



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial
Educación Diferencial Especialidad Problemas de la
Visión

**EXPERIENCIAS DE APODERADOS DE NIÑOS Y NIÑAS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES PERMANENTES
ESCOLARIZADOS EN DOS ESCUELAS PARTICULARES PAGADAS DE LA
RM ACERCA DE LAS ACCIONES QUE REALIZAN LOS
ESTABLECIMIENTOS EN PRO DE LA INCLUSIÓN DE SUS PUPILOS**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE LA VISIÓN**

Estudiantes Memoristas:
Camila Alejandra Aravena Neipán
Javiera Constanza Gómez Soto
Selene Nicole Hernández Oyola
Marcela Belén Leal Hernáez

Profesora Guía:
Erika Valenzuela Carreño

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2023



UMCE

2023, Camila Aravena, Selene Hernández, Javiera Gómez y Marcela Leal

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicatoria

Dedicamos esta memoria a todas las familias que nos abrieron las puertas de sus casas y compartieron sus experiencias con nosotras. A quienes comienzan el camino de la escolarización de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y no saben por dónde empezar.

Agradecemos a nuestra profesora guía Erika Valenzuela, por acompañarnos desde nuestros primeros años de formación como profesoras. Por la rigurosidad con la que nos acompañó en la construcción de esta investigación y el cariño para enseñarnos desde una visión crítica, pero, siempre constructiva.

Al profesor Juan Luis Piñeiro por su tiempo y disposición para aportarnos con sus conocimientos para desarrollar esta memoria.

A la profesora Verónica Caris, Catalina Román y Claudia Rodríguez por sus sugerencias para la elaboración de los instrumentos de esta investigación.

A todas nuestras profesoras y profesores del Departamento de Educación Diferencial, de Problemas de la visión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación por habernos inspirado con empatía y cariño en medio de una pandemia sin precedentes a seguir en el camino de construir nuestra identidad como docentes. Y por su pasión por formar a nuevas generaciones de profesoras y profesores.

Agradecimientos individuales

A mi madre, Marcela Hernáez por inspirarme a ser una mujer valiente, por enseñarme a soñar en grande y por hacer de nuestros sueños los de ella.

A mi hermana María Pía por creer en mí, siempre.

A mis hermanos Luciano y Luis por cuidarme y sostenerme todos los días.

A mi padre Luis Leal por las tardes de paseo y risas en el centro de Santiago durante mis años de estudio.

A mis once amados sobrinos, Catalina, Marco, Renato, Rafael, Mariano, Santino, Luciana, Jacinta, Ignacio, Alonso y Agustín. Por cambiarme la vida, por su amor infinito, y por confiar en mí.

A Bastián por acompañarme durante las noches de estudio, por sostenerme en los momentos difíciles, por creer todos los días en mí, por empujarme a perseguir mis sueños y por hacerme mirar mis cualidades.

A mi profesora Erika Valenzuela Carreño por inspirarme a ser profesora. Por enseñarme con su práctica a ser una profesional apasionada, rigurosa y sobre todo a ejercer una labor desde el amor y respeto por los estudiantes.

Marcela Leal Hernáez.

A mi hijo Facundo, por cambiarme la vida, por ser mi inspiración y motor para superar cualquier obstáculo, por su amor infinito que me hace soñar en grande y no rendirme nunca.

A mi madre, quien con su fortaleza y amor incondicional me ha guiado en cada paso, por enseñarme con su ejemplo a perseverar para conseguir mis sueños.

A mi abuelo Raúl, por creer siempre en mí, por ser mi apoyo incondicional y mi motor.

A mi abuela Gloria, por su amor y apoyo incondicional, por acompañarme en este camino y no dejarme nunca sola.

A mi hermana Martina, por apoyarme y cuidarme en cada momento que lo necesité y estar siempre para mí.

A Nicolás, por su amor incondicional, por acompañarme en cada noche de desvelo, por impulsarme a seguir adelante, a ser mejor cada día, por levantarme y motivarme en cada momento difícil y recordarme de lo que soy capaz.

A mi familia en general, por apoyarme en cada decisión, por creer en mí siempre e impulsarme a ser mejor, por acompañarme con mucho amor y comprensión durante este proceso.

A mi profesora Erika Valenzuela, por inspirarme y acompañarme siempre en este camino, por ser una gran guía, por enseñarme con su ejemplo la importancia de educar desde el amor, la empatía y el respeto.

Javiera Gómez Soto.

No hay palabras suficientes para expresar mi gratitud hacia cada uno de ustedes por el apoyo y amor que me han brindado en este proceso de elaboración de mi memoria de título.

A mi querida mamá, gracias por ser mi roca, mi motivación y mi fuente inagotable de amor incondicional. Tú has sido mi gran apoyo, escucha y consejera en cada momento difícil. No podría haber llegado hasta aquí sin tu amor y guía.

A mis hermanos, por darme la energía y motivación necesarias para superar los obstáculos que se presentaron. Su presencia ha sido fundamental en este camino.

A mi abuela, gracias por ser la fuente de sabiduría, paciencia y amor que siempre he necesitado. Tu amor y apoyo han sido invaluable en cada etapa de mi vida, y este momento no es la excepción.

Y a mi familia en general, gracias por estar siempre ahí, por brindarme su cariño y apoyo incondicional en todo momento. Sus palabras de aliento y confianza en mí han sido el combustible que me ha impulsado a llegar hasta aquí.

No puedo dejar de mencionar a otra persona que ha sido una fuente de inspiración y guía en mi camino académico, mi querida profesora Catalina Román. Catalina, gracias por ser un modelo a seguir por su importante rol profesional y por ser una excelente persona. Su dedicación, paciencia y sabiduría han sido un verdadero regalo en mi vida. Gracias por creer en mí y por impulsarme a dar lo mejor de mí. Su apoyo ha sido fundamental para mi crecimiento como profesional y como persona. Es un ejemplo a seguir y una fuente de inspiración para mí.

También quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a una persona muy especial en mi vida académica, mi querida profesora Erika Valenzuela. Erika, gracias por ser una profesora profesional impecable e inspiradora. Su dedicación y pasión por la enseñanza han sido un verdadero ejemplo para mí. Sus enseñanzas me han inspirado a superar mis límites y a buscar siempre la excelencia. Su compromiso y apoyo en mi camino han sido fundamentales en mi formación como profesional. Gracias por creer en mí y por guiarme con su sabiduría y experiencia.

A todos mis seres queridos, gracias de todo corazón por ser parte de mi vida y por apoyarme en este importante proceso académico. Los quiero con todo mi ser.

Selene Hernández Oyola.

A mis padres, por siempre apoyar e incentivar mis procesos de crecimiento personal y profesional, por darme luz cuando la oscuridad estaba cerca, por ser las personas que se enorgullecen y celebran cada pasito por más pequeño que sea estén cerca o más lejos.

A mi hermana, por nunca perder la fe en mí y darme los tips necesarios para sobrevivir en la universidad.

A mi sobrina por iluminar y enriquecer mis días, aun viviendo a muchos kilómetros.

A todos los docentes que acompañaron hasta con un granito de arena en este proceso, enseñando con amor, guiando e incentivando a ser una mejor profesional, lograron que me enamorara de esta carrera y de las personas inmersas en este mundo tan grande y pequeño a la vez.

A mi Jorge, por estar en mis días y noches y no dejar que me rinda, por creer en mí y enseñarme a creer en mí misma, por hacerme seguir mis sueños y acompañarme en ellos, por incentivarme a ser una mejor persona y profesional.

Gracias a todas las personas que me enseñaron durante este proceso, docentes, familia, amigos, conocidos, cada uno de ustedes me ayudó y convirtió en la persona que soy hoy.

Camila Aravena Neipán.

Tabla de contenidos

Resumen	11
Introducción	13
Capítulo I. El problema de investigación	16
1. Planteamiento del problema	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Problematización, Justificación y relevancia	19
2. Objetivos de la investigación	23
Capítulo II: Marco Referencial	24
1. Experiencias	24
2. Inclusión	28
3. Desarrollo Psicosocial	35
4. Área académica, currículum, diversificación de la enseñanza y adecuaciones curriculares.	37
Capítulo III: Marco Metodológico	39
1. Paradigma de investigación	39
2. Diseño de investigación	40
4. Tipo de investigación	42
5. Método de recolección de la información	43
6. Sujetos en estudio	48
7. Procedimiento	48
8. Análisis de datos	49
9. Criterios de rigor	50
10. Marco ético	53
Capítulo IV: Resultados	54
1. Herramientas académicas	54
1.1 Exterioridad:	54
1.2 Reflexibilidad	55
1.3 Pasaje	57
2. Herramientas psicosociales	58
2.1 Desarrollo Cognitivo	58
2.3 Desarrollo afectivo	61
3. Dimensiones para la inclusión	61
3.1 Políticas inclusivas	62
3.2 Prácticas inclusivas	63
3.3 Cultura inclusiva	66
Capítulo V: Discusión y conclusiones	71
Limitaciones	82
Conclusiones	82
Referencias Bibliográficas	85
Anexos	90

Resumen

Las experiencias de los padres y apoderados de los niños y niñas con Necesidades Educativas Permanentes, en relación a las acciones que realizan los establecimientos educativos particulares para la inclusión de sus hijos, develan, desde su punto de vista cómo suceden los procesos inclusivos dentro de los establecimientos, qué herramientas entregan a los niños, qué acciones se generan pero, sobre todo, nos entregan valiosa información acerca de los desafíos para acompañar en los procesos pedagógicos y la inclusión social de estos estudiantes.

La realidad es que actualmente en los establecimientos particulares ha aumentado el número de las matrículas de niños con NEE; en ese sentido, se hace necesario que los colegios se preparen en políticas y prácticas inclusivas pertinentes para mejorar la calidad de la educación.

Esta investigación analizó las experiencias de los padres acerca de las acciones que realizan los establecimientos en pro de la inclusión de sus hijo/as. Los participantes del estudio fueron 7 apoderados de dos colegios particulares pagados de la Región Metropolitana. Estos sujetos respondieron una entrevista individual semiestructurada la cual se analizó a través de un exploración de contenido de sus experiencias individuales. Los resultados de esta investigación revelaron que los establecimientos demostraron disposición para trabajar con los niños y niñas con Necesidades Educativas Permanente (de ahora en adelante NEE), durante los procesos de postulación para los colegios, sin embargo, cuando iniciaron oficialmente su escolarización, se trasladó la responsabilidad del proceso de inclusión de sus hijos e hijas a los padres y apoderados, teniendo ellos que contratar personal especializado para trabajar con niños dentro del establecimiento. Las familias, tuvieron que hacerse cargo de proveer los recursos materiales y humanos para el proceso. Así también se dieron a conocer acciones facilitadoras y barreras por parte de los establecimientos para la inclusión de sus hijos.

Summary

The experiences of parents and guardians of children with Permanent Educational Needs, in relation to the actions carried out by private educational establishments for the inclusion of their children. From their point of view, they reveal how inclusive processes take place within the establishments, what tools are given to children, what actions are generated, but above all, they provide us with valuable information about the challenges to accompany the pedagogical processes and the social inclusion of these students.

The reality is that currently in private establishments the number of enrollments of children with SEN (special educational needs) has increased and it is necessary for schools to prepare themselves in relevant inclusive policies and practices to improve the quality of education.

This research analyzed the experiences of parents about the actions carried out by establishments in favor of the inclusion of their children. The study participants were seven (7) parents from two paid private schools in the Metropolitan Region. These subjects answered an individual semi-structured interview which was analyzed through a content analysis of their individual experiences. The results of this investigation revealed that the establishments demonstrated a willingness to work with boys and girls with Permanent Educational Needs during the application processes for schools, however, when they officially began their schooling, the responsibility for the inclusion process of their sons and daughters to parents and guardians, having them hire specialized personnel to work with children within the establishment. The families had to take charge of providing the material and human resources for the process. In this way, facilitative actions and barriers were also made known by the establishments for the inclusion of their children.

Palabras clave: experiencia, inclusión, necesidades educativas especiales, apoderados

Key words: experiences, inclusion, Special Education Needs, guardians

Introducción

Las experiencias son procesos significativos para los seres humanos. Sucede un encuentro con un hecho externo en donde el sujeto transita por diferentes momentos desde el encuentro, un proceso reflexivo y que termina dejando una huella en él, un aprendizaje que permite adquirir nuevos conocimientos.

Los apoderados de niños con Necesidades Educativas Permanentes (en adelante NEEP), han vivido experiencias que permiten plantear desde el punto de vista de las familias, los desafíos que tienen los establecimientos para mejorar los procesos educativos inclusivos de sus estudiantes. En este contexto, esta investigación tiene por interés develar estas para poder compartirlas con otros apoderados que están viviendo procesos similares o buscando dónde escolarizar a sus hijos. Otro desafío, se relaciona con la socialización de estas experiencias, para que los establecimientos puedan poner énfasis en los aspectos que debieran potenciar o incorporar en sus políticas y prácticas pedagógicas, de manera tal, que vayan en pro de la inclusión de la diversidad de estudiantes. Dichos cambios en la cultura, políticas y prácticas son propios de un proceso de inclusión en el cual se busca responder a la diversidad de los estudiantes. (Tony, W, & Booth, 2013)

Esta investigación se ha estructurado en 5 capítulos. El primer capítulo abarca los antecedentes de la problemática indagando en el marco legal que regula la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Conjuntamente, se da a conocer la problematización en donde se plasma la justificación y relevancia de la investigación. A continuación, se expone, al final del apartado, la pregunta de investigación. Posteriormente, se exponen los Objetivos de la investigación que concretan la pregunta que se ha planteado.

En el segundo capítulo “Marco Referencial” se presenta el contexto teórico y conceptual que sustenta la investigación. Este capítulo contiene los siguientes apartados: Experiencias, inclusión, desarrollo psicosocial, y área

académica. En este capítulo se ha establecido un marco de referencia conceptual sólido que guiará el enfoque y la metodología de la investigación.

En el tercer capítulo se encuentra el “Marco Metodológico” que se emplea en la investigación. Este se compone de diez apartados: El primer apartado “Paradigma de investigación”. En el segundo apartado se detalla el diseño empleado. En el tercero el “Tipo de investigación” en donde se refiere a la clasificación o categorización de la investigación según sus objetivos, enfoques, metodologías y propósitos. En el apartado número cuatro, se detalla el “Método de análisis” utilizado en la investigación; en el quinto, el “Método de recolección de datos” de la investigación, así como también las características del instrumento de recolección de datos. A continuación, el apartado número sexto “Sujetos en estudio”, acá se realiza una caracterización general de los entrevistados. El apartado séptimo “Procedimientos”, en el cual se detallan el cómo, o, en otras palabras, el contexto mediante el cual se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. En el apartado octavo “Análisis de datos”, se describe el método utilizado y los pasos aplicados para analizar la información recopilada. Esta sección es fundamental, ya que permite extraer conclusiones y responder a las preguntas de investigación formuladas previamente. En el apartado noveno, "Criterios de rigor" se describen los diferentes estándares y criterios de calidad que se aplican para garantizar la fiabilidad y validez del estudio. Finalmente, se presenta el último apartado "Marco ético" el cual describe los protocolos y documentos utilizados para garantizar que los datos recopilados se utilicen exclusivamente para fines de la presente investigación.

En el cuarto capítulo, se aborda el Análisis de resultados por todas las subcategorías planteadas: (exterioridad, reflexividad, pasaje/pasión, desarrollo cognitivo, afectivo y social).

En el quinto capítulo, se dan a conocer las discusiones y conclusiones, exponiendo el análisis con los resultados obtenidos. Asimismo, se detallan las conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación. Finalmente, se detallan las referencias bibliográficas usadas y los anexos correspondientes a la investigación.

Capítulo I. El problema de investigación

1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

El Estado de Chile, durante décadas, viene impulsando diferentes acciones para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad a los establecimientos educacionales.

En el año 2007 fue promulgada la Ley 20.201, que proporciona una subvención para niños con Necesidades Educativas Especiales señaladas como “NEE” las que pueden tener un carácter Transitorio o Permanente, dentro de los establecimientos educacionales que cuentan con el Programa de Integración Escolar (en adelante PIE).

