queda un súper desafío para mí porque estaba antes de casi de la ley de inclusión, donde no se conocía mucho el tema de incorporaciones de personas con discapacidad en la empresa donde mi manejo frente a eso tampoco era mucho, porque en la universidad tampoco lo enseñaban.

Y tuve que hacer cursos para poder meterlos en mi currículum y poder seguir trabajando acá, ya que va pasando el tiempo. Mis horas fueron aumentando y terminé trabajando, dejando mi otro trabajo y quedando en jornada completa.

Entonces, el tema de inclusión fue como algo natural, como en el traspaso de los años y me fui dedicando a eso porque era un área distinta. Era un área de adultos, era bien administrativa, había atención como directa con los usuarios, pero desde una perspectiva de adultez que también me acomodaba mucho... el trabajo con niños no es algo que sea para mí muy grato. Entonces los adultos se me hacen mucho más entretenidos y me tuve que ir sí, obviamente estudiando mucho porque el cargo lo iba requiriendo, pero fue algo como súper fluido. Yo tuve por suerte

solamente 5 meses en una escuela especial, un taller de 2 horas y terminé chata sentía que trabajaba por muchos años.

Mi rol en esa escuela era parchar ese día para que los educadores deferenciales, los técnicos pudieran tener sus horas administrativas. Y era super desgastante y dije no, el sistema no me gusta, como funcionan las escuelas no me agrada. Ver cómo el trato de desde el psicólogo a niños que eran abusados era como “esto es una broma, casi un circo” ...era como si no te gusta llama a los pacos, y yo así ¿qué?... así como le dices eso a un niño que ha sido vulnerado y que tiene 8 años y que además era mi preferido en ese colegio. Entonces, no me agrado nada.

Entonces un poco retomando, igual eso es muy positivo porque yo conozco a ASPADE antes de la inclusión laboral, al que venían los chiquillos a teatro y a zumba. En donde lo que hacíamos en la cocina no era venta de dulces como una marca como tenemos ahora, sino que hoy hacemos cuchufli, hoy día hacemos barquillo, hacemos pan amasado y si vendemos empanadas... el ASPADE que yo conocí... el equipo técnico eran dos asistentes.

E2:

Era como un taller protegido.

E4:

Sí, yo decía que era como una guardería de adultos porque los chiquillos llegaban más añosos y llegaban casi todos en un transporte escolares los dejaban aquí y a las cuatro los venían a buscar. Y me daba mucha lata igual porque yo decía, “son viejos porque vienen los papás de transporte escolar.” Pero tampoco estaban los fondos ni las herramientas para poder cómo hacer crecer a este equipo y los chicos lo pasaban súper bien, pero desde un enfoque más de club social adulto.

E4:

El equipo era Don Mario que sigue trabajando, que es alguien que ayudaba en ese en ese tiempo a la mantención de todo que mantenía jardines que mantenía cocina, hacía todo. Había un técnico de educación especial y un chef y la directora técnica, que era una educadora diferencial y yo que venía cuatro horas a la semana y yo de repente dejaba de hacer mis funciones del proyecto y lo hacía en mi casa y venía a hacer talleres, porque si el profe de teatro no venía estaban todos sentados en un sillón y yo decía, ¿porque están sentados en un sillón? y hacía otra actividades entre medio o de repente venía yo haciendo empanadas porque me había como alta carga como laboral venía como a suplir de repente eso. Pero claro, fue un cambio súper importante y que hartas familias lo tomaron de forma positiva, entendiendo cómo este cambio de ASPADE a algo más formal, pero igual fue potente porque me han pasado poquitos años para lo que hacemos ahora.

E1:

Fue una buena transición...

E4:

Sí, y de crecimiento rápido. Sí, la primera relación como al principio muy pandémica que nos conocimos. El equipo completo por zoom que fue así como “este es tu compañero nuevo” Ah, no sé qué ... Y nos juntamos todos por zoom como con pijama... yo cacho de nuestras casas, y hablamos en reuniones hasta que nos pudimos un día a juntar y empezamos como a llegar todos y se armó un equipo, que es súper importante porque empezamos como a llevarnos súper bien también como equipo a tomar estas decisiones. Pero desde julio del año pasado a este el equipo aumentó al doble. Y estamos nuevamente con un nuevo engranaje de equipo que igual ha sido un poco más difícil porque hemos crecido mucho. Pero ha ido dando buenos resultados.

Moderador:

¿En ese sentido, más allá de la teoría, qué creen ustedes o qué significa la inclusión social? ¿Qué sería para ustedes?

E3:

Yo creo que es un rol importante. Creo que como durante el ciclo vital, como las personas es parte de la vida, es una obligación tener un trabajo es algo del ciclo vital. La inclusión laboral ayuda a eso como a la inclusión, cómo se dice a ...

E2:

A ser parte de algo...

E3:

Claro, a ser parte de algo como no excluirlo.

E2:

Importante igual que sea como socio laboral, porque hay muchos lugares que son de inclusión social. Entonces de repente los chiquillos con DI o con síndrome de Down tienen muchas oportunidades de ir a talleres, zumba, talleres de pintura que es bacán y que sí desarrollan muchas habilidades, sobre todo habilidades sociales, pero no tienen la parte de inclusión sociolaboral. Lo laboral creo que tiene mucho que ver con el enfoque de derecho y como en realidad considerarlos como una persona que tiene un cupo de la sociedad como cualquier otro y quien merece tener también un empleo como cualquier otro. También es importante que esa profesionalización de trabajar a través de la ley de inclusión te permite que sean empleos con contrato con el pago de horas igual que otra persona. En igualdad de condiciones que también es importante porque sí hemos visto casos, ¿no? Juanito viene y trabajó en una panadería tres meses y le pagaban con pan cachai. Entonces hacerlo a través de la ley de inclusión, te asegura que los chiquillos tengan un contrato y que trabajen en igualdad de condiciones que sus compañeros, y creo que eso es súper importante.

E4:

No está haciendo un favor.

E2:

Claro, sí po.

E4:

Yo creo que la relevancia, lo que igual dice la ..., el ciclo vital, el ser adulto es también poder trabajar lo cual también a nivel social de una mayor aceptación. Cuando los chiquillos llegan acá y ven que todo su núcleo familiar tiene esa experiencia y ellos no, te sientes apartado en la sociedad ,porque no estás haciendo algo super relevante para la edad cronológica que tienes.

Y cuando los chicos lograban situarse en un trabajo, más que la remuneración de fin de mes es sentirte parte y productivo y es ser invitado al almuerzo del viernes que hacen en la empresa y eso es lo relevante de que sientas que eres adulto, de que puedes tener temas de conversación. Nos pasa mucho que chiquillos súper como introvertidos que ahora trabajan y te hablan hasta por los codos. Porque tienes tema de conversación, compartiste con otro, no estás solo en un espacio como burbuja encasillado y protegido, estás en el mundo real, te puedes caer, te pueden pasar miles de cosas, sí, y eso está bien, que también los chiquillos vayan buscando.

E2:

Que lo invitaron al *after office*...

E4:

Que lo invitaron al club de fútbol que tienen cachai, como de los compañeros de pega...

E2:

Es que me pague el dentista ya solo y que ese tipo de cosas...

E1:

Claro, me compré un celular y porque tengo sueldo po cachai .Invité a mi familia a comer afuera o a tomar un café.

E3:

Hay algunos que postulan hasta las casas para ahorrar para tener orientación

E4:

También concretar etapas y entender que no porque tengo discapacidad voy a vivir siempre con mi papá, también tengo la oportunidad de poder optar a una casa y poder quizás vivir solo. Quizás el principio va a ser más difícil, pero en algún momento la voy a poder lograr también, porque también pasa mucho como dice la ... el tema sexo afectivo, donde tengo discapacidad, pero igual quiero tener pareja ¿y por qué no me puedo casar o vivir con alguien?

E2:

Los chiquillos siempre dicen que se quieren casar y es como “ya, pero tienes que trabajar, porque el matrimonio es caro.”

E4:

Pero también son oportunidades que se van abriendo por trabajar. Todo lo que podi hacer, por salir a conversar, poder salir a comer o lo que sea, te lo dan netamente por tener un ingreso mensual y eso te permite la pega, no más porque igual las pensiones son bajitas como para hacer tantas cosas. Además, puedes suplir los gastos del ocio y tiempo libre, como que eso igual es importante.

E1:

Igual es cuático el cambio. A veces nosotros en nuestra unidad, que es previa a pasar a la de inclusión laboral, trabajamos con personas que han estado toda su vida bajo la sombra de su familia, de sus hermanos, ver cómo su familia, sus hermanos, sobre todo se desarrollan cierto como personas adultas, se casan, trabajan, viajan, tienen familia, se van de la casa y ellos se van quedando ahí,

cierto, Después, cuando llegan acá empiezan a notar ese cambio como de personas como muy apagadas, cierto, porque no tienen como no hacen nada, no tienen nada que contar, no tienen nada que compartir, pasan a ser personas autosuficientes, con opinión y ganas de salir adelante. Estás siempre al lado, siempre sujetado de la mano de la mamá y ahí van para todos lados y es como “quédate acá” y ahí se quedan.

No participan de reuniones familiares, nadie les pregunta tampoco su opinión, qué les parece a ellos, simplemente hacen caso. En cambio, cuando llegan acá, al poco tiempo tú puedes ver ese cambio en las personas. Es como que dé a poquito empieza como como esa lucecita como a aparecer y la misma familia se empieza a dar cuenta, entonces ya incluso estando acá con todas las actividades que haces viniendo a clase, compartiendo con sus compañeros, con sus profesores. Acá, por ejemplo, con sus profesores, con los chiquillos, salen hartos, o sea. Sí estamos hablando, por ejemplo, de hacer cosas de vida independientes, de cómo trasladar, de cómo sacar dinero en un cajero, o sea, no te van a tener aquí toda una clase mostrando un ppt.

Los chiquillos salen, entonces todo ese tipo de cosas, esas experiencias ya van nutriendo a la persona, entonces la familia después nos cuenta... “Si ahora hablan todo el tiempo”, así como que vamos a una reunión y conversan entonces como que eso es obviamente un cambio como súper positivo, ya es como un poco el objetivo de nosotros, entonces, como que ya como de a poco, la idea es que se vaya como trabajando.

Ese aspecto entonces, como que ellos mismos se van dando cuenta, es cierto que pueden cumplir con este rol de cualquier persona adulta, igual que, por ejemplo, con su hermano, que nos pasa mucho, que se comparan mucho con sus hermanos. Y eso igual es súper triste porque es como por qué yo me tengo que quedar acá cierto con mis papás hacer todo lo que ellos me dicen y mientras yo veo mi hermano se van y se desarrollan plenamente y yo no puedo hacer eso. Y acá es como decirles “no po, tú si puedes hacerlo.”

E3:

Yo creo que eso es super importante la verdad, realmente se convencen de que si se puede y creo es una gran diferencia en el rol que tiene después en la inclusión laboral. En que hayan confiado en ello.

Moderador:

A nivel gubernamental, burocrático o ministerial creen que las políticas están alineadas para garantizar esta inclusión sociolaboral. ¿O más bien creen que es una temática al debe?

E2:

Sí, yo creo que la ley de inclusión, sin duda vino a hacer un aporte. Quizás no de cómo está planteada, pero sí fue como abrir caminos para instituciones como esta que no tenían cómo financiarse, es como lo decía la ..., ASPADE antes funcionaba así porque no existía la ley de inclusión, entonces ahora nosotros podemos postular a proyectos que son por tres años que son de muchísimas lucas, porque acá nosotros le entregamos todos a los chiquillos desde el uniforme, los materiales, todo. Entonces creo que, en ese sentido, si la ley aporta mucho y también porque obliga a las empresas a incluir. Pero hay poca fiscalización, creo yo desde el cumplimiento de la ley. O sea, hay otras empresas que van a “hacer las locas” como por el tema de incluir.

E3:

O de pagar también.

E2:

De pagar claro, y también hay como una dicotomía porque si todas las personas se pueden incluir a nosotros se nos abren muchos puestos, pero no tenemos financiamiento. Si todas las empresas no cumplen con la inclusión y se ponen a pagar multas, tenemos la plata, pero no tenemos los puestos, entonces igual funciona un poco como en el equilibrio de... necesitamos empresas que nos donen y empresas que nos aporten para funcionar como en ese equilibrio.

Yo creo que eso a lo mejor está un poco mal planteado... pero sin duda la ley ha sido un cambio y un aporte a instituciones como estas que necesitaban, porque hay mucha plata igual para financiarse, o sea, el proceso de inclusión son todos acompañados, si no fuera porque nosotros tenemos muchísimos convenios de alumnos en prácticas de TO que nos acompañan a los chiquillos. Como contratar a un batallón de quince o veinte personas para que acompañen a los chiquillos en cada empresa, eso económicamente es imposible.