Complementariamente, se publica el Decreto 170/2009, que fija las normas para determinar qué alumnos con NEE serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial. Este Decreto se centra en regular los requisitos, procedimientos y profesionales competentes para diagnosticar a los alumnos con NEE para incorporarlos al PIE. Además, asegura horas para planificar y trabajar colaborativamente con el cuerpo docente del establecimiento.

Dado que, tanto la Ley como el Decreto, reconocen la importancia de incluir a estudiantes con NEE en la educación regular, el año 2009 se promulga la Ley 20.370 denominada “Ley General de Educación” la cual:

Propicia el fin al lucro, termina con el copago, termina con los procesos de selección, es decir, cualquier estudiante sin importar sus características puede llegar a un proyecto educativo. Así como también promueve que los apoyos que se dan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales puedan

desempeñarse de forma independiente, autónoma y funcional.
(Ley 20.370/2009)

Un año después, precisamente en el año 2010 se promulga la ley N° 20.422:

Esta ley establece las normas para garantizar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, promoviendo la inclusión escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales y de aquellos que pertenecen a grupos socialmente vulnerables. La ley también establece el fin al lucro, la selección y el copago en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. En resumen, la ley busca promover la inclusión, la equidad y la calidad en la educación chilena. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s.f.)

En raíz de lo anteriormente mencionado, la Ley N° 20.422 establece que se debe garantizar la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, permitiendo a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, accesibilizando los contenidos, incorporando adecuaciones curriculares pertinentes en el acceso a la información, en la infraestructura, y utilizando los materiales de apoyo necesarios y los recursos adicionales que requieran para asegurar la permanencia y el progreso en el sistema educacional en trabajo colaborativo con los profesionales competentes para cada área.

Años más tarde, en el año 2015, se promulgó el Decreto 83 que responde a la Ley General de Educación N° 20.370 el cual entrega criterios y orientaciones para la realización de adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Básica, promoviendo la diversificación de la enseñanza para todo el estudiantado dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin PIE, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y establecimientos educacionales hospitalarios.

Desde aquí, el equipo técnico del establecimiento debe proporcionar las medidas necesarias para la participación, progreso y permanencia durante el proceso de enseñanza de los estudiantes. Fundamental es acoger los principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares que son los siguientes: igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y por último flexibilidad en la respuesta educativa.

Como se puede evidenciar, el Estado de Chile, así como también agentes internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, ha promulgado diversas acciones y políticas públicas que buscan atender necesidades actuales de las personas con discapacidad, buscando garantizar el acceso, la participación y el progreso educativo de todos los estudiantes, independiente de sus características individuales, necesidades o circunstancias. Sin duda, estas acciones y políticas abren oportunidades para la inclusión, pero no son suficientes sin generar acciones concretas que puedan responder a los desafíos que surgen durante los procesos inclusivos. Es decir, si un establecimiento adopta políticas y prácticas inclusivas para que se traduzcan en una inclusión educativa efectiva, entonces debiera generar acciones coherentes como la contratación de profesionales especializados; tiempo destinado al trabajo colaborativo; adecuación de espacios físicos; concientización de la comunidad educativa, para así poder generar las condiciones óptimas para el desarrollo de un proceso efectivo de inclusión. Son los establecimientos educacionales los protagonistas junto a las familias de llevar a cabo estos procesos.

La participación de la familia y/o los apoderados es fundamental en el proceso educativo de sus hijos y en las acciones que se generan para su inclusión para poder pesquisar las necesidades. Es decir, el trabajo en equipo familia/colegio se visualiza como una instancia para favorecer la inclusión en ámbitos sociales-académicos y personales del o la estudiante con NEE.

Teniendo en consideración todo lo anterior, esta investigación pretende develar cómo se llevan a cabo los procesos inclusivos en establecimientos privados,

visualizando acciones en pro de la inclusión; prácticas pedagógicas; adecuaciones curriculares implementadas (en caso de ser necesario); desafíos y oportunidades en los procesos educativos bajo el paradigma inclusivo.

Esta información será de utilidad para los establecimientos, así como también, para otros que están recién iniciándose en estos procesos e incluso para los que ya los han comenzado, pero quieren mejorarlo. Estas experiencias serán reveladas mediante una entrevista, lo que podrá inspirar a los equipos directivos y de gestión escolar a elaborar sus propios instrumentos que les entreguen información pertinente a sus escuelas.

Así también los apoderados de niños con Necesidades Educativas Permanentes que recién se inician en la escolarización de sus hijos e hijas podrán consultar las experiencias de otros apoderados y conocer distintas realidades que se viven en establecimientos educacionales privados.

1.2 Problematización, Justificación y Relevancia

Todos los seres humanos vivimos diariamente experiencias que nos permiten conocer el mundo que nos rodea. La experiencia es un encuentro con un “algo” que no conocemos, con lo nuevo y que para conocerlo tenemos que experimentarlo.

Larrosa señala que:

Si la experiencia es eso que me pasa, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que eso que me pasa, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro o una herida. (Larrosa, 2007)

En el contexto educativo no sólo son relevantes las experiencias que viven los niños y niñas durante su trayecto formativo, sino que también las de

sus familias y apoderados como parte de esta comunidad educativa. Esta investigación pretende develar las experiencias de las y los apoderados de estudiantes con NEEP en relación con las acciones que realizan los establecimientos para la inclusión de sus hijos e hijas y así poder saber cuáles han sido. En esta investigación no se busca valorar en una dualidad positiva o negativa las experiencias, sino más bien exponerlas a través de la transcripción íntegra de entrevistas y con ellas poder analizar los puntos de apoyos de los establecimientos y los desafíos que tienen en cuanto a procesos inclusivos.

Develar las experiencias padres y apoderados permitirá que, a través de ellas, otras familias puedan conocer realidades educativas y hacer su propia idea de cómo funcionan los procesos inclusivos dentro de establecimientos privados. Para muchas familias que recién se inician en la escolarización de sus hijos e hijas con necesidades educativas permanentes puede ser toda una odisea. Las vacantes para NEE en la educación privada son escasas y en la mayoría de los casos están reservadas para hermanos de niños ya escolarizados en los establecimientos. Sin embargo, el camino no termina ahí, una vez que logran conseguir la matrícula viene todo el proceso de adaptación al colegio. Después que se matriculan, la familia comienza un proceso de intentar incluirse en esta nueva comunidad y de buscar apoyos que permitan el mejor desarrollo psicosocial de su hijo e hija. Pero, sin haber vivido esta experiencia, los miedos abundan, pues es muy escasa la información acerca de cómo se llevan a cabo estos procesos en este tipo de educación.

Para muchos es conocido el PIE de las escuelas municipales, y se sabe, aunque sea en una medida genérica, que hay educadoras diferenciales y horas asignadas para el trabajo con los niños. En el caso de los privados, cada uno tiene su propia realidad normada por sus propios manuales de convivencia y los recursos con los que cuenta cada establecimiento. Por lo tanto, leer otras experiencias podrá entregar elementos fundamentales a considerar al momento de elegir un colegio para sus hijos.

Por otra parte, para los equipos educativos y de gestión escolar de estos y otros establecimientos privados, conocer las experiencias de los apoderados

les permitirá identificar sus puntos de apoyo para los procesos inclusivos de niños y niñas y también los aspectos en los cuales tienen que mejorar como colegio, pudiendo así generar acciones para ajustar sus propias prácticas y políticas inclusivas.

Como señala Larrosa (2007), las experiencias dejan huellas, heridas, reflexiones, que nos permiten conocer el mundo a través de ellas. Si por primera vez iniciamos nuestra vida laboral, lo más probable es que nuestra experiencia sea igual a cero, pero todas las experiencias que vivamos en adelante desde ese día se irán acumulando como experiencia laboral para nuestro futuro. Hume (2014) señala que “La experiencia es el conocimiento acumulado, derivado de la observación directa, de la participación y de la vivencia directa de un suceso” (p90).

Pero las experiencias no solo pueden servir para la propia autorreflexión y la acumulación pasiva de conocimientos, sino que también como un insumo de estudio del cual sacar provecho para otros. Por ejemplo, en el trabajo con niños con NEEP se presentan situaciones emergentes que no siempre sabemos cómo resolver. Supongamos una desregulación sensorial de un niño dentro de una sala de clases. Un profesor que recién conoce al niño podrá probar diversas estrategias para resolverlo y tomar determinaciones de las cuales obtendrá un resultado. En cualquier caso, si eso queda como una experiencia personal probablemente le sirva para enfrentar una situación futura, sin embargo, si ese mismo profesor, registra esa experiencia, en una bitácora o diario, y, la comparte, permitirá que otro profesional en una situación similar pueda consultar este registro y buscar opciones que le ayuden a resolver lo que está atravesando.

Esta investigación surge de dos experiencias laborales vividas por las integrantes del grupo investigador, las cuales trabajan en dos colegios particulares, como Tutoras Sombras, acompañando a dos estudiantes, de Pre-Kínder y Primero Básico, con diagnósticos de Baja Visión, y Espectro Autista respectivamente. En ambos Establecimientos Educativos les

exigieron a los apoderados de los estudiantes un tutor acompañante o tutor sombra para el desarrollo de la jornada escolar.

Bellorino y López afirman que un Tutor sombra:

“... acompaña, orienta y ofrece andamiaje dentro del aula...” (p. 474).

En estos casos las tutoras sombras acompañan a los estudiantes dentro de la sala de clases, durante las actividades curriculares y también en los tiempos de recreo. De esta manera, el acompañamiento, permite detectar los desafíos de los estudiantes tanto en el área pedagógica como psicosocial, lo que permite proponer ajustes necesarios para cada caso a las familias y a los equipos educativos.

Si bien este acompañamiento contribuye al proceso de inclusión de los estudiantes, en el sentido que son las tutoras quienes ayudan a mediar con los pares, con las acciones pedagógicas del o la docente de aula o, con las desregulaciones emocionales, son las familias quienes establecen las acciones de trabajo con él o la estudiante. En ese sentido, los establecimientos trasladan toda la responsabilidad diaria de generar acciones para la inclusión de los niños al tutor o tutora y se tienden a desvincular del proceso. Como consecuencia de lo anterior, las escuelas privadas limitan su participación en los procesos inclusivos, ya que su acción es aceptar la matrícula del o la estudiante; no generan cambios en cuanto a su organización y/o planificación escolar. En definitiva, sólo acceden a que el o la estudiante se matricule y, la responsabilidad, recae y es plena de la familia.

Estas experiencias laborales generaron espacios de reflexión entre las investigadoras, desde donde surgió el interés por conocer las experiencias de las y los apoderados en cuanto a los procesos inclusivos de sus hijos, ya que,

se visualizó que los establecimientos limitaban su participación porque existía un tutor sombra.

Considerando todas las posibilidades que abre conocer estas experiencias cabe preguntarse:

¿Cuáles son las experiencias de apoderados de niños, niñas con Necesidades Educativas Especiales permanentes escolarizados en dos escuelas particulares pagadas de la RM acerca de las acciones que realizan los establecimientos en pro de la inclusión de sus pupilos?

¿Cuáles son las herramientas académicas que proporciona el colegio?

¿Cuáles son las herramientas psicosociales que brinda el colegio para el desarrollo integral de los niños/as?

¿Qué valores inclusivos proporciona el colegio?

¿El colegio cuenta con infraestructura accesible para los estudiantes?

2. Objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación se operacionalizan en el siguiente objetivo general:

Develar experiencias de apoderados de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales permanentes escolarizados en dos escuelas particulares pagadas de la RM acerca de las acciones que realizan los establecimientos en pro de la inclusión.

El objetivo general se concretiza en los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las experiencias de apoderados de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales permanentes acerca de las herramientas que entregan para la inclusión de sus pupilos en el área académica.

2. Describir experiencias de apoderados de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes acerca de las herramientas que entregan los establecimientos para la inclusión de sus pupilos en el área psicosocial.

3. Identificar las dimensiones para la inclusión (políticas, prácticas y valores inclusivos) que entregan los establecimientos educacionales para la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

Capítulo II. Marco Referencial

1. Experiencias

La experiencia es un concepto cotidiano que utilizamos para referirnos a eventos que hemos vivido y que, podemos comentar acerca de ellos, en definitiva, cómo fue nuestro tránsito personal con otros. Sin embargo, es un concepto filosófico que ha sido estudiado y pensado desde la filosofía antigua hasta nuestros días.

Por ejemplo, Platón se refería al término de “experiencia de la verdad” o “espectáculo de la verdad”. Josu Landa (2021), en Platón la experiencia de la verdad describe este concepto como:

... la verdad es un acontecimiento repentino, surgido a la vera de disposiciones, prácticas y procedimientos que acondicionan el alma para ese fin; que tal evento se da a manera de experiencia que deja secuelas profundas en el alma, con las que se enriquece y revitaliza, y que el alma así afectada conjuga capacidades para acceder siempre al saber más elevado, practicar las más altas virtudes y ejercer la política justa. (Landa, 2021)

En palabras sencillas podemos decir que la experiencia es un acontecimiento repentino, que se da de forma de experiencia y deja secuelas profundas en el alma del sujeto.

No tan distante de eso otros autores como Kant y Hegel se refieren al concepto de experiencia ligado al conocimiento.

En el artículo “El concepto de experiencia: De Kant a Hegel, del autor Ganiel Amengual, (2007) resume la conceptualización de experiencia según Kant como:

La experiencia es el comienzo del conocimiento, no algo previo a él, de tal manera que el conocimiento empieza con la experiencia, puesto que la experiencia es conocimiento, el primer conocimiento. La experiencia no es sólo el material previo al conocimiento, sino conocimiento, conocimiento propiamente dicho, elaborado. (Amengual, 2007)

Entonces, si la experiencia es el comienzo del conocimiento y no algo previo a él podríamos decir que, para conocer algo nuevo, debo vivir la experiencia. Por ejemplo: si desconozco de qué se trata una novela, para poder conocerla debo vivir la experiencia de leerla.

Así mismo, hay autores que han desarrollado en la actualidad el concepto de experiencia en la cual se refieren como un punto de partida para adquirir conocimientos, o bien el origen del conocimiento. En donde el sujeto interacciona con un suceso, que luego de ser vivida se transforma en conocimiento, aprendizaje, habilidades, destrezas y competencias.

El autor Jorge Larrosa en su libro “Sobre la experiencia” (2006) busca relevar las posibilidades del uso del concepto de experiencia en educación, pensando la educación desde la experiencia, deja ver en su libro como la experiencia o desde la experiencia podemos adquirir conocimiento y utilizar las posibilidades teóricas, prácticas y críticas para procesos educativos.

El autor conceptualiza la experiencia en tres principios:

- A) Exterioridad/ alteridad o alineación: La experiencia es algo que “me pasa” es decir, un acontecimiento que le sucede a un sujeto y que no depende de él. El autor se refiere como: "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí”.

Lo denomina principio de exterioridad porque es algo exterior, ajeno al sujeto, y señala que no hay experiencia aún. Por lo tanto, sin la aparición de este acontecimiento o este alguien extranjero, extraño, externo, no hay experiencia.

- B) Reflexividad/ subjetividad/ transformación: La experiencia es algo que pasa, pero aquí el énfasis está en que me pasa a mí. El autor señala que no es algo que pasa ante mí, sino que me pasa a mí:

En palabras de Larrosa (2006), la experiencia ocurre en mí y se pone el acento en el hecho de que me pasa a mí porque supone una reflexión personal, ya que, la experiencia tiene efectos en mí, o en el sujeto, en sus pensamientos, sentimientos, conocimientos. Así también, el autor indica que no hay una experiencia en general, sino que siempre es de alguien, y que: “La experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”. (Larrosa, 2006, p.90)

Se le denomina también “principio de transformación”, porque el sujeto en la experiencia se transforma y se constituye la idea entre la experiencia, la formación y la transformación del sujeto de la experiencia.

- C) Pasaje o pasión: La experiencia es un recorrido, un tránsito, un camino, o un viaje que supone riesgos o, más bien, lo conceptualiza como una aventura, en donde el sujeto no sabe con qué se va a encontrar o qué es lo que va a experimentar.