E4:

Sí, sí, yo creo que la ley fue como una buena aproximación a lo que se busca y se quiere lograr. Creo que el tener gestores de inclusión en las empresas ha sido fundamental, más allá del boom de estos últimos... porque nos pasaba que te enfrentabas a hablar con alguien que no sabe nadie de discapacidad y está bien porque no se dedican al área, pero era ya sentarte y decir hoy nosotros hacemos esto y existía demasiada duda, desde que hay gestores de inclusión, por lo menos hablas un lenguaje que es un poco más en común, donde tú dices vamos a hacer charlas de concientización y ellos ya vienen con ciertas ideas respecto a lo que se hablará. Antes era más difícil, pero también tiene en negativa lo que decía la..., pero la poca como educación desde el estado frente a esto al empresario.

Han aparecido hartos cambios en el último trimestre respecto a las nuevas leyes... y es así que las empresas empiezan a decir “de que vamos a ajustar, vamos a hacer esto, pero si logramos esto, hacemos todo lo otro.” Cuanto salió el tema de que se va a aumentar el 2% de trabajadores con discapacidad, las empresas se atacaron y decían, manden a alguien que nos explique esto, y nunca entendieron que era el 2% cuando se cumpla el 80% del 1% y eso puede pasar este año, y si es este año se va a activar recién el próximo año en enero. Es mucha desinformación que también a las empresas les apresuraba a hacer cosas porque la información no la manejaban de forma oportuna.

Y tampoco están los cómo los como puntos regulares como hechos. La nueva con modificación está recién en el punto regular, entonces también las empresas

están como súper agobiadas porque no saben...Lo que también es bueno para nosotros, porque nosotros prestamos asesoría y hacemos esa parte como más interna que también nos viene bien como línea de financiamiento. Pero también está un poco cojo esa enseñanza como a las instituciones.

E2:

También el tema como de la responsabilidad social empresarial también que como que está muy de moda en el término, de que intentan que su empresa sea inclusiva, pero te das cuenta de que desde el lenguaje en adelante no lo son. Desde el acceso de la puerta de la empresa en adelante no es posible, no entra una silla de ruedas.

E4:

Pero con cosas más básicas como es el día de la discapacidad, vamos a mandar dulces a ustedes por el compromiso empresarial, pero le vamos a dar dulces solo a la gente con discapacidad de la empresa. ¿Entonces por qué si al final si lo vamos a celebrar, lo celebramos todos, no tienes por qué individualizar que él tiene discapacidad y el no, será necesario?

E3:

También pasa igual que cuando voy con las facilitadoras hablan, les hablan a las facilitadoras, no a ellos, creo que también es importante poder capacitarse y entender como el trato, el lenguaje.

E4:

Claro, igual es difícil cuando en una empresa gigante de mil trabajadores hay un gestor y llega uno con discapacidad y uno generalmente lo que es la charla al equipo más directo. Y también es muy difícil porque hay cambios de jefatura y a él no le avisan la instauración de un proyecto inclusivo. O que también la empresa tiene como que de repente las gerencias se suben al barco de la inclusión, pero no baja a los trabajadores y al final el que tiene trato directo no es la gerencia, es

el compañero que está al lado...también ahí, como que hace falta harta como educación a los *partners* de los chiquillos más que a los ejecutivos.”

E1:

Todavía queda como largo camino porque obviamente se nota mucho esto, como ya los que lo hacen en por obligación porque la ley me está obligando a que lo tengo que hacer a aquella empresa que realmente es cierto tiene, como por así decirlo, como puesta la camiseta y que realmente quiere ser una empresa inclusiva y no pasa esto, como dice la ..., que solamente como ya los de alto mando y es como no. Porque en verdad está de moda ser inclusivo prácticamente. Pero se queda solamente ahí y no te preocupes de bajar y que todos tus trabajadores y toda tu empresa sea realmente inclusiva. En verdad son como cosas cotidianas o desde el trato como esto que dice la ... desde que yo siempre me voy a dirigir primero a la persona, cierto o cualquier cosa, se lo voy a decir directamente.

Entonces, como que obviamente hay mucho por obligación y es como “ya bueno, ya cumplimos con lo mínimo” porque hay que hacerlo. Son muy pocas aquellas personas o aquellas empresas que sí están realmente interesados en ser inclusivos.

Moderador:

Bueno, preguntarles antes ya de pasar la parte final porque nos pasamos un poquito, para no quitar... para no quitarles más tiempo.

¿Preguntarle ya en la situación de ASPADE, si me podrían mencionar cuál es el modelo específico en el cual se sustenta la inclusión sociolaboral y cómo este modelo se relaciona con el concepto de trabajo?

E4:

Lo transversal es el enfoque de derecho como primordial, pero específicamente en inclusión trabajamos con la metodología de empleo con apoyo, que es la metodología que ha tenido mayores resultados. Donde nosotros hacemos un

acompañamiento de los chicos durante los 9 meses del proceso que dura la inclusión como desde el papel. A que me refiero con esto, que los chicos van a prácticas de aproximación y profundización acompañadas de un facilitador, quien es el que lo entrena dentro del puesto de trabajo y que además se enseña las estrategias referidas a las rutinas de su casa, al trabajo ida y vuelta y también educamos a las empresas y a los compañeros en torno a temáticas relacionadas a discapacidad.”

Este acompañamiento va disminuyendo acorde a las características de los chiquillos, nos pasa con algunos que llevan unas semanas y son secos, entonces no vamos a estar todo el día con ellos, sino que estamos disminuyendo el acompañamiento. Y cuando los chicos firman su contrato, los acompañamos por 9 meses al empleador, a la familia y los chicos en el proceso de inclusión y hacemos todas las modificaciones acordes a los perfiles de los chiquillos.”

Si, por ejemplo, la gente no tiene lectoescritura y tiene que hacer diez pasos. Obviamente el paso a paso va a estar con fotografías y no con letras porque obviamente no va a poder reconocer. Si a alguno se le olvidan las cosas, el paso a paso es un *check list* que cuando se realiza una tarea y/o paso se tiquea.

Nos ha pasado también que hemos hecho modificaciones con iluminaciones en empresas o hemos etiquetado todo con colores para que la persona pueda identificar con colores sus espacios, así como sus labores.

Y digo que es en el papel porque cumple nueve meses. Son egresados de ASPADE, pues tenemos chicos que tienen trabajando cuatro años en la empresa y nos dicen, oye, nos pasó esto y vamos nuevamente y trabajamos con ellos.

De nuestra metodología de trabajo principalmente en esta como acompañamiento y una metodología. En realidad, el acompañamiento no es 9 meses, sino que es por el periodo que la persona está incluida en un espacio laboral y lo trabajamos desde esa como forma.