De hecho, el verbo "experimentar" o "experienciar", lo que sería "hacer una experiencia de algo" o "padecer una experiencia con algo", se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra "peligro". Este sería el primer sentido de ese pasar. Que podríamos denominar "principio de pasaje". (Larrosa, 2006)

Siguiendo con el ejemplo de la lectura de una novela, luego de vivir la experiencia de leerla, y hacer una experiencia de lo que sucede en mí, pasa por mí la experiencia (leer la novela) y deja una huella. Pero la huella no será el contenido de la novela, sino los aprendizajes que me dejó la experiencia de lectura, por ejemplo; cuánto tiempo tardo en leer una, en qué horarios me es más cómodo leer, qué tipo de novela se asemeja o no a mi gusto, entre otros conocimientos que podrá entregar la experiencia de esa actividad.

Lo que busca el autor es explicar en estos tres principios cuáles son los momentos que vive un sujeto cuando se enfrenta a una experiencia, el encontrarse con un acontecimiento externo, el lugar donde ocurre la experiencia y el tránsito que recorre para dejar huella.

Podemos observar que autores antiguos como Platón y contemporáneos como Larrosa, si bien tienen sus propias creencias y conceptualizaciones de la experiencia, cada uno con sus énfasis y matices, coinciden en que las experiencias que viven los sujetos es el comienzo del conocimiento para él mismo.

Para los objetivos de esta investigación, comprendemos entonces la experiencia bajo los tres principios planteados por el autor Jorge Larrosa. Por lo tanto, las preguntas sobre las experiencias de los apoderados acerca de las acciones que realizan los establecimientos para la inclusión de sus pupilos, nos permitirían develar cómo han sido y poder generar conclusiones acerca de

dichos procesos enmarcados en la distinción del acontecimiento externo, el sujeto en donde se vive la experiencia y la huella que deja en ellos.

2. Inclusión

En los últimos años el término inclusión ha resonado socialmente en distintos contextos, laborales, legales, de salud, culturales y educativos. Es un concepto que ha sido desarrollado por múltiples autores y entidades que comparten como base fundamental la inclusión, el respeto y la aceptación de las diferencias de los otros.

Para efectos de esta investigación, tomaremos el concepto de inclusión en el ámbito educativo.

Según Borregón y Giménez (2017), la inclusión educativa busca ir derribando barreras para alcanzar una educación de calidad, con un modelo pedagógico que dé respuesta a las necesidades de todas y todos los estudiantes y, no solo de aquellos con NEEP. Se deben tener en cuenta las distintas realidades de los estudiantes, para poder caminar en la dirección de una escuela inclusiva, por ejemplo, las necesidades educativas y los ajustes necesarios que hay que hacer en el ambiente y el currículum para poder atender esa diversidad y accesibilizar los contenidos, la diversidad de cultura, diversidad de género, diversidad familiar de quienes componen las comunidades educativas, entre otras. En resumen, la inclusión educativa no se trata de responder a una necesidad específica de la comunidad educativa, sino de cómo la escuela sea un espacio para todos y en el conocimiento y reconocimiento de las diferencias y generando acciones pertinentes para responder a ellas se enriquezca la calidad de la educación que entregan.

Otros autores como Pitluk, Boggino y Boggino (2019) plantean que, para la educación inclusiva, hay que involucrar a todos los estudiantes en los

espacios educativos, entregándoles un rol dentro de la comunidad, para que, junto a otros miembros de esta, vayan construyendo saberes significativos, respetando y valorando sus diferencias personales. La escuela inclusiva entonces tiene que promover una enseñanza creativa que contemple las diferencias de sus estudiantes desde una mirada respetuosa de la diversidad, pero sobre todo tener como principio la confianza en la educabilidad de todo sujeto. Es decir, que independiente de las condiciones de los estudiantes, sociales, neurobiológicas, culturales, de género, entre otras, la escuela debe generar los cambios necesarios para poder entregar las mismas posibilidades de desarrollo a sus estudiantes.

En resumen, los autores, señalan que la inclusión educativa es una construcción colectiva que debe generar acciones que permitan dar respuestas apropiadas al amplio abanico de realidades de sus estudiantes a través de la valoración y validación de las diferencias personales.

Asimismo, hay autores que señalan que para llevar a cabo una inclusión educativa esto conlleva la unión de fuerzas individuales, así como también de la comunidad.

Echeita y Ainscow (2011) postulan cuatro elementos característicos cuando se habla de inclusión: inclusión como proceso, presencia, participación y éxito de los estudiantes, identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, énfasis en grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar.

Los procesos se componen de fases y no llegan de la noche a la mañana, por lo tanto, no podemos pretender que, una vez detectada una necesidad de un estudiante, de manera inmediata se generen cambios o ajustes efectivos que eliminen barreras. Más bien será un camino con confusiones, ensayos y errores, aciertos, pero, lo más importante será tener como principio la búsqueda de la mejor manera de responder a la diversidad de las y los estudiantes. El proceso no sólo será desde las acciones que tome la escuela hacia los estudiantes, sino también lo que pueda aprender y enriquecer a la

escuela la diversidad de condiciones, realidades, culturas que poseen sus estudiantes, sacándole partido a esas diferencias para la construcción de una educación inclusiva. Pero ¿Por qué es importante hablar de proceso y no cambios inmediatos? Porque el factor tiempo será determinante para poder generar cambios sostenibles. Si un profesor detecta una necesidad en un estudiante, y realiza por su propia cuenta una adecuación, probablemente resolverá el problema inmediato, sin embargo, será desvinculado del resto de la comunidad educativa y evitará que se dé como un proceso colectivo la inclusión desde la valoración de las necesidades o diversidad de ese estudiante. Por eso es importante asentar que la inclusión educativa es un proceso en el que participan diferentes actores a partir de una necesidad (la inclusión de estudiantes en diversas condiciones) y transforman sus espacios educativos, con acciones que permiten construir una cultura que apunte a la construcción de una educación inclusiva.

La presencia de los estudiantes se relaciona con el lugar en donde son educados o donde ocurren los procesos inclusivos, colegios, liceos, jardines infantiles, escuelas especiales, pero no se refiere exclusivamente a determinar a qué tipo de establecimientos deben asistir los estudiantes con alguna necesidad. Sino que la presencia va en directa relación con la participación y el aprendizaje dentro de la comunidad educativa en la que se desenvuelven. Los autores señalan que el término participación hace referencia a la calidad de las experiencias mientras se encuentran en la escuela. Por lo tanto, es fundamental la opinión de los estudiantes y la valoración de su bienestar emocional y social, porque no se trata de que el resto de la comunidad (profesionales especializados, profesores, equipos técnicos, equipos directivos) tomen decisiones acerca de cuáles serían los mejores ajustes para hacer del colegio un espacio más amigable, sino que parta de las necesidades del estudiante. Por ejemplo, un colegio tiene a un estudiante que necesita tiempo fuera de la sala para regularse, o desfogar de energía, luego de realizar actividades curriculares desafiantes. Los profesores piensan que la mejor forma de incluirlo será obligar al estudiante a estar dentro de la sala a cualquier costo, porque eso es lo que el resto de sus compañeros hacen, por lo tanto, hay que tratar de que asemeje todas sus conductas a las de la mayoría. Sin

embargo, el estudiante ha señalado en muchas oportunidades que está cansado y necesita salir a correr. El colegio entonces determina darle una hoja y un lápiz para que dibuje dentro de la sala después de la realización de actividades y el niño termina rompiendo la hoja desregulándose. ¿El problema fue que el colegio no generó una acción para atender sus necesidades? No. El colegio estableció una estrategia que no consideró la necesidad del niño sino la del colegio, en vez de buscar responder a su necesidad y asegurar un aprendizaje significativo, siendo el estudiante protagonista del proceso.

Se utiliza mucho el concepto o la idea de eliminar barreras, pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de esto? Cuando estás por salir de un estacionamiento de pago y no has pagado el importe por estar durante una hora hay una barrera de contención que no te deja salir, se interpone en tu camino y no puedes avanzar. En el caso de la inclusión y desde la perspectiva que estamos abordando esta investigación, las barreras, que en algunas oportunidades pueden ser físicas como cuando hay espacios infraestructuralmente inaccesibles, por ejemplo para personas con discapacidad motora, pero también tienen que ver con las creencias, actitudes, percepciones, prácticas pedagógicas, que tienen los establecimientos educativos acerca de la discapacidad y que están vistas desde un punto de vista de asistencia, o bien contrario a favorecer el desarrollo independiente del estudiante, o que se centran en la discapacidad y no en las posibilidades, que entienden los procesos de inclusión como desafiantes pero no como enriquecedores y así muchos otros ejemplos que al interactuar con las diversas condiciones terminan por entorpecer el proceso. El mismo ejemplo anterior del estudiante que quiere salir de la sala. ¿La barrera para que el niño o niña adquiera un aprendizaje significativo es que necesite salir de la sala a correr? o ¿que los adultos determinen una estrategia para hacerlo permanecer en la sala porque creen que es mejor acercar lo más posible su conducta al resto del grupo curso? Por supuesto que la segunda, ya que, no consideran las necesidades que él en primera persona indica, y ponen por delante sus creencias que terminan por generar prácticas que van en la dirección contraria de la inclusión desde la validación y valoración de las diferencias personales. Por lo mismo es importante que los establecimientos consulten evidencias,

guías, estudios que hagan referencia a procesos inclusivos y los ayuden a revisar sus prácticas para poder ir mejorando. En esta investigación utilizamos el Index for Inclusion, elaborado por los profesores Booth y Ainscow (2002) para poder analizar las experiencias de los apoderados en cuanto a los procesos inclusivos de sus hijos, que entrega una guía completa acerca de prácticas, cultura y políticas inclusivas.

Los autores consideran que para generar cambios en una comunidad y caminar en la dirección de una escuela inclusiva, estas deben considerar como piso mínimo valores inclusivos y que los señalan categóricamente; igualdad, participación, respeto a la diversidad, comunidad, sostenibilidad, no violencia, derechos, confianza, compasión, coraje, honestidad, optimismo, alegría, amor y belleza y desde esa base tomar decisiones en relación a las prácticas y acciones que se generan. Asimismo, mencionan que la inclusión educativa es un proceso en el cual deben participar todos los actores de la comunidad, es un trabajo que requiere compromiso y colaboración de todos para poder eliminar barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes. Invitan a la comunidad a realizar una reflexión crítica y compartida respecto a los procesos de inclusión en cada establecimiento educacional tomando como eje principal de reflexión el apoyo a la diversidad, la participación, la eliminación de barreras y la entrega de herramientas y recursos para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta reflexión crítica se señala que ha de darse en 3 dimensiones fundamentales: políticas, prácticas y cultura inclusiva.

Las políticas se relacionan con la gestión del centro educativo, los planes y programas que tienen y cómo implementar cambios en ellos, por medio de la planificación educativa, la coordinación entre todos estamentos de la escuela, teniendo como finalidad organizar el trabajo docente y a su vez, disponer de recursos humanos y materiales para llevar a cabo diversas intenciones educativas que vayan en concordancia con los valores inclusivos.

Para efectos de esta investigación se considerarán los elementos de la infraestructura como parte de las políticas inclusivas. En la Guía o Index for

Inclusión se detallan indicadores los cuales están vinculados a establecer políticas inclusivas, estos son: el centro escolar debe ser físicamente accesible para todas las personas. Así como también, los edificios y terrenos deben estar diseñados pensando en facilitar la participación de todos.

Las prácticas inclusivas tienen que ver con lo que se enseña en las salas de clases a los niños y niñas, con relación a cómo se enseña, y qué se aprende. poniendo en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar; de modo que, ambos aspectos, reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro.

En este caso consideraremos el trabajo colaborativo entre docentes como una práctica inclusiva, la cual está descrita en los indicadores de la guía para la inclusión, los cuales están vinculados a crear prácticas inclusivas. Decidimos enfocarnos en el que señala que el equipo educativo planifique, enseñe y revise en colaboración. Asimismo, el equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.

Por último, la cultura inclusiva expresa las relaciones, creencias, y valores que posee la comunidad y desde ahí se va formando la identidad de los miembros que pertenecen a una comunidad. Y por lo tanto los valores inclusivos que se van formando dentro deben ser promovidos, compartidos y divulgados por todos y todas las personas que trabajan en el centro escolar, incluyendo al equipo directivo, docentes, estudiantes, padres, centros de estudiantes, trabajadores externos, con el fin de crear una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora, provocando que cada uno se sienta valorado. Buscaremos revelar los valores inclusivos descritos en la guía que promueven los establecimientos de los apoderados entrevistados.

Asimismo, para los objetivos de esta investigación, comprenderemos entonces la inclusión bajo los tres principios planteados por los autores Booth y Ainscow. Por lo tanto, las preguntas sobre las dimensiones para la inclusión nos permitirán develar cómo ha sido su experiencia respecto a las políticas inclusivas que tiene que ver con la infraestructura del establecimiento, las prácticas inclusivas que considera el trabajo colaborativo y finalmente la cultura

inclusiva que considera los valores inclusivos entregados por el establecimiento.

En síntesis, los autores nos invitan a que la reflexión se base en cuestionar la cultura de la escuela, poniendo énfasis en los valores inclusivos que se proponen, pero que se traduzca en generar cambios en las prácticas y políticas educativas de los establecimientos, para ir transformando hacia una escuela inclusiva. Es decir, podemos reflexionar en torno a los valores, pero, no tendrá impacto si no repercute no solo en lo que creemos, sino en qué y cómo enseñamos, las acciones que se generan para la inclusión de los estudiantes, y desde qué perspectiva se diseñan los planes y programas.

En Chile, el Ministerio de Educación también se ha referido a las prácticas que promueven la inclusión de los estudiantes dentro de los espacios educativos. En palabras de Vaillant (2016), citado por el MINEDUC, el trabajo colaborativo es la esencia de los docentes, desde ahí que en conjunto estudien y compartan experiencias, que les permitan revisar sus prácticas pedagógicas, mejorarlas, transformarlas. Volviendo a la idea de no tener las experiencias para la mera acumulación individual de conocimientos, socializar con otros profesores en este caso, permitirá hacer un análisis crítico y colectivo que podrá dar resultados en pro de mejorar la calidad de educación que se les entrega a las y los estudiantes y tal como el Mineduc señala, esta práctica de colaboración docente no solo puede generar mejoras individuales sino fortalecer a todo el colectivo.

Podemos entender de lo que los distintos autores señalan, que no hay mejoras individuales, así como tampoco desafíos, pues los cambios que se deben generar a partir de los valores inclusivos deben transformar a toda la comunidad educativa.

3. Desarrollo Psicosocial

Dentro de nuestra búsqueda por develar las experiencias de los apoderados nos hemos centrado en las experiencias académicas, las dimensiones relacionadas con la inclusión y también el desarrollo psicosocial del niño, el cual tiene que ver con las relaciones que puede establecer el sujeto, en este caso el niño y su ambiente escolar.

Diferentes autores se han referido a este tema y lo han categorizado según sus propias visiones. Erikson señala que el desarrollo psicosocial del niño estaba dado por etapas y que se daban en edades más o menos similares en todos los seres humanos. Las cuales dividió en 4 etapas y que a continuación señalaremos brevemente (2005).

1. Confianza v/s desconfianza (primer año)
 - Gira en torno a la satisfacción de necesidades básicas y se crea confianza cuando son satisfechas las necesidades básicas.

2. Autonomía v/s vergüenza y duda (1-3 años)
 - Tiene que ver con la capacidad de hacer por sí mismo.

3. Iniciativa v/s culpa (3-5 años)
 - Asume ciertas responsabilidades (Bañarse, ir al baño solo, comer)

4. Laboriosidad(productividad) v/s Inferioridad (6-11 años)
 - Tiene relación con el desarrollo de habilidades y conocimientos y el sentido de incompetencia.

La autora Chilina León de Vitoria (2007) categoriza el desarrollo integral del niño en: desarrollo físico, desarrollo motor, desarrollo cognitivo, desarrollo del lenguaje, desarrollo afectivo, desarrollo sexual, desarrollo moral, y desarrollo social. La autora incorpora estas secuencias para tener una visión más integradora del proceso de desarrollo humano integral.

Ella señala que la conducta infantil es el resultado de la relación entre el niño y su ambiente, así como también sus propias decisiones y la de sus adultos significativos. Por ejemplo, un niño que ha mojado su pañal llora en su cuna porque está incómodo y necesita comunicarlo de algún modo. En su interacción con esa situación busca pedir ayuda, llorando. Los adultos que lo cuidan deciden tomarlo en brazos y calmar su llanto y cambiar su pañal. El niño luego de un par de ocasiones donde se repita esta situación la integrará como una conducta propia y la replicará para comunicar con su ambiente sus necesidades.

La autora hace una recopilación de las teorías de desarrollo del niño más recientes y concluyó que:

“En la práctica, los especialistas, padres y docentes tenemos frente a nosotros a un niño o niña global que cambia en forma rápida y simultánea en diferentes áreas del desarrollo, mediado por la calidad de sus ambientes familiar, escolar y comunitario, los cuales oscilan en un continuo de funcionalidad y disfuncionalidad” (León, 2007, posición 356).

Entonces, en ese sentido quisimos seleccionar las áreas más representativas para el desarrollo psicosocial del niño y niña y enmarcarnos en las secuencias que describe la autora que son el desarrollo cognitivo, afectivo y social, dentro del ambiente escolar, ya que en este espacio el niño o niña pasa una gran cantidad de horas al día y realiza interacciones y toma decisiones que van construyendo su desarrollo.

Para los objetivos de la presente investigación entenderemos el desarrollo cognitivo como un “proceso de cambios en los mecanismos que posibilitan el conocimiento y la adaptación al medio: percibir, atender, discriminar, memorizar, conceptualizar, razonar, resolver problemas y tomar decisiones” (León, 2007, p.84).

El desarrollo afectivo es considerado como “procesos de cambios que permiten definir el sistema del yo; esto es, la interacción entre el autoconcepto, el autocontrol y la autoestima” (León, 2007, p.84). Y el desarrollo social entendido como el “proceso de adquisición de destrezas que permiten al niño comportarse de conformidad con las expectativas de sus grupos de referencia, valiéndose por sí mismo, e interactuando adecuadamente con personas de diferentes edades”. (León, 2007, p.84). De aquí que, las preguntas sobre las herramientas que entregan los establecimientos para la inclusión de sus pupilos en el área psicosocial buscan develar las herramientas que se utilizan para potenciar la atención y la resolución de problemas por parte del establecimiento, así como también, de qué manera se ha potenciado el desarrollo social y afectivo de los estudiantes.

4. Área académica, currículum, diversificación de la enseñanza y adecuaciones curriculares

Dentro de esta investigación se pretende describir las experiencias de las y los apoderados poniendo acento en distintas áreas en relación la inclusión de sus pupilos. Una de esas son las herramientas académicas que el establecimiento les entrega. Y, para comprenderlas, consideraremos cualquier acción que realice el establecimiento en función de accesibilizar el currículum, con relación a estrategias y/o metodologías diversificadas y adecuaciones curriculares pertinentes, en el caso que se requiera.

Vamos a entender, entonces, el currículum como una hoja de ruta o plan de estudio para los establecimientos escolares. Tal como señala el Ministerio de Educación de Chile (2016), el currículum busca ordenar los principios que orientan las prácticas pedagógicas. Para eso se establece una organización por temas, contenidos, habilidades y actitudes que se pretende que los estudiantes logren durante su trayectoria escolar.

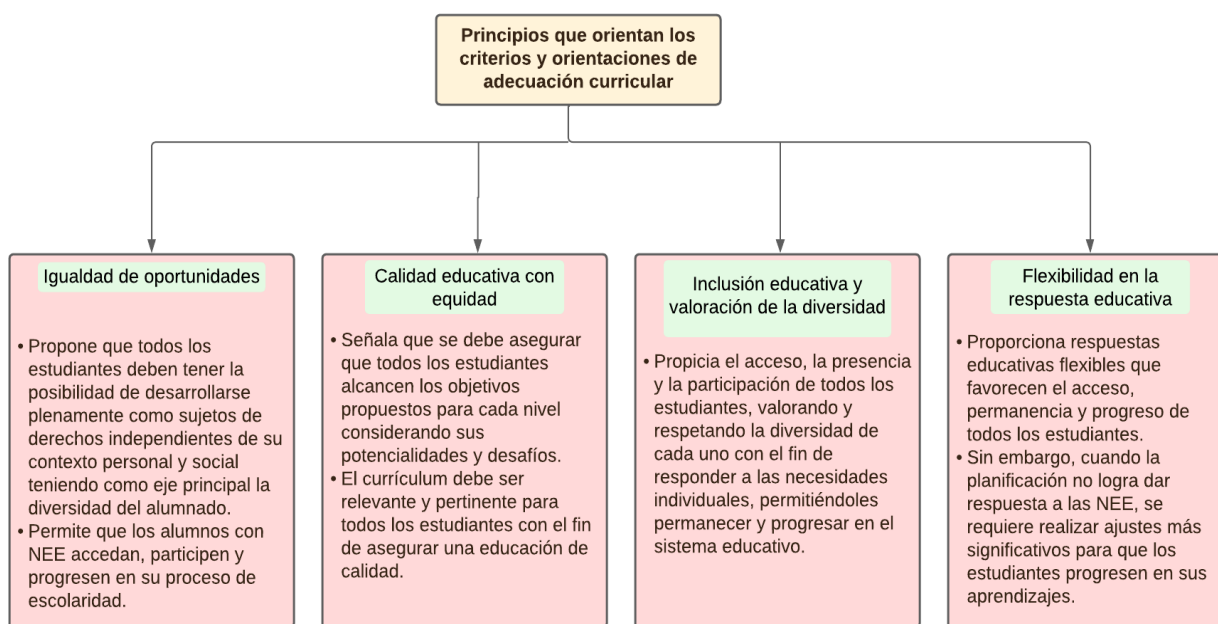
Así también norma que los contenidos y aprendizajes puedan ser complementados por la propia cultura de los establecimientos, y que ellos,

junto a su comunidad puedan hacer propuestas pertinentes a las características de su proyecto, como por ejemplo los colegios agrícolas que incorporan contenidos que se relacionan con su contexto territorial. O los colegios ingleses que se rigen por las creencias y valores de la comunidad británica, entre otros ejemplos.

Si bien esta investigación no busca indagar en el currículum de los establecimientos en los que los niños y niñas están escolarizados, se utilizará como marco para entender a qué nos referimos en general con el área académica y cualquier acción, o ajuste en las asignaturas que corresponda. Desde el punto de vista de las acciones para la inclusión que generan los establecimientos para sus estudiantes con NEEP, nos fijaremos en la diversificación de la enseñanza y las adecuaciones curriculares.

En relación a eso se buscará describir experiencias en las cuales los establecimientos hayan realizado acciones en función de accesibilizar su currículum a los estudiantes con NEEP.

Los principios que orientan la toma de decisiones para definir las posibles adecuaciones curriculares para los estudiantes se rigen por los siguientes principios:



MINEDUC (2015)

Elaboración propia

Capítulo III. Marco Metodológico

1. Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, ya que, se ciñe en este caso en la perspectiva de los apoderados sobre las acciones que realizan los establecimientos para promover la inclusión de los estudiantes, lo que implica un análisis más detallado y comprensivo de sus experiencias, en lugar de una simple medición de variables específicas.

La investigación cualitativa es una metodología de investigación que se enfoca en la exploración y comprensión de los fenómenos sociales y humanos a través de la recolección y análisis de datos no numéricos. Según Creswell (2014), la investigación cualitativa se enfoca en la comprensión profunda de los fenómenos estudiados en lugar de la medición de variables específicas. Asimismo, destaca la importancia de la investigación cualitativa como un enfoque para explorar fenómenos complejos y poco comprendidos. Por su parte, Denzin y Lincoln (2018) señalan que la investigación cualitativa se

caracteriza por su interés en la interpretación y comprensión de la experiencia humana y en la generación de nuevos conceptos y teorías a partir de los datos obtenidos. Además, postula que se caracteriza por un enfoque inductivo y flexible que permite al investigador explorar y comprender la complejidad de los fenómenos estudiados. Entre las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa se encuentran la observación, la entrevista y el análisis de documentos. Esta metodología se ha utilizado ampliamente en campos como la antropología, la sociología, la psicología, la educación y la salud, entre otros.

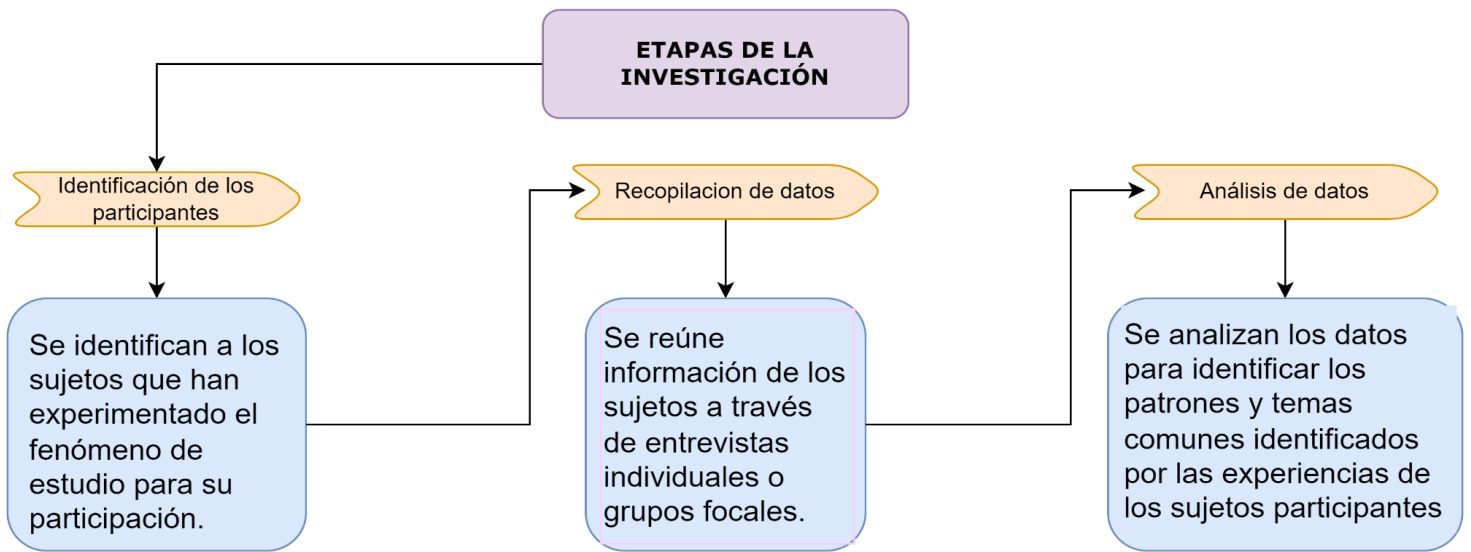
Por su parte, Cook y Reichardt (1986) sostienen que la investigación cualitativa puede proporcionar una perspectiva más amplia y holística de los fenómenos sociales, lo que puede ayudar a mejorar la calidad y relevancia de la investigación en general. Además, señalan que la investigación cualitativa puede ser especialmente útil en el diseño y evaluación de programas sociales y educativos, ya que permite comprender las complejidades y diversidades de los contextos en los que se implementan.

2. Diseño de investigación

El Diseño fenomenológico es una de las técnicas de investigación cualitativa más utilizadas para explorar y comprender las experiencias subjetivas de las personas. Este Diseño se enfoca en el análisis de los fenómenos tal como son experimentados por los participantes, con el objetivo de descubrir los significados subyacentes y las estructuras fundamentales de las experiencias.

Creswell (2013) destaca la importancia del uso del Diseño fenomenológico en la investigación cualitativa, ya que permite una comprensión profunda y detallada de las experiencias de los participantes, y la identificación de las estructuras fundamentales de las mismas.

Igualmente se postulan 3 etapas en la investigación fenomenológica:



Creswell (2013).

Elaboración propia.

Si hablamos sobre la fenomenología, Creswell (2013), comenta que se centra en interpretar la experiencia del ser humano y los “textos” de la vida, sin seguir ninguna regla en específico; sin embargo, este fenómeno considera su existencia gracias a la interrelación de las siguientes actividades realizadas en el proceso de investigación por las memoristas: a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiarlo y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d) describirlo, e) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes).

Es importante tener en cuenta que las etapas de la investigación fenomenológica pueden variar ligeramente según el autor y la investigación específica. Sin embargo, en general, estas etapas buscan comprender las

experiencias subjetivas de los participantes y los significados que se desprenden de ellas.

Bajo el alero del diseño fenomenológico empleado en la presente investigación, se comprende que las experiencias de los apoderados entrevistados son variadas, pero con un matiz similar, ya que convergen en un contexto parecido. La utilización del Diseño fenomenológico permitirá descubrir significados y estructuras fundamentales de las experiencias, las cuales servirán para comprender de manera más clara y detallada el fenómeno estudiado.

Para llevar a cabo esta investigación, se estudiará y reflexionará acerca de las experiencias de los apoderados y luego serán categorizadas, lo que permitirá obtener un panorama acerca de las acciones que realizan los establecimientos educacionales en pro de la inclusión de los estudiantes; para luego describir en el análisis e interpretar las experiencias.

3. Tipo de investigación

La presente investigación tiene carácter exploratorio-descriptivo. El primero, se describe por Hernández, et al (2014), mediante el objetivo enfocado en indagar en situaciones sin grandes precedentes investigativos o poco abordados con anterioridad. Sin duda, esta experiencia se asimila a un trayecto desconocido, con una guía poco clara e informativa, siendo innovadora y estipulando precedentes para futuras investigaciones.

Por otra parte, al ser descriptivo aporta a la recogida de información de sucesos y/o experiencias, a través de los sujetos de investigación, evidenciando dimensiones para el análisis posterior. Es decir, se busca demostrar y significar las experiencias que han percibido algunos apoderados, en relación a las acciones que realizan los establecimientos en pro de la inclusión de sus hijos.

En resumen, con la presente investigación se consolidarán antecedentes en el área, a través de la conceptualización de una realidad, la cual se pondrá bajo una lupa y se definirá. Buscando abrir nuevas líneas investigativas desde una realidad cotidiana.

Es importante mencionar que las experiencias reveladas a través de los apoderados se encuentran libres de interpretación y sus valoraciones son objetivas.

4. Método de Análisis

El análisis de los datos, se hará bajo el alero del análisis de contenido, Conde (2016), dice que este análisis conlleva a la creación de “categorías”, de “codificación” y de “clasificación”, para luego descomponer esta categoría y analizarla, ayudando a encontrar un sentido y significado entre los temas indagados con los apoderados. Hernández et al. (2014), dice que, en la codificación cualitativa los códigos surgen de los datos (más precisamente, de los segmentos de datos): los datos van mostrándose y los “capturamos” en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (empezamos a generar un sentido de entendimiento respecto al planteamiento del problema).

5. Método de recolección de la información

En la presente investigación se aplicarán entrevistas individuales semi estructuradas, la cual según Rubin y Rubin (2011): "... son un tipo de entrevista en la que el entrevistador tiene una guía de preguntas y temas, pero tiene cierta flexibilidad para hacer preguntas adicionales y explorar temas relevantes que surjan durante la entrevista" (p.135). Esto permite una combinación de elementos de preguntas estructuradas y abiertas, lo que facilita la exploración de temas relevantes y la recopilación de datos detallados y ricos en contexto.

La entrevista semiestructurada es un método de recolección de datos que se usa principalmente para explorar y comprender los puntos de vista y experiencias de los participantes. Es importante en la planificación y diseño de la entrevista se considere la apertura y flexibilidad de las preguntas, y el uso de técnicas de sondeo y seguimiento para profundizar en las respuestas. Por consiguiente, lo que se busca en la presente investigación por medio de una entrevista semi estructurada es indagar sobre las experiencias de los apoderados acerca de las acciones que realizan los establecimientos en beneficio de la inclusión de los estudiantes.