E2:

Desde la unidad académica prelaboral trabajamos desde un enfoque de derechos, desde una planificación centrada en la persona también. Y por supuesto apoyados desde el diseño universal de aprendizaje como todas las clases son muy adaptadas en cuanto como a lo que tú quieres expresar a los chiquillos, pero también como ellos se pueden expresar hacia ti. Y, bueno, ahí viene todo lo que desde el área de educación diferencial podemos aplicar como el material concreto. Ciertamente, quizás algún tipo de pictogramas que intentamos lo menos infantilizados posibles, por supuesto, pero que a los participantes les permita tener distintos medios, como la representación de la información.

Pero así como la metodología, sea desde lo curricular curricular en sí es muy inventada desde el ensayo y error, como que tomamos cosas de muchos modelos y metodologías, pero finalmente, después de mucho tiempo de haber hecho varios talleres antes de este proyecto, se tomaron los talleres que consideramos que eran los más fundamentales. Se hicieron mallas curriculares según lo que había funcionado y lo que no, y en el fondo intentamos como abordar de manera integral a una persona desde que es el trabajo, por ejemplo, desde tus habilidades sociales y desde tu tránsito cada día adulta e independencia. Entonces como una mezcla de cosas, no sé si nos podemos definir en algo.

E4:

Igual trabajamos mucho pero ya eso es algo más transversal que es el modelo de redes. Nuestro trabajo es súper como con la sociedad, así como si tenemos problemática, tenemos un problema judicial vamos con la oficina de discapacidad, para abordar la diversidad funcional. Nosotros nos dedicamos a la inclusión sociolaboral, lo que se nos escapa, si hay entidades que lo pueden cubrir se deriva ahí, no podemos abarcar todo a su totalidad.

Y también mucho de las unidades de la ... y desde la TO, se trabaja mucho como con el modelo de ocupación humana. No nos centramos solamente en lo académico, sino que todo lo que está alrededor de un adulto desde las

habilidades básicas, como que alguien venga, se cambia ropa y se vaya con los dientes limpios. A que estén vestidos como corresponde, pero también le hacemos harto énfasis en las actividades en ese tiempo libre, que no solo estén en el celular, sino que de repente oye, hay un taller. Los chiquillos van a clases en el CESFAM de repente, entonces también nos dedicamos a ver varias aristas de la adultez.”

E1:

Yo creo que algo también bueno que lo habíamos mencionado más adelante como un poco lo que era nuestra unidad es como quizás como la que más se caracteriza y se caracterice como de las clases propiamente tal.

Entonces, obviamente igual nunca con este objetivo de infantilizar, pero también vemos las necesidades del grupo. Entonces no sé, por ejemplo, ya lo de la experiencia es como ya sabes que en verdad vamos a dejar como más claras y ciertas normas ya establecidas, porque es necesario cierto dar como una base para el grupo y porque más fácil también para poder trabajar considerando que así funciona el ambiente laboral que ellos se van a situar próximamente. Las normas se trabajan de forma oral o a través de pictogramas o material concreto de ser necesario

Pero yo creo que lo otro bueno, aparte de todo lo que mencionaba ..., está como mucho la casa, destaca como la parte de la experiencia, como mucho desde lo práctico. Como decía acá no es que los chicos están, así como todo el día en esta sala, por ejemplo, viendo un ppt hacen muchas actividades prácticas, están en el suelo haciendo trabajos en grupo. Mucho *roleplay* y muchas salidas.

O sea, como obviamente como muchas salidas con las cuales se van trabajando distintas habilidades, también la parte como cultural de que puedan vivir como distintas experiencias. Ir actividades de la municipalidad, por ejemplo, lamentablemente hay chicos que, por ejemplo, también nunca han salido en verdad de su casa o siempre han estado como decía, como solamente saliendo con los papás, pues solamente salen en auto, nunca han tomado un metro, nunca

han tomado una micro, por ejemplo, no saben cómo enfrentarse a esas cosas. Por ejemplo, si quiero recargar mi tarjeta de metro, ¿Qué tengo que hacer?... cosas quizás tan básicas para uno, y que acá intencionamos y enseñamos.

Moderador:

Bueno, ya vamos a mostrar la última parte de la entrevista que es sobre la metodología y las estrategias que ustedes emplean. Preguntarle quizás sí puede ser por unidades las estrategias... ya mencionaron algunas, pero las estrategias específicas que ustedes aplican en cada una de las unidades y cómo estas se diversifican en base también al diagnóstico y la condición de las personas con las cuales ustedes trabajan, si las pudieran mencionar.

E4:

Va dependiendo mucho de cada participante, pero con algunos se suele establecer un paso a paso, como dije anteriormente de forma oral... con algunos armamos llaveros con lo que debo hacer en mi espacio de trabajo, por ejemplo, ¿cuáles son los pasillos que debo recorrer para llegar a mi puesto de trabajo? Y pues si alguien tiene dudas, saca el llavero y por último se presenta como un apoyo para ellos.

También trabajamos con la anticipación en los chiquillos de la condición del espectro autista, específicamente con cambios de rutina que son repentinos y con cambio de jefes, por ejemplo. Si tienen que hacer algo a las dos en relación con el trabajo, se pone una alarma. Y muchas alarmas también para que sepan que esa es la de entrada, cual es de salida, cuando tengo un *break*. También se les anticipan a los mismos trabajadores del lugar donde está el usuario, específicamente con los chicos, con la condición espectro autista. ¿Mira, si lo ves que mucho al baño, entonces por qué está en el baño? Es porque probablemente algo lo desreguló que requiere un tiempo fuera.”

Pero también nos ha pasado que los mismos chicos se han puesto como estrategia de trabajo. Por ejemplo, que se ponen cronómetro en los celulares donde cada cierto tiempo tiene pausa él o su compañero, y ese tiempo es como

tiempo fuera y ese tiempo requieren para regularse y que después como conectados en ellos mismos y después veces más sociable en el espacio que les corresponde.

Y como comentamos hartos como más que pictogramas, con imágenes, imágenes reales del paso a paso, donde estarán trabajando ellos muchos colores en algunos lugares. Y muchas alarmas también para que sepan que esa es la de entrada, cual es de salida, cuando tengo un *break*. Porque algunos si no saben verdad, entonces la alarma nos funciona harto como en eso y también es como si nos pasa eso... cómo resolvemos. Nos gusta mucho que los chicos se pierdan, por ejemplo, en el traslado en un momento o como intencionamos a que se pase del paradero o que ojalá que el metro queda en pana en el camino para estar como salgo del metro que está así y son cosas que nos han pasado y que los chiquillos han podido resolver súper bien.