El instrumento de evaluación diseñado fue validado por una comisión de 3 expertas con amplia experiencia en educación y actualmente docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Dicha entrevista consta de 10 preguntas base y 5 anexas, las cuales fueron diseñadas para responder a los objetivos planteados. Para diseñarlas, se ideó una matriz de categorías.

Cada objetivo está ligado a una categoría y subcategoría correspondiente, las cuales siguen los lineamientos para plantear las preguntas de la entrevista. A continuación, se adjunta la matriz de categorías:

Tabla N°1 Matriz de categorías

Categoría	Subcategoría	Pregunta
	Exterioridad El conocimiento no se encuentra únicamente en nuestro interior, sino que también se encuentra en el mundo que nos rodea y en las relaciones que	1. ¿Qué situaciones han ocurrido en el colegio que han favorecido la inclusión de su hijo/a? 2. ¿Qué situaciones han ocurrido en el colegio que han dificultado la inclusión de su hijo/a? PREGUNTAS ANEXAS: 1. ¿Qué situaciones o procesos o sistemas se han generado por el

Herramientas académicas	establecemos con ese mundo. No hay experiencia sin la aparición de un acontecimiento o algo externo.	<p>colegio para favorecer la inclusión de su hijo/a?</p> <p>2. ¿Qué situaciones, procesos, espacios, dinámicas, relaciones o barreras han dificultado o favorecido la inclusión de sus hijos?</p>
	<p>Reflexibilidad</p> <p>La capacidad de la experiencia para cuestionar y reflexionar sobre sí misma, es decir, para volver sobre sí misma y tomar distancia de lo vivido para comprenderlo mejor.</p>	3. ¿Qué experiencia o cómo ha sido su experiencia respecto a las herramientas académicas que ha recibido su hijo/a?
	<p>Pasaje/pasión</p> <p>Se refiere a la idea de que la experiencia no es un estado fijo o estático, sino que está en constante movimiento y transformación. La experiencia implica un proceso de cambio y transición, de pasaje de un estado a otro.</p>	<p>4. ¿Cómo describiría la experiencia que tuvo su hijo/a en el área académica en el primer año de ingreso al establecimiento educacional?</p> <p>PREGUNTA ANEXA ¿Qué aprendizajes y reflexiones rescata de este proceso?</p>

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Herramientas psicosociales	<p>Desarrollo cognitivo</p> <p>Proceso complejo y continuo que implica la adquisición y mejora de habilidades mentales, como la percepción, atención, memoria, discriminar, conceptualizar, razonar, resolución de</p>	5. ¿Qué herramientas utiliza el establecimiento para potenciar la atención de su hijo y la resolución de problemas de su hijo/a con otros estudiantes?

	problemas, toma de decisiones,	
	<p>Desarrollo afectivo</p> <p>Proceso continuo en el cual una persona va adquiriendo y modificando sus emociones, sentimientos, estados de ánimo y formas de relacionarse afectivamente con los demás y con su entorno. Esto implica la capacidad de reconocer, expresar y regular las emociones, así como la habilidad para establecer vínculos emocionales saludables con los demás.</p>	<p>6. ¿Cómo el colegio ha potenciado el desarrollo afectivo de su hijo/a?</p> <p>PREGUNTA ANEXA ¿Qué actividades se han programado?</p>
	<p>Desarrollo social</p> <p>Proceso de adquisición de habilidades y competencias sociales que le permiten interactuar con los demás de manera efectiva y construir relaciones sociales significativas.</p>	<p>7. ¿En qué instancias generadas por el colegio ha participado usted y su hijo/a para favorecer el desarrollo social del mismo en el establecimiento?</p>

Categoría	Subcategoría	Pregunta
	<p>Políticas inclusivas</p> <p>Son aquellas que buscan eliminar las barreras que pueden impedir que algunos estudiantes participen plenamente en la educación y que aseguran que todos los estudiantes tengan igualdad de</p>	<p>8. ¿Qué elementos de la infraestructura del colegio hacen que sea físicamente accesible para su hijo?</p>

<p>Dimensiones para la inclusión (Booth & Ainscow, 2011, Guía para la educación inclusiva)</p>	<p>oportunidades para desarrollar su potencial educativo. Para efectos de esta investigación se consideran los elementos de infraestructura.</p>	
	<p>Prácticas inclusivas</p> <p>Estas prácticas se enfocan en la creación de un ambiente educativo que valore la diversidad y que se adapte a las necesidades de todos los estudiantes, eliminando las barreras que puedan impedir su participación plena en la educación.</p> <p>Para efectos de esta investigación se considera el trabajo colaborativo como una práctica inclusiva.</p>	<p>9. ¿Qué tipo de trabajo colaborativo realizan los profesionales del colegio para aportar en el proceso inclusivo de su hijo/a?</p> <p>PREGUNTA ANEXA ¿Qué le han informado a usted acerca de este trabajo colaborativo?</p>
	<p>Cultura inclusiva</p> <p>Esta cultura inclusiva se enfoca en la creación de un ambiente educativo que valore la diversidad y que se adapte a las necesidades de todos los estudiantes, eliminando las barreras que puedan impedir su participación plena en la educación.</p> <p>Para efectos de esta investigación se consideran los valores inclusivos tales como: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, entre otros.</p>	<p>10. ¿Qué valores inclusivos promueve el establecimiento educacional?</p>

6. Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio de la presente investigación son 7 apoderados, tres de ellos corresponden al colegio n°1 y 4 del colegio n°2. Ambos colegios son pagados y las familias tienen un nivel socioeconómico alto. Del colegio n°1, los tres apoderados son profesionales: apoderado n°1 ingeniero civil industrial, apoderado n°2 médico cirujano y apoderado n°3 ingeniero comercial. Se encuentran en un rango etario de los 38 hasta los 55 años. Del colegio n°2 una apoderada es abogada, la segunda es comunicadora audiovisual, el cuarto empresario, y la quinta psicopedagoga. El rango etario es de los 35 hasta los 42 años.

Todos los entrevistados son padres de estudiantes con NEEP, entre estas, Síndrome de Down, Espectro Autista, respectivamente.

A continuación, se presenta una tabla con las características de los sujetos que participaron en esta investigación:

Apoderados	Profesión	Colegio
Apoderado n°1	Ingeniero Civil Industrial	1
Apoderado n°2	Médico Cirujano	1
Apoderado n°3	Ingeniero Comercial	1
Apoderado n°4	Abogada	2
Apoderado n°5	Comunicadora audiovisual	2
Apoderado n°6	Empresario	2
Apoderado n°7	Psicopedagoga	2

7. Procedimiento

Las entrevistas fueron realizadas de manera híbrida, en su mayoría se realizaron de manera presencial, grabadas en audio, y las restantes de manera online. Al comienzo de cada entrevista se le declaró a cada uno de los entrevistados el objetivo general de la investigación. La aplicación de las entrevistas ronda entre los 15 a 30 minutos.

La totalidad de las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

8. Análisis de datos

El análisis de datos de la presente investigación se realizó bajo las premisas del método de análisis de contenidos. Este análisis se dividió en 3 etapas.

La primera etapa basada es la codificación, esta tiene dos niveles: en la primera se codifican los datos revelados y se asignan categorías; en el segundo nivel se comparan estas categorías entre sí para agruparlas y analizarlas.

Como dice Coleman y Unrau (2005), citado por Hernández, et al (2014), la codificación en el primer nivel es predominantemente concreta y consiste en identificar propiedades de los datos. Las categorías se forman comparando datos, pero en este nivel no combinamos ni relacionamos datos, es decir no se interpreta.

El método se llevó a cabo al analizar cada una de las respuestas de los entrevistados, asignándoles categorías abiertas, relacionadas, con factores en común. Estas unidades de análisis fueron categorizadas en frases u oraciones.

En la segunda etapa se realiza el etiquetado de estas unidades de análisis, que se hacen a través de códigos, esto ya que Hernández, et al (2014), dice que los códigos, se asignan a las categorías (las etiquetan) con la finalidad de que el análisis sea más manejable y sencillo de realizar, además son una forma de distinguir a una categoría de otras.

Hernández et al. (2014), menciona que en la codificación cualitativa los códigos surgen de los datos (más precisamente, de los segmentos de datos): los datos van mostrándose y los clasificamos en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos.

Luego de realizar este segundo plano de agrupar categorías en temas, identificando así las categorías centrales del fenómeno, estas se ordenan, en relación a sus respectivos códigos, para la posibilidad de realizar una comparación de datos y características específicas.

Para la tercera etapa, se desarrolló el análisis y clarificación de la codificación, respondiendo a los temas investigados y mencionados con anterioridad.

Si recapitulamos, estos son los pasos del análisis realizado:

- Se transcribieron las entrevistas de los apoderados textualmente.
- Se analizaron las respuestas exhaustivamente, concretando unidades de análisis en frases, que aluden a los temas investigados y mencionados anteriormente: herramientas académicas, herramientas psicosociales y dimensiones para la inclusión y sus subcategorías, que son reflexividad, exterioridad, pasaje/pasión, desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, desarrollo social, políticas inclusivas, prácticas inclusivas y cultura inclusiva. La matriz de categorías la puedes encontrar en la Tabla N°1.
- Se agruparon y etiquetaron estas unidades de análisis, en las categorías respectivas, comentadas anteriormente.
- Se finaliza con la redacción de resultados de la codificación y clasificación de unidades.

9. Criterios de rigor

En palabras de los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014), se define que los criterios de rigor de una investigación cualitativa se enfocan en la sistematización de la información, condicionando que ésta se recopile de forma exacta y concreta. Además, en cuanto a los resultados, que estos sean representativos en relación a la realidad de los sujetos de estudio y que la interacción con estos sea ceñida a un margen ético. Considerando de esta forma, que los resultados de esta investigación puedan ser aplicados a otros contextos y a su vez que dichos sujetos participantes, puedan validar la presente investigación.

Se emplearon los siguientes criterios de rigor:

Confiabilidad: precisión y consistencia de los resultados obtenidos de la investigación, esto implica asegurar que los datos que se recopilan sean exactos y precisos.

En relación a la confiabilidad de esta investigación, se asegura gracias a las transcripciones textuales de las entrevistas de los apoderados, el análisis de datos a través de la categorización y a su vez la discusión de estos datos fueron entre las 4 memoristas y su profesora guía.

Transferibilidad: se refiere a que parte o esencia de la investigación puede ser aplicable en otros contextos. Esta transferencia no la realiza el investigador, si no el usuario o lector, que es quien se pregunta si la investigación se puede aplicar en su contexto, determinando el grado de similitud.

Si hablamos de la transferibilidad, los resultados de la investigación puede ser un elemento de referencia y aportar en contextos similares, gracias a que se realizó una descripción detallada del contexto en el cual se genera la investigación, participantes, procedimiento, incluyendo las entrevistas a los apoderados. Es decir, el estudio puede ser un elemento referencial para una posible investigación.

Dependencia: es definida por Baptista, et al (2014), como un proceso por el cual debe pasar el trabajo investigativo para evitar interpretaciones. Consta en que los datos deben ser verificados por diferentes investigadores.

Una forma de aportar a este proceso es el uso de las grabaciones de los datos, tales como: entrevistas, sesiones, observaciones, entre otros.

Así mismo, también se comprende la dependencia como la relación entre los datos obtenidos y las conclusiones de la investigación. En una investigación se logra la dependencia cuando los resultados están alineados y son coherentes con los datos recopilados y el análisis realizado.

Para confirmar la dependencia, se detalla la técnica de análisis utilizada y describe cada procedimiento realizado. A su vez, durante este análisis se realizaron revisiones de las transcripciones para no omitir nada, y se hicieron revisiones entre los investigadores, para comparar y tener un mínimo porcentaje de acuerdo, en cuanto al análisis realizado, se obtuvo un 72%.

Credibilidad: permite considerar si la investigación reúne las condiciones de rigor necesarias y a su vez la fiabilidad de los hallazgos obtenidos a través de los sujetos de estudio; es decir, este criterio responde a la pregunta ¿cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas?

Para alcanzar la credibilidad se siguieron algunas recomendaciones:

- Evitar analizar en base a nuestras creencias y opiniones, para no afectar la interpretación.
- Considerar importantes todos los datos entregados por los sujetos de estudio.
- Estar conscientes de cómo influimos a los participantes y cómo nos afectan.
- Buscar evidencia positiva y negativa por igual.

En la investigación, la credibilidad fue alcanzada gracias a las etapas consideradas en pro de la veracidad de los datos, una de ellas es la “corroboración estructural” que consistió en tomar todas las aristas emergentes durante el transcurso de la investigación para luego integrarlas a los análisis de datos. A su vez, se realizó la “triangulación de investigadores”, con el fin de recolectar el mismo conjunto de datos y obtener mayor interpretación y análisis en las etapas posteriores.

Un punto importante que se realizó para llegar a la credibilidad de la investigación es el acuerdo inter juez, que consiste en decretar el grado de acuerdo entre las investigadoras, para esto, es necesario que estos trabajen colaborativamente para desarrollar una visión y comprensión compartida de los datos recogidos.

Llevándolo al plano de ejecución de la presente investigación el acuerdo de Inter juez se llevó en las siguientes etapas:

- 1) Selección del equipo de investigación: Para esto, se creó un grupo de cuatro investigadoras que desarrollan la presente investigación.
- 2) Establecimiento de un protocolo: Se estableció un acuerdo que incluye las etapas del acuerdo del Inter juez, herramientas y técnicas de análisis.
- 3) Análisis conjunto: El grupo de investigación discute y establece categorías y subcategorías. Como instrumento se usó una matriz de categoría.
- 4) Análisis final: El grupo de investigación aplica el conjunto de categorías y temas para el análisis final de datos.

En resumen, el acuerdo Inter juez fue un paso clave en el proceso, permitiendo que el equipo de investigación trabajará de manera colaborativa y logrará una comprensión compartida de los datos, convirtiéndose en una herramienta poderosa para garantizar la credibilidad en la investigación y asegurar que los resultados sean precisos y confiables.

10. Marco ético

La investigación se ajusta a los protocolos establecidos por la Dirección de Investigación y Postgrados de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. A los participantes se les comunicó la información relacionada y objetivo general de la investigación, así como también, se les informó acerca de los objetivos de la investigación y su naturaleza, recalando la preservación de su identidad y el carácter confidencial de la información obtenida. Los investigadores involucrados firmaron un compromiso de confidencialidad y no

divulgación, preservando el contenido de los datos suministrados por los participantes y siendo utilizado únicamente con fines de investigación.

Capítulo IV. Resultados

1. Herramientas académicas

Esta categoría agrupa respuestas que hacen referencia a qué experiencias han tenido los padres y apoderados en relación a las herramientas académicas entregadas por los establecimientos para la inclusión de sus hijos. De esta categoría surgen 3 subcategorías en cuanto a las experiencias; exterioridad, es decir, un hecho externo que le ocurre a un sujeto, reflexividad; el tránsito que recorre el sujeto y lo que reflexiona personalmente en torno al hecho y pasaje que es la huella o aprendizaje que deja la experiencia en él.

1.1 Exterioridad:

A continuación, se identifican hechos que favorecen o dificultan la inclusión de sus hijos en el área académica:

Agradecimiento al establecimiento: Una minoría de los apoderados se muestra agradecida con el trabajo que realiza el establecimiento para favorecer la inclusión de sus hijos.

“Igual el colegio hace lo suyo, estamos muy agradecidos la verdad...”

Falta de conocimiento o capacitación de los profesionales: La mayoría de los apoderados destaca la falta de conocimiento o capacitación de los profesionales del establecimiento como un obstáculo para la inclusión educativa de sus hijos.

“...La falta de conocimiento acerca de la discapacidad específica de mi hijo, no reconoce detalles generales, básicos de su propia condición”.

Proceso de adaptación: Algunos apoderados mencionan que sus hijos tienen que pasar por un proceso de adaptación para integrarse al sistema escolar del establecimiento.

“...el colegio nos permite a nosotros como apoderados entregarles los apoyos que él requiere para poder adaptarse...”

Traslado de responsabilidad a los apoderados: Una minoría de los apoderados señala que el establecimiento traslada la responsabilidad del proceso de inclusión de sus hijos a los apoderados.

“...Nosotros ingresamos sabiendo que no es un colegio inclusivo sino integrador y traspasa la responsabilidad de la inclusión a sus padres...”

1.2 Reflexibilidad

A continuación, se identifica la reflexión de la experiencia de los apoderados, en relación a las herramientas académicas que han recibido sus hijos o hijas.

Proceso educativo: Algunos apoderados mencionan que el proceso educativo de los estudiantes ha sido un trayecto de logros y aprendizajes altos y bajos.

“Ha sido un camino lleno de aprendizajes, de altos y bajos, pero nosotros estamos ahí...”.

Otros apoderados comentan que el proceso educativo de los estudiantes ha sido más difícil que otros años escolares.

“...mi experiencia del año pasado fue muy diferente a la experiencia que he tenido este año que no ha sido buena...”.

Conocimiento inclusivo del equipo educacional (funcionarios, docentes):

La minoría de los apoderados mencionan que el actuar profesional del equipo educacional influye en el proceso de inclusión de los estudiantes.

“...la ignorancia de los funcionarios y de los profesores, creo que hace que el colegio se transforme en una barrera para la inclusión de los niños...”.

Tutor sombra: En relación a el acompañamiento de tutor sombra, una apoderada comenta que el colegio le exigió contratar un tutor sombra para atender las necesidades del estudiante dentro del establecimiento educacional.

“...la primera exigencia había sido del colegio tener un tutor...”.

Otro apoderado confirma que sin el tutor sombra que acompaña a su hijo, éste no recibiría los apoyos necesarios, ya que el colegio no los entrega.

“...al final si él no fuera con tutor en el espacio en el que está no recibiría los apoyos que necesita porque no están capacitados para entregarlos...”.

Responsabilidad en entrega de recursos: Un entrevistado menciona que los apoderados son los responsables de entregar los recursos y herramientas necesarias para el desarrollo escolar de sus hijos.

“...nosotros también le entregamos en el fondo los apoyos y las herramientas que ha necesitado para desarrollarse...”.

“...en el fondo es responsabilidad de los padres y de los recursos que los padres tengan, lamentablemente es así como el avance del niño y la calidad de la jornada escolar que va a tener...”.

1.3 Pasaje

En la siguiente subcategoría **pasaje**, se busca describir las experiencia y aprendizaje que han obtenido en relación a las herramientas que entregan en el área académica durante el primer año de ingreso de sus hijos al establecimiento educacional.

Experiencia proceso de escolarización: La mayoría de los apoderados menciona que en relación a su experiencia dentro del establecimiento ha sido de carácter positivo.

“...si yo sumo y resto mi experiencia ha sido buena en el colegio...”

“Ha sido una buena experiencia la verdad...”

Confianza en el proceso de inclusión: Algunos apoderados mencionan que la confianza fue un elemento facilitador al proceso de escolarización inclusivo de los estudiantes.

“...siento que confiar fue clave...”

“Aprendimos a confiar en el proceso, y también en las habilidades de la...”

Compromiso docente: Algunos apoderados comentan que los docentes demuestran una dedicación y compromiso para la entrega de herramientas a los estudiantes.

“...los profesionales son secos, ¡todos ah!, están bien dotados y lo que para nosotros es bien importante, es que son bien amorosos, existe dedicación detrás y se nota, son muy amorosos toda la verdad”.

Otro apoderado menciona que el equipo educativo se encuentra alineado en relación a contenidos y que las decisiones o informaciones se las hacen llegar a través de la miss.

“...yo siento y veo reflejado en la práctica que están todos super alineados la verdad, por supuesto nosotros como apoderados no estamos presentes en esas reuniones de equipo, pero finalmente la información llega a los apoderados a través de las Miss”.

Colegio inclusivo: Un par de apoderados comenta que el establecimiento en el que estudia su hijo/a es inclusivo.

“...Es un colegio inclusivo...”

“...no he visto otra cosa que inclusión en el colegio...”

2. Herramientas psicosociales

Esta categoría agrupa respuestas que hacen referencia a las experiencias de los apoderados en cuanto a qué herramientas ha entregado el establecimiento para potenciar el desarrollo integral de sus hijos en el área psicosocial y así favorecer la inclusión de los mismos. De esta categoría surgen 3 subcategorías respecto a las herramientas psicosociales; desarrollo cognitivo, es decir, un proceso que posibilita el conocimiento y adaptación del medio, como la atención y la resolución de problemas. Desarrollo afectivo, proceso de cambios que define la autopercepción y el desarrollo social proceso en el cual el niño aprende a valerse por sí mismo e interactúa con otros, socializa.

2.1 Desarrollo Cognitivo

A continuación, se identifican herramientas que potencian la atención y la resolución de problemas con otros estudiantes, favoreciendo la inclusión de sus hijos en el área psicosocial.

Adecuaciones curriculares: la mayoría de los apoderados mencionan que las adecuaciones curriculares implementadas son acordes a las necesidades del niño/a.

“...necesita algunas adaptaciones de quizás las instrucciones hacerlas de manera más parcelada para que él vaya por etapas como haciendo la actividad...”

Respetan los ritmos de aprendizaje de cada niño/a: los apoderados en su mayoría resaltan que los profesores respetan los tiempos de cada niño/a.

“...la veo que aprende con sus pares, que aprende a su ritmo...”

A pesar de ello, la mayoría de los apoderados se dan cuenta que son ellos los que deben entregar las herramientas académicas para sus hijos, haciéndose cargo económicamente de los recursos materiales y humanos.

“...las adecuaciones se las hago yo a través de una educadora diferencial, pero se ajustaron mucho con las capacidades de mi hijo y los objetivos que teníamos para este año...”

En la siguiente respuesta el participante alude a las herramientas entregadas para potenciar el desarrollo cognitivo:

“... los apoyos académicos estaban a cargo de la educadora durante el primer año, así que no sé en realidad que tantas herramientas le habrá entregado el colegio...”

2.1 Desarrollo social

A continuación, se identifican qué instancias favorecen la inclusión de sus hijos y potencian el desarrollo social:

En la siguiente respuesta del entrevistado alude a que el niño/a **participe** es un indicador de inclusión: una minoría de los apoderados consideran que el hecho de que sus hijos/as participen con el grupo curso favorece su desarrollo social.

“...el xx participa...”

Encuentros de familia/ escuela: la mayoría de los apoderados señalan que se generan actividades o instancias de participación familiar que favorecen el desarrollo social de sus hijos/as.

“...está el día de la familia, el día del niño, de los abuelos, bueno a las típicas instancias de celebración de fiestas patrias, hay una serie de actividades que están planificadas y orientadas a una interacción familiar...”

Mientras que, una minoría de los apoderados señalan que la interacción social de sus hijos se da mediada a través de los tutores sombra.

“...los tutores han aprovechado la instancia para trabajar la inclusión con su curso con los compañeros.”

En relación de lo anteriormente expuesto uno de los apoderados menciona que no se han desarrollado instancias para poder compartir con los otros padres y niños del curso.

...no hemos tenido como una jornada para compartir con los otros papás y compañeros...

2.3 Desarrollo afectivo

En la siguiente subcategoría “Desarrollo afectivo”, se busca describir las experiencias de los apoderados acerca de las herramientas que entregan los establecimientos para la inclusión de sus pupilos en el área psicosocial.

Apoyo del desarrollo afectivo de los estudiantes: la mayoría de los apoderados comentan que existe atención y/o apoyo al área del desarrollo afectivo de los estudiantes, a través de asignaturas y apoyo profesional

“...hay un ramo que se llama desarrollo personal que trabaja mucho como el reconocer las emociones de los niños...”

“Están los psicólogos o consejeros que los ayudan y orientan en caso de conflictos...”

Relación familia escuela/involucración: La mayoría de los apoderados comentan que el colegio involucra a la familia en el proceso de escolarización de los estudiantes.

“el colegio siempre se preocupa de que los papás participen...”

3. Dimensiones para la inclusión

La siguiente categoría aborda las respuestas a qué dimensiones para la inclusión entregan los establecimientos escolares a sus hijos.

De esta categoría, surgen 3 subcategorías con respecto a las dimensiones para la inclusión, en primer lugar, políticas inclusivas que en la presente investigación se consideran los elementos de infraestructura, en segundo lugar, prácticas inclusivas, relacionada con el trabajo colaborativo y finalmente cultura inclusiva, donde se consideran valores inclusivos tales como la igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad, entre otros.

3.1 Políticas inclusivas

En esta categoría, se identifican los elementos de infraestructura que permiten un área físicamente accesible para sus hijos/as.

Infraestructura accesible: La mayoría de los apoderados comenta que el colegio cuenta con una infraestructura físicamente accesible para el desarrollando de los estudiantes.

“En temas de accesibilidad física como espacio más bien es super buena la verdad...”

“Yo diría que, en general, es un colegio físicamente accesible para mi hijo...”

Algunos apoderados señalan que el establecimiento tiene integrado rampas en el espacio educativo y que este mismo espacio se encuentra bien señalizado para los estudiantes.

“...tiene rampas, todo está muy ordenado, mmm es amplio, está todo muy bien señalizado”.

Biblioteca inclusiva: Algunos de los apoderados mencionan que el colegio cuenta con biblioteca adaptada con libros inclusivos para los estudiantes, llamando la atención de otros cursos que la visitan.

“...tienen su biblioteca bien adaptada...”

“...esta biblioteca la encontré como muy bonita porque e inclusive vienen niños de otros cursos también a la biblioteca...”

3.2 Prácticas inclusivas

A continuación, se identifican qué acciones del trabajo colaborativo realizan en el establecimiento para el proceso de inclusión de sus hijos/as:

En la siguiente respuesta la participante alude que los establecimientos sugieren incorporar tutores para que se encarguen de acompañar a los estudiantes durante sus jornadas escolares.

“...me pidieron al tiro tutor...”

Asimismo, la mayoría de los apoderados señala que se realizan coordinaciones entre los distintos profesionales del establecimiento en relación a medir los avances y desafíos de sus hijos.

“Este consejo por lo que nos han comentado sirve para que los profesores y profesionales del colegio trabajen de forma conjunta para potenciar las habilidades de todos los niños...”

La mayoría de los apoderados señalan que hay una comunicación constante entre el colegio, sus profesores y profesionales y los apoderados.

“...bueno este año he tenido muchas entrevistas de retroalimentación, ese es como el trabajo que ellos hacen...”

En su mayoría los apoderados señalan que los profesores están conectados y coordinados entre sí en relación a las necesidades de sus hijos.

“...realizan reuniones en donde por supuesto comentan de manera integral la situación de cada uno de los niños.”

La mayoría de los apoderados señala que los establecimientos realizan adecuaciones curriculares no significativas y que se relacionan con la forma de entregar la información.

“...empezaron a entregarle la información de distintas formas...”

En su mayoría, los participantes señalan que los establecimientos permiten que las familias entreguen apoyos externos a sus hijos.

“...yo creo que permiten que las familias les entreguen los apoyos, eso es lo que hacen para favorecer la inclusión...”

Algunos apoderados señalan que, como adecuación curricular, les brindan más tiempo a sus hijos para realizar las actividades.

“... adecuar la forma en que le preguntan entonces le dan más tiempo...”

Algunos apoderados señalan que el establecimiento permite realizar adecuaciones curriculares para sus hijos, pero que están a cargo de los tutores.

“...esas son herramientas que le ha entregado la educadora diferencial o el tutor que nosotros los tenemos en el colegio de manera particular...”

Sin embargo, la mayoría de los apoderados señala que a pesar de las coordinaciones que realiza el establecimiento, no poseen mayor capacitación en temáticas relacionadas a la discapacidad de su hijo/a.

“...Respecto a los profesionales, bueno lamentablemente sigo sosteniendo lo mismo, hay muchos que no saben manejar a los niños con necesidades especiales...”

Por otro lado, los apoderados señalan que en su mayoría son ellos quienes deben hacerse económicamente de la incorporación del tutor/a.

“...contratamos una tutora sombra...”

La mayoría de los apoderados señala que los establecimientos aceptan la matrícula de sus hijos, pero trasladan todo el peso de la inclusión a los apoderados.

“...es un colegio inclusivo, pero trasladó todo el peso de la inclusión al apoderado...”

La mayoría de los apoderados señala que el costo económico de tutores, adecuaciones o herramientas que sus hijos necesitan para favorecer su inclusión recae sobre las familias.

“...lo hemos ido desarrollando juntos, pero ha sido costado por nosotros, no por el colegio...”

Algunos apoderados señalan que no se realiza trabajo colaborativo en relación a las necesidades de sus hijos y la responsabilidad de las adecuaciones curriculares y proceso inclusivo está a cargo del tutor y apoderado:

“...ha sido muy difícil el trabajo colaborativo porque tenemos una profesora jefa, no sé en realidad que le sucede a ella, tiene definitivamente un problema, pero muchas veces ha ignorado las sugerencias o las adecuaciones de la educadora diferencial que tenemos en la sala...”

Algunos apoderados señalan que los profesores no tienen las competencias para trabajar con estudiantes con discapacidad:

“...tampoco los profesores tienen las competencias y las habilidades necesarias para trabajar con niños con alguna necesidad especial o con alguna necesidad de apoyo...”

Un apoderado señala que se ha generado una red de apoyo dentro de la comunidad escolar para acompañar a las familias de los estudiantes con discapacidad:

“...hemos creado una red de apoyo muy rica en el colegio en donde todos, pero desde las mamás, papás hermanos, bueno familia en general y los profesores participamos en un acompañamiento a las familias con niños con discapacidad...”

Un apoderado señala que el colegio ha propiciado instancias de capacitación acerca del autismo:

“...el colegio ha propiciado instancias de formación para los profesores en donde han recibido capacitaciones en torno al autismo...”

3.3 Cultura inclusiva

En la siguiente subcategoría “Cultura” se busca identificar si los establecimientos educacionales entregan valores inclusivos a los estudiantes.

Entrega de adecuaciones necesarias por parte de los apoderados: la mayoría de los apoderados comentan que le entregan los apoyos necesarios (adecuaciones).

“...el colegio nos permite a nosotros como apoderados entregarles los apoyos que él.”

Realización de adecuaciones necesarias por parte de los profesores para apoyar el proceso educativo de los estudiantes: la mayoría de los apoderados comentan que los profesores realizan adecuaciones necesarias para apoyar el proceso educativo de los estudiantes

“...siempre como que los adecuan a cada uno, es super personalizado.”

Promoción de valores inclusivos por parte del colegio: la mayoría de los apoderados menciona que el colegio promueve valores inclusivos.

“...mira el colegio imparte valores muy importantes para los niños.”

Entrega de adecuaciones necesarias por parte de los apoderados: la mayoría de los apoderados comentan que le entregan los apoyos necesarios (adecuaciones).

“...el colegio nos permite a nosotros como apoderados entregarles los apoyos que él.”

Inclusión de los estudiantes en el colegio: algunos apoderados comentan que el colegio es inclusivo para los estudiantes

“...es un colegio inclusivo...”

Algunos de los apoderados comentan que el colegio les permite brindar apoyos necesarios para apoyar el proceso educativo de los estudiantes.

“...el colegio nos permite a nosotros como apoderados entregarles los apoyos que él requiere para poder como adaptarse...”

Comunicación constante entre el equipo educativo y los apoderados: algunos apoderados comentan que el equipo educativo mantiene una comunicación constante con los apoderados.

“...están en constante comunicación con nosotros los papás.”

Reuniones integrales sobre la situación de los estudiantes por parte de los profesionales: algunos apoderados comentan que los profesionales realizan reuniones en donde se conversa de manera integral la situación de los estudiantes.

“...realizan reuniones en donde por supuesto comentan de manera integral la situación de cada uno de los niños.”

Formación de los profesores para trabajar con niños con NEE: algunos de los apoderados comentan los profesores están formados para trabajar con niños con NEE.

“...los profesionales son secos, todos ah! están bien dotados y lo que para nosotros es bien importante, es que son bien amorosos, existe dedicación detrás y se nota, son muy amorosos todos la verdad.”

Involucramiento de los apoderados en el proceso educativo de sus hijos: algunos de los apoderados mencionan que el colegio los involucra en el proceso educativo de sus hijos.

“...el colegio siempre se preocupa de que los papás participen...”.