El teléfono es una estrategia súper importante, porque si pasa algo, ellos pueden ocupar su videollamada y decir “estoy en este espacio me perdí, ayúdame, búscame”... ya voy para allá que también nos pasó alguna vez con un chiquillo que no fue en mi incursión, pero que se perdió y me llamó porque está ahí. Y también el uso de tecnologías como relojes con inteligencia que permite los pasos y tiene GPS en algunos casos, como que eso ocupamos harto en la inclusión.”

E2:

La primera estrategia que usamos todos los días en la mañana es situar a los participantes como espacial y temporalmente. Es súper importante porque los chiquillos y no sabrían ni qué día es, como que siempre andan en el aire con esas cosas, entonces intentamos como primero situarlos. También de repente, como leer noticias, por ejemplo, como que están igual enchufados con la contingencia nacional e internacional como qué está pasando a mi alrededor.

También ese espacio de la mañana, donde es un desayuno que comparten los chiquillos con el equipo de profesionales; desde el lado emocional se da la instancia para que ellos puedan expresar sus emociones. No sé, mi perrito está

enfermo, cosas así, claro. Entonces allí en ese espacio, ellos se abren también como mostrar esto y te permite después llevar una clase más fluida, porque los chiquillos ya se desahogaron, ya conversaron de las cosas como un poco que los tienen acomplexados y entonces se trabaja mucho con la autorregulación de los chiquillos, como el tema de los horarios, por ejemplo, es algo que ellos tienen que ir reconociendo esos tiempos junto con nosotros, por supuesto, para poder cumplir con entrar a tu horario de clase para ir a tu almuerzo. “La tecnología también, como dice la ... es un elemento fundamental, porque por supuesto hay chiquillos que tienen relojes con GPS, les enseñamos a mandar su ubicación por WhatsApp, tienen grupos entre ellos de WhatsApp donde se comunican.”

El tema, por ejemplo, del Kahoot, que es bacán en las clases, como que ellos se motivan caleta, entre ellos compiten en quien responde las preguntas. En general las preguntas están orientadas en como seguir ciertas rutinas, aspectos del trabajo en específico.

Pero igual yo soy de la vieja escuela, me encanta el material concreto y esas cosas creo que son igual súper significativas para trabajar con discapacidad intelectual, entonces, como que tenemos un poquito de todo.

También este tema como de chequear tareas, de chequear si cumpliste como con las reglas establecidas.

E3:

Yo creo que la entrega de roles es importante también como esto de poner la mesa en la mañana para el desayuno, tienen que lavar su taza, después poner la mesa para el almuerzo, que esto se mantenga limpio también es un rol de ellos. Creo que determinar roles y entregar responsabilidades también es una estrategia importante. Bueno, los PPT cuando los usamos, enfocarnos en que tenga más imágenes que texto, al final que sea un apoyo para ellos más que para nosotros.

Y actividades significativas yo creo, yo me enfoco mucho en saber sus intereses ¿cómo qué les gustaría? Y desde ahí adaptarlo a lo que yo quiero que ellos

aprendan, creo que eso ayuda mucho a que ellos también puedan entenderlos y aprenderlo, a hacer un ensayo la verdad. Como también esto de poder salir, hacer las cosas como de forma concreta.

El *roleplay* usamos mucho. En mi caso. Las leyes sociales uso mucho como sus propios temas de conversación, como ¿cómo estás hoy?, y desde ahí hacia adelante, modelamos todo lo que sea necesario.

E2:

Es como bien es bien diversa realidad y cuando entran a la unidad fuera de las evaluaciones que hace el proceso de admisión en sí mismo, nosotros igual aplicamos nuestras propias pautas de evaluación de la unidad que nos permiten confeccionar un plan de intervención individual como enfocado al objetivo de cada uno de los chiquillos y después reevaluarlo y ver cómo avanzaron que también es una estrategia bacán porque nos permite ver cómo en tres meses lograste caleta de repente con los chiquillos. Da una tabla y lo confirmamos a porcentajes y entonces de repente no sé, vez que en tres meses un chiquillo avanzó un 30% en su independencia y que en verdad es caleta.

Antes avanzó cero en cuántos años cachai. Entonces siento que también tener sistematizada esa esa información y una forma de medirla es bacán para ir replanteando tus prácticas pedagógicas o tus prácticas profesionales en general es una buena estrategia.

E4:

Igual creo que no sé si estrategia, pero sí es muy importante lo que hacemos. Yo creo que las unidades son como incentivar y motivar al que puedes, como muchas veces vamos a ir a hacer. No es que no quiero ir como el miedo a experimentar cosas nuevas.

Igual nosotras somos bien “hincha pelota”, como tenéis que ir porque la vas a pasar bien o dice no es que en verdad no puedo, no sé cómo voy a aprender, no? Si en verdad puedes, ver cómo está su día de autoestima, qué hacemos como todos, igual frecuentemente con los chiquillos, así como cómo “no voy a poder si

eri bueno es esto o eri seco en lo otro como igual peleando hartito con sus características personales.

E2:

Y desde no tanto de la intervención directa hay dos estrategias que yo creo que son importantes, que es el tema de la comunicación fluida entre las unidades.

Que nos juntamos a evaluamos casos y lo conversamos como desde distintas aristas que es super importante.

Y el otro tema importante que viene desde el área de admisión ,es el tema del trabajo con familias, donde también se abordan temáticas de enfoque de derecho, sexo-afectividad, varias cosas con las familias, porque de repente las familias desconocen incluso lo que son los términos de autonomía, independencia, autodeterminación. Cachay, entonces cuando tú igual se lo explicas o viene una psicóloga y se lo explica como desde la teoría.

Y desde la teoría lo bajas a la práctica, y hay muchas familias que dicen “chuta, estoy vulnerando los derechos de mi hijo”. Y ahí empieza también como un cuestionamiento familiar que mueve cosas ,mientras nosotros movemos cosas en el participante, como que todo confluye y al principio es un ajetreo súper grande, porque para hay otras familias para que super difícil estar acá, desde la aceptación y el miedo que implica el mundo laboral. Algunas familias dicen que sufren cuando les dicen que van a empezar a trabajar.

E4:

Y de repente las familias nos dicen cómo, es que no sé cómo se va a ir solo... y es como: le quería informar que desde la semana se está yendo solo. Lo que le quería decir es que ya lo ha hecho.

Y que también inicien solos, no es que lo dejemos solos, porque las chiquillas súper jugadas, se disfrazan, cachai, se ponen gorro, lentes y nos mandan fotos. Igual las familias como que, vamos a trabajar esto, esto y esto y empiezan como “ohh es mucho.”

E2:

Les cuesta caleta ósea el día que saben que se van a ir solos es como ¿ya se fue?, ¿ya salió?, ¿dónde viene? ...Ya hablé con él, va en la micro y anda bien ¿cachai? Mucha ansiedad con respecto a esas temáticas, pero es bacán cuando se logra y la familia dice “oh llego solo”.

Moderador:

En relación ya cuando se hace toda esta preparación de transición y en este caso las personas logran situarse en un contexto de trabajo, emplean ciertas estrategias para trabajar con las empresas específicas.

E4:

Se parte todo el lazo con las empresas desde un convenio de colaboración que tiene mucho énfasis en un enfoque de derechos, es un convenio que no tiene ningún pago ni nosotros a ellos ni ellos a nosotros, sino que solamente nos abran los espacios para que los chicos puedan vivir experiencia y experimentar el rol del trabajador, siempre un enfoque de derechos. Si vemos que hay una empresa no cumple con eso. Nosotros agradecemos, mandamos un correo de agradecimiento y el convenio desaparece.

Tiene que existir la apertura de parte de la empresa de que el equipo va a ir cuando sea necesario que vaya. O sea, los chicos van si o si acompañados. Si una empresa nos dice no es que no pueden ir acompañados, no es una empresa que nos interese trabajar porque eso tenemos que enseñarle y también tener como la puerta abierta de poder ir constantemente a supervisar y ver lo que está pasando y también la empresa tiene la puerta abierta también de preguntarnos lo que sea... les decimos que nos pregunten hasta cómo hablarles a los usuarios o que pasa si ocurre una descompensación. También tenemos vías de comunicación por Whatsapp. Y también hacemos los análisis de puestos de trabajo. En principio una empresa oferta un puesto. Nosotros nos vamos con el equipo a hacer el análisis del puesto y vemos.¿ Cual chiquillo se adapta más

según sus características a ese perfil de la empresa? y en base a eso, los chicos van a esos espacios o nos llaman por teléfono y lo hacemos súper rápido.

Pero lo que sí no importa mucho es que la relación de la empresa sea súper fluida, súper cotidiana, súper constante y ha funcionado súper bien, porque cada vez que pedimos que vengan vienen, cada vez que pedimos oye, tenemos una actividad, necesitamos un premio porfa, danos algo como que hemos funcionado sobre bien desde ahí.

E2:

Yo creo que la estrategia importante del tema del análisis del puesto de trabajo es la aplicación del perfil laboral al participante. Entonces, cuando eso confluye bien es muy probable que haya un éxito en la colocación laboral, pues porque tú no estás poniendo a alguien que le carga cocinar en una cocina, eso no va a funcionar.

E4:

Creo que las deserciones no van porque no hay el puesto, no va como con ellos, sino porque han pasado de repente cosas familiares que de repente igual los nublan harto y requieren como un apoyo más desde ahí o porque en verdad el objetivo de la inclusión era cumplir un objetivo, como por ejemplo nos pasó con el ... Quería trabajar para juntar tanta plata y seguir con su familia a Europa ese era como te acuerdas, entonces qué hizo él, trabajó, trabajó junto esa plata y renunció y dijo, no necesito más ese era mi objetivo laboral. Depende mucho igual...

Igual tenemos a otro que el sueldo que recibe es para la familia para aportar a los gastos de la casa.

E2:

Igual eso es súper importante de ASPADE, las familias entran y se hace un proceso de evaluación socioeconómica donde se determina cuánto es como la cuota de socio, porque ellos se hacen socios de ASPADE, entonces cuando tú

permitiste que cualquier familia independiente de su contexto socioeconómico, entre acá tienes usuarios, como dice la ..., que juntan plata para irse a Europa y tienes usuarios que son el sustento de su familia, o sea, un apoyo en el contexto familiar y eso igual es una diversidad súper rica, pues la única diversidad no es si tienes o no discapacidad, sino que de dónde vienes cachai, cómo se configura tu familia, hay como diversidad de todo.

E4:

Y también es súper interesante esa diversidad. Cuando ves que vienen chiquillos con discapacidad de lugares más vulnerables como socioeconómicos.

Que son súper independientes y que han tenido que ser independientes porque en la vida no son independientes y uno también va cachando las historias de familia y es como hay que incluirlo rápido, porque en verdad ellos necesitan trabajar, como también hay familias que vienen entornos mucho más contenidos, donde si nos demoramos dos años en la inclusión va a estar bien, porque el foco no es del sueldo sino que se desarrolle como persona. Igual eso es rico en el proceso de inclusión.

Moderador:

¿En ese sentido, ustedes mencionaban que tienen espacios para planificar, ¿verdad? ¿Si me pueden mencionar cada cuánto lo hacen, cuánto tiempo tienen para eso y si consideran que el tiempo que ustedes tienen para planificar y coordinar es suficiente para aplicar esta estrategia?

E2:

En general, lo que intentamos hacer, como trabajamos con ciclo de la unidad académica de tres meses es que antes de empezar un ciclo esté planificado del ciclo completo ese es el ideal, por supuesto que, en el camino, dependiendo de que tú igual vai conociendo el grupo nuevo, puedes ir haciendo modificaciones, ¿cierto? Y todo, pero intentamos todos los viernes tener una reunión en equipo completo, lo que nos permite ir planteándonos y analizando ciertos casos. Oye está pasando esto con tal persona, sabes que creo que no está entendiendo,

sabes que creo que no está tan motivado con estar acá y ahí vamos como definiendo ciertas cosas. También los chiquillos que entran tienen un mes de prueba, entonces nosotros durante ese primer mes también estamos muy atentos a analizar si este es su espacio, porque este no es el espacio para todos y eso hay que tenerlo claro cachai porque ellos se pueden sentir mal o porque quizás no están cumpliendo con las normas que el centro tiene. Entonces también hay un constante análisis de los casos y de cómo nosotros estamos haciendo, como en la práctica eso ahora, desde mi punto de vista personal, yo me dedico al trabajo administrativo, entonces no te podría decir como no tengo tiempo para el trabajo administrativo, pero quizás la ... te puede dar una opinión más.

E3:

Yo sí, tengo tiempo de trabajo administrativo, creo que hay un tiempo adecuado, la verdad, porque como dice la ..., al inicio de cada ciclo está la planificación lista.

Como que uno ya sabe lo que tiene que hacer en todos sus talleres, entonces finalmente, durante el periodo del ciclo sólo hace ajustes, si es que son necesarios o pueden ser como a ver, cambiar esto que tenemos por así, pero son cosas que no...