Opción de contratar un tutor sombra: al apoderado 1 le pidieron tutor sombra (pero no la contrató) y el apoderado 3 comenta que el colegio brinda la oportunidad de contratar a un tutor sombra.

Empatía y respeto entre los estudiantes y falta de sensibilidad por parte de los docentes: un apoderado menciona que existe poca empatía y

sensibilidad de parte de los docentes, sin embargo, menciona que si promueve el respeto entre los estudiantes.

“... se promueve el respeto...”

“...tiene muy poca empatía...”

“...hay muy poca sensibilidad...”

Falta de formación de los profesores para trabajar con niños con NEE: un apoderado comenta que los profesores no están formados para trabajar con niños con NEE

“...tampoco los profesores tienen las competencias y las habilidades necesarias para trabajar con niños con alguna necesidad especial o con alguna necesidad de apoyo...”

Capacitaciones del equipo docente en torno al Autismo: un apoderado comenta que el equipo docente recibió capacitaciones en torno al Autismo.

“...el colegio ha propiciado instancias de formación para los profesores en donde han recibido capacitaciones en torno al autismo...”

Responsabilidad educativa trasladada hacia los apoderados: una apoderada menciona que su experiencia ha sido buena en el colegio, sin embargo, siente que el colegio trasladó toda la responsabilidad educativa hacia ella al exigir un tutor sombra.

“... mi experiencia ha sido buena en el colegio...”

“... yo sentí que el colegio claro trasladó toda la responsabilidad a mí...”

Entrega de apoyos necesarios por parte de los apoderados: un apoderado comenta que el colegio les da la opción a los apoderados de entregar apoyos que se requieran.

“...son abiertos a que nosotros como familia le entreguemos a él los apoyos que requiere, que hagamos las intervenciones que necesita...”

Apoyo del colegio y solicitud de contratar un tutor sombra: un apoderado menciona que el colegio le brinda apoyo al estudiante, sin embargo, igualmente el colegio solicita contratar un tutor sombra.

“... o sea si necesita apoyo, y es el que le están dando, pero no necesita tutor.”

“...respetan a Vicente con sus particularidades, pero hay que contratar un tutor...”

Adaptación de las profesoras a las necesidades del estudiante: un apoderado señala que existe disposición de parte de las profesoras, para adaptarse a las necesidades del estudiante, sin embargo, comenta que dicha disposición ha sido forzada por parte de la apoderada al oponerse a contratar tutor sombra.

“...ellas tienen disposición...”

“...disposición que ha sido forzada...”

Entrega de herramientas de apoyo por parte de los apoderados: un apoderado menciona que el colegio tiene la disposición para permitirles que los apoderados entreguen herramientas de apoyo que el estudiante necesita.

“...el colegio en el fondo tiene la disposición de estar abiertos a que nosotros como apoderados les entreguemos las herramientas de apoyo...”

Replanteamiento de la inclusión del estudiante en el colegio: un apoderado menciona que el colegio ha incluido al estudiante, sin embargo, comenta que esta inclusión debe ser replanteada

“... lo único inclusivo es que te acepta y que tu hijo pueda ir al colegio que uno eligió y lo respetan y tratan de que la comunidad lo respete...”

“...replantear eso de la inclusión...”

Capítulo V. Discusión y conclusiones

En esta investigación se develaron las experiencias de apoderados de niños y niñas con NEEP escolarizados en dos escuelas particulares de la Región Metropolitana acerca de las acciones que realizan los establecimientos en pro de la inclusión de sus pupilos.

Para concretar el objetivo de la investigación se describieron las experiencias de los apoderados acerca de las herramientas académicas y psicosociales que entregan los establecimientos educacionales. Conjuntamente se identificaron las dimensiones para la inclusión (Booth & Ainscow, 2011, Guía para la educación inclusiva) que entregaron los establecimientos.

En relación a las experiencias de los apoderados en cuanto a las herramientas académicas que entregaron los establecimientos para la inclusión de sus hijos, en la mayoría de los casos no se identificaron hechos que favorezcan la inclusión de los mismos. Al contrario, se develaron situaciones que han dificultado dicho proceso.

Un aspecto relevante en relación a lo anterior es la falta de conocimiento o capacitación por parte de los profesionales del establecimiento en relación a la discapacidad de los niños o niñas y en temas de inclusión. En ese sentido, los autores Booth & Ainscow en su guía para la inclusión indican que “Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad” (Booth & Ainscow, 2011, p.19).

Otro aspecto importante es que en la minoría de los casos no se releva un sentido de agradecimiento con los establecimientos por sus acciones, más bien se vincula a un agradecimiento por la posibilidad de poder escolarizarlos ahí. Esto bajo el paradigma de la educación inclusiva los autores Borregón y Giménez señalan que la educación inclusiva “implica la integración de todos los niños en espacios educativos con tareas significativas de las que puedan formar parte los unos y los otros, que plasmen la enseñanza de saberes significativos y socialmente válidos, y contemplen las diferencias personales.” (Borregón y Giménez, 2017, p.14).

En cuanto a los procesos reflexivos de sus experiencias en el área académica que realizaron los padres señalaron como relevante que la presencia de tutores sombra, ha sido si no una exigencia, una sugerencia muy recurrente para los procesos de inclusión educativa de sus hijos. “En Chile aluden al maestro sombra, docente de apoyo de curso, profesores de apoyo interno, profesionales de apoyo a la inclusión educativa, maestra de apoyo a la integración. En tal sentido, brinda acompañamiento cercano y hace seguimiento académico.” (Martínez, 2020).

Son los tutores sombras quienes se encargan de implementar las acciones de dicho proceso.

Así mismo, mencionan como algo relevante y, en adelante en la mayoría de las categorías analizadas, que los establecimientos permiten la escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, pero son las familias quienes deben hacerse cargo tanto económicamente como psicosocialmente de los procesos de inclusión educativa a través de la contratación de profesionales externos, ya sean estos

tutores sombras o profesionales a fin como por ejemplo Educadores Diferenciales.

En ese sentido, la minoría de los apoderados mencionan que el actuar profesional de los funcionarios y docentes del establecimiento juega un rol en el proceso de inclusión de sus hijos/as. Los autores Booth & Ainscow, en su guía para la inclusión, mencionan el concepto de discriminación institucional que:

“Incluye las distintas formas en que la institución discrimina a las personas por razón de pobreza, género, discapacidad, clase, etnia, orientación sexual, identidad de género, religión, creencias y edad. La discriminación institucional se integra profundamente dentro de las culturas e influye en la forma en que las personas son percibidas y en las respuestas que se les dan” (Booth & Ainscow , 2011).

En el ámbito educativo mencionan que “La discriminación institucional crea barreras para la participación y en el ámbito educativo va a impedir el aprendizaje” (Booth & Ainscow, 2011, p. 47).

Respecto a las experiencias de los apoderados, en cuanto a las herramientas que entregaron los establecimientos para potenciar el desarrollo integral de sus hijos en el área psicosocial, se dividieron entre herramientas para potenciar el desarrollo psicosocial del niño (cognitivo, afectivo y social).

En la mayoría de los casos los apoderados identificaron herramientas que favorecieron la inclusión de sus hijos e hijas.

Respecto del desarrollo cognitivo, los apoderados consideran en su mayoría que se realizaron adecuaciones curriculares pertinentes para potenciar el desarrollo de la atención en sus hijos, respetando los tiempos de aprendizaje individuales de los niños y niñas. Por ejemplo, se dividen por etapas las actividades para que pueda haber pausas y favorecer la atención de los niños.

Sin embargo y, en su totalidad, los apoderados señalaron que, si bien los establecimientos permiten que se realicen adecuaciones curriculares, son ellos, las familias quienes deben hacerse cargo de sugerirlas e implementarlas a través de los tutores y/o educadores diferenciales y que son ellos también quienes deben asumir el coste económico de los recursos materiales y humanos.

Este hallazgo se puede vincular con las políticas inclusivas dentro de una comunidad educativa.

Las políticas de una comunidad educativa establecen por medio de la planificación educativa la cual es gestionada mediante agentes de dirección, coordinación docente y la comunidad educativa con la finalidad de organizar el trabajo docente y a su vez, disponer de recursos humanos y materiales para llevar a cabo diversas intenciones educativas. (MINEDUC, 2018, p.38)

En este caso, solo se identifica una voluntad desde el establecimiento para aceptar que las familias asuman la responsabilidad de brindar los apoyos necesarios que sus hijos requieren, lo que termina externalizando la responsabilidad que tiene el establecimiento de generar acciones que propendan a la inclusión de los niños y niñas de su colegio. Lo anterior implica que no se generan políticas que planifiquen y aseguren estos procesos, es decir, en total medida depende exclusivamente de las posibilidades económicas que posean los padres y apoderados para poder acceder a una inclusión educativa.

En cuanto a las adecuaciones curriculares el Ministerio de Educación indica que las adecuaciones curriculares tienen la finalidad de generar las condiciones necesarias y los ajustes para que los estudiantes con NEE puedan participar en igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros y dar respuesta a la diversidad del aula, atendiendo las necesidades específicas de cada uno. Con esto, busca favorecer la permanencia y progreso dentro del sistema escolar.

Respecto a las adecuaciones curriculares que más se repiten en las experiencias de los apoderados tienen relación a la organización del tiempo y el horario para realizar tareas y evaluaciones. Estas adecuaciones son sugeridas por los equipos de psicorientación y se enfocan en resolver las problemáticas más inmediatas por ejemplo que puedan salir de la sala si están cansados, extender el tiempo para rendir pruebas si es que tienen un tutor que los acompañe o terminar en casa las actividades que no alcanzan en el colegio. Pero no dan cuenta de estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión de sus hijos e hijas en el grupo curso ni la accesibilidad a los contenidos de formas diversas, más bien acciones reactivas a alguna dificultad.

Según este hallazgo, los establecimientos no son agentes activos en generar condiciones en el sistema educativo para responder a la diversidad de características de sus estudiantes, sino que actores pasivos que reciben la información y/o requerimientos de los apoderados y tienen voluntad para aplicarlos.

En conclusión, los apoderados indican que los establecimientos no entregaron herramientas para potenciar el desarrollo cognitivo de sus hijos y que fueron profesionales externos quienes brindaron dichas herramientas.

En cuanto a las herramientas para potenciar el desarrollo afectivo de los niños/as, los apoderados identifican una actividad curricular destinada a eso, en donde se habla de sus emociones y temas de interés. Así mismo, señalaron que hay psicólogos y/o consejeros que acompañan este proceso dentro del establecimiento, que son quienes realizan el diagnóstico y atención individual de NEE y del curso, en distintos aspectos (cognitivo, emocional, social). Estos profesionales son quienes participan en la detección, prevención y propuestas de intervención educativa para las y los estudiantes con NEE y sin ellas.

Con relación a las instancias que identificaron los apoderados generados por el establecimiento para favorecer el desarrollo social de los niños/as, indicaron que los establecimientos realizan actividades familiares (día de la

familia, encuentro con cristo, cuentacuentos, celebración de fiestas patrias, obras de teatro). Al respecto la autora León de Vitoria señala que el desarrollo social es un “proceso de adquisición de destrezas que permiten al niño comportarse de conformidad con las expectativas de sus grupos de referencia, valiéndose por sí mismo, e interactuando adecuadamente con personas de diferentes edades” (León, 2007, p. 84).

Cuando existe un involucramiento de la familia dentro de la escuela, aumenta la motivación, mejoran los comportamientos positivos, se establece una conexión cercana y segura en donde los padres se involucran en el día a día de sus hijos en el periodo escolar mejora el desarrollo integral de los niños/as.

Otro punto relevante que los apoderados señalan se relaciona con la interacción social de sus hijos con sus pares y con el resto de la comunidad fuera de estas actividades de participación familiar se da mediada a través de los tutores sombra. En ese marco los autores Booth & Ainscow mencionan que la cultura inclusiva se va formando dentro del establecimiento, y que estos deben ser compartidos por todas las personas que pertenecen a la comunidad educativa.

Un ejemplo que se desprende de esto, es que, los adultos de la comunidad educativa, que no tienen relación directa con el estudiante con NEE ya sean funcionarios, profesores de asignatura, directivos, administrativos no buscan activamente conocer las características individuales de los estudiantes y generar estrategias de comunicación efectiva con ellos, sino que más bien optan por omitir este paso y se dirigen directamente al tutor acompañante obviando la individualidad y valorización como sujeto del niño. Por ejemplo, si vienen a retirar temprano a un estudiante, le indican al tutor la situación y es él o ella quien se la comunica al niño/a. En el caso de los profesores de asignatura, algunos de estos, en vez de generar ajustes o adecuaciones para intervenir con los niños, indican a los tutores la actividad a realizar, sin involucrarse directamente y luego consultan por cuál fue el resultado.

La interacción social es fundamental para el desarrollo de niños/as, les permite tener un sentido de identidad, es decir, conocerse a sí mismos y diferenciarse de otros, los niños necesitan de la interacción con un otro, para descubrir sus habilidades y potencialidades, ya que el verdadero aprendizaje, surge de la interacción social con otros.

Respecto a las experiencias de los apoderados sobre las dimensiones para la inclusión que entregan los establecimientos para la inclusión de los estudiantes, en su mayoría se identificaron hechos que favorecen dicha inclusión; así mismo, también se identificó una minoría de apoderados que comentan hechos que pueden ser barreras para la inclusión.

Otro elemento que revela los resultados de la investigación es que los establecimientos cuentan con una infraestructura accesible físicamente para los estudiantes con NEEP contando con rampa, espacios señalizados y amplios para el desplazamiento autónomo de todos los estudiantes. En ese sentido, tal como lo señalan Booth y Ainscow (2011), al tener un espacio accesible se están fomentando las políticas inclusivas del establecimiento, facilitando la participación de toda la comunidad escolar. Así mismo, se devela que hay una biblioteca inclusiva para los estudiantes de un curso en específico, que también se encuentra adaptada con material accesible, incentivando a toda la comunidad escolar, que rinde sus frutos con algunos cursos que la visitan para aprender, participar y conocer a sus demás compañeros.

Frente a los hechos anteriormente descritos, al instaurar estas políticas inclusivas, los establecimientos se acercan lentamente a una educación inclusiva, tal como lo dicen Pitluk et al (2019), ya que se está fomentando la inclusión de todos los niños a los distintos espacios educativos.

Booth y Ainscow señalan que un foco de las prácticas inclusivas es el trabajo colaborativo que realizan los docentes en el establecimiento, enfocándose en planificar, enseñar y examinar en colaboración. En esta investigación se pudo revelar que los docentes de ambos establecimientos si cumplen en su mayoría con un trabajo colaborativo con los equipos de psico

orientación para realizar coordinaciones entre ellos mismos y medir los avances, desafíos y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, no está establecido el trabajo colaborativo con los tutores como parte de sus funciones ni ser parte de la toma de acuerdos para adecuaciones curriculares. Sino que se da más bien en la práctica de su labor cotidiana para responder a situaciones emergentes y depende en la mayoría de los casos de la voluntad del docente del aula la colaboración con ellos. Aun así, la mayoría de los apoderados señalan que los profesores están conectados y coordinados entre sí en relación a las necesidades de sus hijos. Lo que denota un interés por atender las necesidades de sus hijos de las y los profesores jefes.

Con respecto a la cultura inclusiva, la mayoría de los apoderados mencionan que hay una promoción de tres valores inclusivos, la participación, la igualdad y el respeto a la diversidad. Los autores Booth y Ainscow señalan que los valores son principios que deben estar en todos los planos integrales del contexto escolar y desde ahí se deben tomar las directrices para la toma de decisiones y las prácticas en las escuelas. Estos son la igualdad, participación, diversidad, colaboración, entre otros.