E2:

O confección del material.

E3:

Claro, también hay un apoyo del facilitador de unidad que también está en la construcción material, entonces también es un apoyo super grande ...emm.. creo que eso era.

E2:

¿De las evaluaciones será?

E3:

Si po, claro, también tenemos las evaluaciones que está un periodo que cuando entran los evaluamos, también hay momentos en los que se vuelve un poco más justo porque se no, como por proceso de admisión ¿quizás? como que se tarda un poco más o estar más justo y tenemos que estar más ajustados, pero en general, cuando nosotros, cuando los tiempos se cumplen, todo esta....

E2:

Bueno, y eso volvemos al tema de la educación formal y no formal. Si los chiquillos el ..., la ... me dicen "... no puedo entregarte el informe el viernes porque en verdad he estado todo el día con los usuarios y no tengo tiempo de hacerte el informe." Yo... esos plazos son míos, son nuestros cachai, son como autoexigencias nuestras como inclusión, pero va a revisar el proyecto el Ministerio de Desarrollo Social una vez al año entonces, yo podría decirles como sabi que tenemos hasta abril del próximo año para tener este informe subido. El tema es que nosotros nos autoponemos plazos y por supuesto el de nuestra Jefatura.

Pero existe esa flexibilidad de no es como que el Ministerio de Educación va a venir mañana y te va a revisar que tengas todo ¿cachai?, entonces nosotros también tenemos esa flexibilidad de repente. Oye, ... "cachai que estoy teniendo poco tiempo esta semana me voy a dar una semana más" y eso existe y se conversa y como bien.

E3:

Y también hay como el papeleo, por decirlo así, es necesario, no hay que llenar cosas de más o hay que hacer esto, porque hay que hacerlo sin motivo real, como que hay que hacer lo que hay que hacer y tiene un motivo detrás.

E2:

Y en general es como para medir nosotros los procesos o para entregar los resultados a la familia, que es lo que nos importa. Como la “chimuchina”, por ejemplo, del pie donde tengo tiempo pero que nadie va a leer.

E1:

Y que nadie va a leer, y eso es lo peor porque uno hace todo ese papeleo sabiendo de que en verdad como nadie va a leer, yo creo que lo otro también es que igual bueno, al igual que la ... mi cargo igual es más administrativo y un poco también se trata, o en mi caso, así como de todo lo como formatos, papeles y cosas como se sube y está listo, cosa que los chiquillos los profesores llegan y llenan nomas. Entonces tampoco es algo que de hecho pasa muchas veces que tú llegas a un colegio y no hay nada, entonces como que tú tienes que partir desde cero, que lo cual ya te toma mucho tiempo, tiempo con lo cual no tampoco le sobra claramente, entonces acá no como que cada uno tiene sus funciones como súper claras y como que se trata, obviamente igual de facilitar el trabajo, en este caso de los chiquillos que son los encargados como de las clases propiamente tal . Entonces como ya chiquilla se subió el formato de la planificación.

Esto ya está listo, yo ya les puse así como su informe con todos los datos de los chiquillos, ustedes solamente tienen que llegar y rellenar con su parte. Entonces como que todo eso ya está también, entonces lo cual también entre todo cierto, como cada. Pero obviamente está para agilizar el proceso y facilitar en verdad el trabajo de todos.

E2:

Yo creo que esa distribución y entender bien tu rol permite tener un trabajo mucho más fluido, también por ejemplo yo con la ... nos dividimos súper bien como qué cosas ve ella y qué cosas veo yo y yo confío en que la ... lo tiene hecho. Y la ... confía en que yo lo tengo hecho y después “ya chiquillos, te toca rellenar y listo” como que cuando tienes bien definido los roles también se agiliza mucho la pega.

E1:

Sí, obviamente, también es momento de canalizar las dudas. Por ejemplo, “ya yo tengo dos, ... ven aquí en verdad tengo dudas con esto, así como ayúdame” o a veces los chiquillos vienen con nosotras también no sé cosas temas prácticas de las clases o temas prácticos de esto. Entonces, cómo quiere la comunicación siempre está, entonces, obviamente igual ayuda que el trabajo sea mucho más rápido.

E2:

Igual se puede dar, con ... yo trabajo bien con él, planificar cosas juntos, a veces uniendo nuestros talleres o como entregando las ideas en conjunto, entonces el tiempo para planificar también da ese espacio como para poder conversar respecto a lo que queremos hacer, que es nuestro objetivo en qué está el otro y así poder como en línea.

E1:

Como en ese sentido, los chicos tienen como harta libertad, por ejemplo, muchas veces hacen actividades juntos como que funciona su actividad como para los dos talleres.

E2:

Igual volvemos a la educación formal, yo no le debo a nadie veinte horas o sea si está estipulado en el proyecto cachai, pero no es como que alguien me va a decir por qué esta semana hiciste cuatro horas y en esta seis ¿cachai? como que no existe eso. Entonces, si el ... un día necesita salir con los chiquillos y estar toda la mañana en su taller perfecto, al otro día la ... hace su taller y como que no pasa nada porque ahí es mucho más flexible.

Moderador:

Ya estamos casi casi terminando preguntarles si ¿ustedes consideran que las estrategias que utilizan benefician la inclusión social, laboral y por qué?

E2:

Yo creo que en general igual somos un equipo, no sé si autocrítico, pero que siempre quieren mejorar. No es como que digamos como “ay ya sabes que ya funciona el taller, no lo vamos a cambiar más a él los próximos tres años y vamos a seguir haciendo lo mismo, no.”

E4:

Sí, hay otro que me pasó ahora, recién es un taller nuevo, como el de orientación laboral y se lo he aplicado a un usuario. Y no me gustó, así que lo voy a modificar en muchas cosas porque siento que no cumplo con lo que yo quiero necesitar, pero así somos entonces como que en general es como..., pues de repente alguien diga, “oye, hice esto” y como ¿qué te parece? Sí, pero creo que podemos hacer esto y como todas las sugerencias que nos damos, son súper recibidas porque no es como para joder al otro. Va desde lo profesional, pero siento que la estrategia como son las que nos funcionan porque venimos desde otro proyecto donde la estrategia que ocupábamos no nos hacían tanto sentido. Al final nos dimos cuenta de que las que estábamos usando ahora nos dan mucho más sentido. Pero igual es una estrategia súper flexible.

E2:

De hecho, la confirmación que tenemos ahora como de las unidades, así como están, ya existía antes, y vimos que la forma en que antes estábamos dividiendo las cosas no estaba haciendo tanto como efectivo, claro cuando no ves un cambio en los chiquillos quizás tan rápido como lo ves ahora, siempre es importante replantearse las prácticas.

E4:

Todo lo que hace la... ahora en la unidad con los chiquillos, es lo que yo necesitaba para mi unidad y que no estaba llegando. Yo me preguntaba, ¿Por qué estamos trabajando tanto rato esto? Porque llegaban muchos sin cuenta rut, o sea, además de hacer todo lo que tengo que hacer en inclusión, es hacer cuenta rut, como que yo decía iban con cuenta rut, que la clave única y que no

sé qué más. Llegaban a inclusión, y vamos a hacer su curriculum ¿Tienen correo? No...¿Porque no tienes correo? Deberían llegar con correo antes. Entonces todas esas cosas, en algún momento nos faltaban y se modificaban para mejorar la coordinación de las estrategias entre las unidades.

E1:

Sí, creo que se evidencia obviamente en nuestro trabajo, porque lo vemos como los resultados, en este caso en la unidad de la ... es como te decía, como este caminito que se ha trazado, como que de hecho literal nosotros les mostramos a los chiquillos un caminito.

Les mostramos un caminito como onda súper concreto al inicio de la cuando recién llega a nuestra unidad les mostramos caminito, como usted está acá en nuestra unidad, tiene que pasar por todo esto porque tu meta final es pasar a la unidad de inclusión.

En este caso lo representamos cierto con en concreto y con billetes, como que obviamente claro como que lo vemos realmente, porque cuando ya vemos a nuestros chicos qué pasan con nuestra unidad y después pasan a la unidad de las chiquillas y como ya están trabajando o están en una práctica, cierto no, y obviamente también la comunicación es súper fluida. Entonces sabes, obviamente cómo están entonces, como los vemos que están trabajando super bien. Entonces es como si... super gratificante.

Que claro ahí uno ve el resultado y aparte yo creo que ese resultado va en creo sobre todo la comunicación. De hecho, yo cuando llegué obviamente y empecé como ya a ver cómo porque estaba recién, obviamente la unidad formándose, entonces había que crear muchos documentos, muchos formatos, muchas cosas, de todo, como partiendo de cero.

Muchas cosas igual le preguntaba a la ..., por ejemplo, porque habían cosas que obviamente como no las ubicaba bien, pues entonces obviamente le pedía, así como “ya, sabes que tengo duda de esto” y la ... me explicaba , “Ah ya súper ya con eso” yo podía cómo crear cosas, ya sabes que tienes como un formato de

algo que me puedes decir, “por supuesto, te lo mandé” ya y en base a eso, entonces como que ese trabajo en equipo ante unidades también ha sido súper fluido y emmm...

Por ejemplo, no sé al momento que estábamos creando las planificaciones, partiendo como de cero, eh mira te parece esto como la planificación. ¿Te parece bien? ¿Con el objetivo a realizar? Mira, yo cambiaría, trabajaría esto primero, esto lo pondría después, le agregaría también esto ya súper y en base a eso íbamos creando entonces como que eso también ha hecho de que el trabajo sea tan fluido y que obviamente podamos ver cómo estos resultados como positivo no trabajamos como islas para nada en ningún momento.

E2:

El primer ciclo nos costó igual agarrar como la marcha y después como uff...lo logramos.

E1:

¿Ya vamos en el ciclo tres?

E3:

Si, tres de seis.

E4:

Tres de ocho.

E2:

Qué rápido igual.

Moderador:

Bueno, de esta forma les doy el último espacio, si es que quieren hacer algún comentario, si es que quieren agregar algo complementar...

E1:

Amo el trabajo y lo pasamos estupendo.

E2:

Bueno, el horario laboral también es harto más piola.

E4:

Así como bonus, no sé si sirve para la investigación, pero contamos con una gran flexibilidad.

E3:

Si, tenemos como harta flexibilidad como de decisiones y aportar.

E2:

Y también como de conciencia de tu vida personal, siento como que en algún momento tenía algún atado cachai. Tú puedes como ir a hacer equipo o a tu jefatura y va a haber una flexibilidad y ya tenía una urgencia, pero después devolví las horas, está como eso también.

E3:

Sí, podemos hacer teletrabajo si nos sentimos enfermitos.

E2:

Pero también existe la posibilidad, como de que otros compañeros te cubran, ejemplo la ... y él ... lo hacen a veces.

E3:

Nos cubrimos hartos.

E2:

Y también existe esa flexibilidad, de que independiente tu rol, todos nos hemos ofrecido a cubrir talleres de cualquier plan si está planificado, no nos va a costar mucho para mi hacer un taller...

E1:

Es que al final como obviamente tu bienestar emocional igual influye en tu trabajo, entonces qué es lo correcto... Yo creo que bueno, un poco lo conversamos al principio de esta mala experiencia en el contexto formal, por ejemplo, que donde estás cómo están agobiadas estas “chato”, como que uno quiere solo irse, y más encima a veces toca seguir trabajando lamentablemente. Acá no po, como que yo termino mi jornada laboral y yo chao me desconecto, me olvido entonces obviamente al otro día llego como súper bien como fresca.

Por así decirlo.

Entonces es como ,ya perfecto, empezamos unos días, ¿qué es lo que hay que hacer? ¿Está bien? Pues entonces y obviamente ese mismo estado anímico, cierto, te ayuda. Hay que hacer cosas que te sientas a gusto. El hecho también de esta como flexibilidad y como libertad, que es cierto, de no sé se te ocurre algo así como no sé la ..., así me gustaría hacer un bingo. Como ya veamos, ¿tenemos los recursos? okey démosle. Oye me gustaría ir a este lado con los chiquillos y como ¿ya se puede? Ya dale, sale. Como que no hay tampoco limitaciones en ese sentido.

E1:

Me acuerdo cuando acababan de llegar ¿... puedo ir a comprar? Vaya a comprar

E1:

Por ejemplo, lo que me pasaba que me impactó mucho como, tengo una hora al médico, oye tengo una hora al médico, así como a las nueve y tanto, así como ¿puedo?, y la ... así como “sí, anda, después me devolví la hora. Así como no te preocupes, estoy en el colegio. Tenía que hacer todo para que no te enfermes.

Porque es verdad como ideal, nunca vayas al médico, entonces como esas cosas. Claro, pues obviamente influyen. Mejoran mucho tu calidad de vida, pues y eso, al estar todo bien, puede hacer bien tu trabajo.

Moderador:

Agradecer la participación, el tiempo pasó super rápido. Me disculpan si es que les quité mucho tiempo...