La adopción y aplicación de los valores para la inclusión conducen a la creación de un entorno educativo que valore y promueva la diversidad, fomenta la participación activa de todos los estudiantes y promueve el aprendizaje y el logro de todos, sin importar sus habilidades o circunstancias individuales. Esta perspectiva inclusiva, puede contribuir significativamente a mejorar el bienestar emocional y social de los estudiantes y a crear un ambiente educativo que valore las diferencias y la diversidad en donde se promueva la cooperación y la vinculación entre comunidad educativa y familias en el fomento y la práctica de los mismos. Respecto a los valores, la mayoría de los apoderados comenta que los colegios promueven el valor del respeto a la diversidad, la participación y la igualdad. Por otro lado, la mayoría de los apoderados mencionan que los colegios permiten que los apoderados entreguen las adecuaciones necesarias para los estudiantes, como, por ejemplo, apoyo de un tutor sombra, recursos tecnológicos, entre otros. En este sentido, esta acción promueve la participación de los estudiantes, pero dicha acción es brindada por los

apoderados, ya que son estos quienes invierten recursos en apoyos extras, (tutor sombra, recursos tecnológicos, etc.), además de la colegiatura mensual.

Con respecto a las adecuaciones, la mayoría de los apoderados comentan que los profesores realizan adecuaciones necesarias para apoyar el proceso educativo de los estudiantes, esta promueve varios valores inclusivos que respaldan esta acción, tales como la igualdad, participación y respeto. Por su parte, se identifica el valor de la igualdad, ya que se ofrecen oportunidades equitativas para todos los estudiantes, proveyendo y garantizando los recursos y apoyos necesarios para los estudiantes que lo requieran para ejercer su derecho a participar plenamente en el proceso educativo para alcanzar su máximo potencial educativo. Así mismo, se identifica el valor de la participación, ya que la realización de adecuaciones necesarias hace que la educación sea más accesible para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias. Por último, se identifica el valor del respeto a la diversidad, ya que, mediante la realización de adecuaciones necesarias se demuestra respeto por las necesidades individuales de cada estudiante y se reconoce que todos tienen fortalezas y desafíos únicos.

En resumen, la acción de que los profesores realicen adecuaciones necesarias para apoyar el proceso educativo de los estudiantes promueve valores inclusivos como la equidad, la participación y el respeto, lo que concuerda con lo planteado por los autores Booth y Ainscow (2011).

Otra acción que se identificó mediante las entrevistas de algunos de los apoderados fue la comunicación constante entre el equipo educativo y los apoderados, la cual responde directamente a los valores inclusivos propuestos por los autores Booth y Ainscow. Partiendo por el valor de la participación, ya que se involucran a los estudiantes, sus familias y las comunidades en el proceso educativo. Esto se refleja en la comunicación constante entre el equipo educativo y los apoderados, siendo una forma de fomentar la participación activa de las familias en la educación de sus hijos. De manera conjunta, se identifica el valor del respeto, ya que es mediante esta acción de

involucrar a los apoderados, que se demuestra el respeto por el papel de los apoderados como miembros de la comunidad, y, por ende, del proceso educativo de sus hijos. Y, por último, se identifica el valor de la colaboración en donde todos los miembros de la comunidad trabajan en conjunto para apoyar el proceso educativo. La comunicación es esencial para garantizar una colaboración activa y efectiva.

En resumen, la comunicación constante entre el equipo educativo y los apoderados promueve valores inclusivos como la participación, el respeto y la colaboración.

Otro facilitador que se identificó en los relatos de algunos de los apoderados son las reuniones integrales sobre la situación de los estudiantes por parte de los profesionales. En dicha acción se detecta el valor de la participación, ya que en estas reuniones se involucran a los profesionales en un proceso activo para detectar y abordar las necesidades educativas de los estudiantes. Dicha acción denota participación de los profesionales, así como también, promueve la participación de los estudiantes. Otro valor que se identifica es la accesibilidad, ya que mediante estas reuniones se puede tener una perspectiva completa de las necesidades educativas de los estudiantes, de esta manera, mejora directamente la accesibilidad. Por último, se identifica el valor del respeto, pues mediante dichas reuniones se demuestra el compromiso con el respeto y dignidad de los estudiantes, considerando los distintos ritmos de aprendizaje y características de cada individuo.

En resumen, la realización de reuniones integrales sobre la situación de los estudiantes por parte de los profesionales promueve valores inclusivos como la participación, la accesibilidad y el respeto.

Ahora bien, también se detectaron situaciones que pueden ser barreras para la inclusión. Partiendo de la declaración de un apoderado que comenta una falta de formación de los profesores para trabajar con niños con NEE, esta situación no promueve ningún valor inclusivo, y va en contra de los valores de

la equidad y accesibilidad. Es importante que los profesionales estén capacitados y tengan los conocimientos y habilidades necesarios para apoyar a todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE. Booth y Ainscow (2011) afirman que "la falta de conocimientos y habilidades sobre cómo trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales puede llevar a la exclusión y a la falta de participación" (p. 27).

Otra barrera mencionada por un apoderado es el traspaso de la responsabilidad educativa hacia los apoderados, esto puede reforzar la desigualdad y excluir a los estudiantes con necesidades especiales de la educación equitativa a la que tienen derecho. Además, puede poner una carga adicional en los apoderados y afectar negativamente la participación de la comunidad en el proceso educativo. Para solucionar esto, se debe propender a la colaboración y cooperación entre todos los agentes de la comunidad educativa, de manera tal "los padres y otros cuidadores deben ser socios activos en la educación de sus hijos, pero nunca deben ser considerados responsables de la educación de sus hijos. Esta es responsabilidad del sistema educativo" (Booth y Ainscow, 2011, p. 52).

En segundo lugar, un apoderado se refiere a que es necesario un replanteamiento de la inclusión del estudiante en el colegio, la barrera descrita no promueve los valores inclusivos de participación y equidad, ya que simplemente aceptar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en los colegios y tratar de que la comunidad los respete no es suficiente para garantizar su participación plena y equitativa en el proceso educativo.

En conclusión, la mayoría de los apoderados han identificado que los establecimientos educativos promueven valores inclusivos y ofrecen adecuaciones necesarias para apoyar el proceso educativo de los estudiantes. Estas acciones promueven valores importantes como la participación activa de los estudiantes, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la igualdad. Por otro lado, algunos de los apoderados comentan que los colegios permiten a los apoderados brindar apoyos extras como contratar tutores

sombra o aportar con apoyos extras denota que el colegio está traspasando responsabilidad a los apoderados.

Conforme a lo anteriormente expuesto, la inclusión de estudiantes con NEEP es un proceso que requiere del compromiso y la colaboración de todos los agentes de la comunidad educativa, incluidos los profesores, los apoderados y los estudiantes. Para garantizar una educación equitativa, es necesario que los profesionales estén capacitados y tengan los conocimientos necesarios para apoyar a todos los estudiantes. Además, es importante que la responsabilidad educativa recaiga en el sistema educativo y no en los apoderados. Por último, la inclusión de estudiantes con NEEP requieren un replanteamiento del modelo educativo para garantizar su participación plena y equitativa en el proceso educativo.

Es importante destacar que estos valores inclusivos benefician a toda la comunidad educativa, y su vez, crean un ambiente mucho más inclusivo y respetuoso de la diversidad. Se espera que la adopción y aplicación de estos valores y adecuaciones necesarias se sigan promoviendo en los establecimientos educativos, para así seguir avanzando hacia una educación más inclusiva y equitativa para todos.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones de la investigación podemos encontrar que la muestra es pequeña, en relación a la cantidad de estudiantes con NEEP escolarizados en colegio particulares en la Región Metropolitana. Por lo tanto, no es posible generalizar para otros apoderados en el mismo contexto.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación cobran relevancia para los apoderados de estudiantes con NEEP y la comunidad educativa de los establecimientos en los cuales se realizó el estudio, así como también, para cualquier otra comunidad educativa que busque mejorar en cuanto a las acciones y prácticas inclusivas que ejercen.

Este estudio se centró en develar y conocer cuáles fueron las experiencias de apoderados de niños y niñas con NEEP, acerca de las acciones que realizan los establecimientos en pro de la inclusión de sus pupilos. De esas experiencias se pudieron identificar que, en la mayoría de los casos, los establecimientos realizan algunas acciones inclusivas para favorecer el desarrollo académico y psicosocial de sus hijos. Sin embargo, aún no es una práctica adquirida por el total de la comunidad ni tampoco transversal a los proyectos educativos de los colegios, sino más bien acciones individualizadas para atender a sus hijos e hijas.

De esas acciones y según las experiencias de los apoderados no se pudieron identificar herramientas académicas para los procesos de inclusión de sus hijos entregadas por el colegio. Sin embargo, dentro de esta categoría se destacaron a los tutores acompañantes proporcionados como ellos mismos como los encargados de generar acciones para acompañar académicamente a los niños. Tanto con adecuaciones curriculares como con estrategias para involucrarlos en las clases.

De las experiencias en relación a las herramientas psicosociales no se pudieron identificar acciones generaron los colegios sino más bien que permitieron que los apoderados realizarán a través de los tutores acompañantes o de solicitudes al colegio, tales como: en el ámbito cognitivo tuvo que ver con adecuaciones curriculares para favorecer la atención de sus hijos e hijas, por ejemplo dividir las evaluaciones en más de un día y respetando los tiempos de aprendizaje individuales, permitiendo pausas durante la jornada escolar. En el desarrollo afectivo, se pudo identificar en ambos colegios asignaturas destinadas a favorecer sus emociones y desarrollo personal acompañados de psicólogos de los establecimientos. En el área de desarrollo social los colegios realizan actividades familiares orientadas a esto. Sin embargo, la interacción social diaria entre pares y con adultos del establecimiento de sus hijos es mediada por los tutores acompañantes.

Con relación a las dimensiones para la inclusión presentes en los colegios se pudieron identificar elementos de cultura inclusiva tales como

valores inclusivos que promueven los establecimientos tales como: igualdad, respeto a la diversidad y participación.

En esta misma categoría en relación a las políticas inclusivas se detectó una infraestructura accesible para los niños y niñas de los colegios se pudo identificar que ambos son físicamente accesibles, ya que cuentan con rampas, espacios señalizados y amplios, áreas verdes que facilitan la permanencia de sus hijos durante la jornada escolar cuando estos necesitan salir a tiempos de desfogue.

Por último, como una práctica inclusiva se pudo identificar trabajo colaborativo entre los profesores y profesoras de los establecimientos con los equipos de psico orientación de los colegios, pero, sin involucrar a los tutores acompañantes.

Como un punto transversal a todas las categorías los apoderados en su mayoría expresan sentir agradecimiento por los establecimientos al haberlos dejado matricular a sus hijos ahí. Sin embargo, no con el trabajo que realiza el establecimiento para la inclusión de sus hijos.

Asimismo, la falta de capacitación y de conocimiento de la comunidad educativa acerca de las NEEP de los niños y niñas influye negativamente en el proceso de inclusión de los estudiantes, ya que traslada la responsabilidad a los apoderados, y profesionales externos en vez de incorporarlo como un eje transversal del proyecto educativo.

En conclusión, las herramientas y apoyos que entregan los establecimientos no responden a las necesidades educativas de las y los estudiantes con NEEP ni a la creación de una comunidad educativa inclusiva integral. Pero, si se pueden observar acciones aún aisladas que van en el camino de favorecer procesos inclusivos.

Proyecciones

Las proyecciones de esta investigación permitirán obtener información valiosa sobre la percepción de los apoderados en cuanto a los procesos de inclusión de sus hijos con Necesidades Educativas Especiales (NEEP). Al replicar los instrumentos de recogida de información en otros establecimientos que también cuenten con estudiantes con NEEP, se podrá ampliar el alcance de la investigación y obtener una visión más completa de las experiencias de inclusión en diferentes contextos educativos.

A través de estos instrumentos, se recopilará información relevante que contribuirá a la mejora de las prácticas inclusivas dentro de los establecimientos participantes. Los resultados obtenidos permitirán identificar áreas de mejora, fortalezas y debilidades en los procesos de inclusión, lo que facilitará la implementación de acciones específicas para potenciar la calidad de la educación inclusiva.

La socialización de los resultados con los colegios participantes será fundamental, ya que les brindará la oportunidad de reflexionar sobre su desempeño e identificar posibles estrategias de mejora. Al compartir los hallazgos con otros colegios, también se fomentará el interés y la curiosidad en conocer cómo se están llevando a cabo los procesos inclusivos en diferentes entornos educativos, promoviendo así el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje colaborativo.

Asimismo, la socialización de los resultados con las comunidades educativas en general permitirá generar un espacio de reflexión y diálogo en torno a las experiencias de los apoderados. Estas reflexiones contribuirán a enriquecer el conocimiento sobre las necesidades y expectativas de los estudiantes con NEEP y sus familias, fomentando así un enfoque inclusivo y centrado en el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

Amengual, G. (enero, 2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. Asociación Revista de Filosofía de Santa Fe. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&tlng=es.

Bellorino, L., & López, E. (2017). Tutor sombra: una experiencia de apoyo para el proceso de formación de profesores. *Psicoperspectivas*.

Bordigno, Nelso. (2005). El desarrollo Psicosocial de Erik Erikson. El Diagrama Epigenético del Adulto. *Revista LASALLISTA, Volumen 2*(número 2), pág 50 - pág 63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>

Casajús-Murillo, L. y Gargallo, E. (2019). Rompiendo estigmas. Sistematización de la Praxis del proyecto MundoCrip. *Acciones e investigaciones sociales. Fundación Dialnet. N°39. 57-87.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728771>

Ministerio de Educación. (2019). Trabajo colaborativo en educación [PDF]. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Charmaz, K. (2014). Estrategias para la investigación cualitativa. Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Cook, T. (Ed.). (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Ediciones Morata.

Creswell, J. W. (2014). Investigación cualitativa y diseño de investigación. Ediciones Morata.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. V.12 ...unirioja.es <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo

Hernández, et al. (2008). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). McGraw-Hill. Edicmujeres.gob.mx <https://www.icmujeres.gob.mx> › uploads › 2020/05

Hernández, et al. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, et al. (2018). El trabajo colaborativo en la formación de profesores en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 15(3), 1-13. *Revista Investigación Académica* <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225010/html/>

Landa, J. (2021). Platón: la experiencia de la verdad. *Theoría. Revista Del Colegio De Filosofía*, (40), 83-116. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2021.40.1510>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Fundación Dialnet*, (19), 87-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>

Larrosa, J. (2007). Experiencia y subjetividad: perspectivas desde la filosofía y la psicología. *Anthropos*.

León de Vitoria, C. (2007). *Secuencias del desarrollo infantil*. Editorial Médica Panamericana.

Ley 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*. 17 de octubre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005799>

Ley 20.422. Diario Oficial de la República de Chile. 03 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>

Mardones, R. (2014). Sistematización de una experiencia de investigación acción-participativa para el fortalecimiento de la participación comunitaria de jóvenes en El Chaitén. Post-erupción volcánica a través de la radio local. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].

http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115735/Sistematizaci%C3%B3n%20Radio%20Chait%C3%A9n_Rodrigo%20Mardones.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la Enseñanza. División de Educación General. Unidad de Currículum. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la comprensión del currículum Nacional: enfoque e instrumentos. División de Educación General.

<https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2859/l.-Orientaciones-para-la-comprensi%C3%B3n-del-curriculum.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares de la educación parvularia. Gobierno de Chile. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Moustakas, C. (1994). Métodos de investigación fenomenológica. Editorial Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

Parra, C. (2010). "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos" Revista Isees. 73-84. unirioja.es <https://dialnet.unirioja.es> > descarga > artículo

Pitluk, et al (2019). La inclusión educativa como construcción: puentes y caminos para pensar y recorrer. Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/umce/129658?page=14>

Rada, D. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación, N°1, 17-26. https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539/1715

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). Entrevista cualitativa: El arte de escuchar los datos. Ediciones Morata.

Sandoval, C. (1996). Métodos de investigación. Mc Graw Hill. <https://www.mhe.es/sandoval-c/metodos-de-investigacion-9786071508207-esp>

Tony, W., & Booth, T. (2013). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3era. ed). Consorcio para la educación inclusiva. <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>

Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional. Docencia N°16, 5-13.
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Van Manen, M. (1997). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books.

<https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>

Anexos

Anexo A: [ENTREVISTAS APODERADOS, MEMORIA EXPERIENCIAS](#)

Anexo B: [CONSENTIMIENTOS APODERADOS, MEMORIA EXPERIENCIAS](#)

Anexo C: [MATRIZ DE CATEGORÍAS](#)

Anexo D: [DIAGRAMAS](#)