



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

“PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: VIVENCIAS Y  
HERRAMIENTAS DE LOS DOCENTES PARA ENFRENTAR LA REALIDAD EN EL  
AULA Y EL APOORTE DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL”

Autora: Olgún Acevedo, Claudia Andrea  
Profesor Guía: Beyer Cárdenas, Nelson Andrés

Artículo para optar al grado de Licenciada en Psicología  
Artículo para optar al grado de Psicóloga

Santiago, 2024

## Resumen

El programa de integración escolar en Chile busca la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, creando una estrategia inclusiva para el apoyo, aprendizaje y participación de estos estudiantes. Los docentes, que dentro del aula deben poner en marcha este programa, se enfrentan a un desafío mayor relacionado con el control, entrega de conocimientos y atención a todos los niños por igual. Se realizó un estudio de carácter cualitativo que busca describir cuáles son las herramientas que tienen los docentes para enfrentar este desafío, cuáles son las vivencias y experiencias de los docentes en el aula y cuáles son las herramientas que puede otorgar la psicología a los docentes en este desafío. La fenomenología de Schütz proporciona un marco teórico para entender cómo los docentes interpretan y responden a estas experiencias cotidianas, destacando la importancia de la reflexión personal y la intersubjetividad en la construcción del significado educativo. Además, se discute cómo la psicología puede fortalecer la práctica docente ofreciendo herramientas para la regulación emocional, la gestión de conflictos y la comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes. Este estudio subraya la necesidad de apoyo continuo y formación especializada para los docentes, así como la colaboración estrecha entre psicólogos escolares y educadores para mejorar la calidad de la integración escolar en contextos diversos.

**Palabras clave:** Programa de integración escolar, educación inclusiva, psicología educativa, fenomenología.

## Introducción

El Programa de Integración Escolar (PIE), ha sido desarrollado por el Ministerio de Educación como una estrategia de inclusión cuyo fin es el apoyo en la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. El programa tiene como base el trabajo colaborativo, donde a través de una mirada sistémica, se busca la integración del equipo educativo, docentes, educadores diferenciales, etc., en el desarrollo de las actividades en el aula. (Ministerio de Educación, 2016).

En cuanto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, encontramos diferentes diagnósticos y condiciones, donde dentro de los más habituales están aquellos que presentan un trastorno del espectro autista. Definir el trastorno del espectro autista es siempre controversial, sin embargo, existe un consenso al indicar que este trastorno del espectro autista corresponde a un trastorno del neurodesarrollo que impacta las funciones sociales y/o comunicacionales. (Volkmar y Klin, 2005 en Foxley y Assouline, 2010).

El análisis de la inclusión escolar en Chile ha sido estudiado desde diversas miradas, por lo general desde las ciencias de la educación, donde se destacan estudios que buscan entender la integración escolar desde la formación de los docentes (Inostroza, 2015; Castillo y Miranda, 2018; Tenorio, 2005; Tenorio, 2011), desde la formación de los formadores de docentes (García y cols., 2018; Durán y Giné, 2017; Castillo, 2021), desde la relación entre los docentes y el equipo de integración escolar (Figueroa y cols., 2020; Urbina y cols., 2017), desde las perspectiva de equidad (Fierro y Treviño, 2023), desde la perspectiva de los docentes vistos desde una mirada de la implementación y pedagogía (Sanhueza, 2012; Tenorio, 2005) y en algunos casos desde la psicología, sin embargo y de acuerdo al material encontrado, este enfoque es desde los niños o estudiantes más que desde los docentes (Guzmán y cols., 2017; Sánchez-Raya y cols., 2015; Larraín y Sierra, 2014).

### *Estado del arte y antecedentes*

La investigación documental revisada, arroja que la gran mayoría de los estudios y literatura presente, está relacionada con estudios de metodologías cualitativas y descriptivas, donde el objetivo de la investigación es centrado en la formación de los docentes, la relación de los docentes con el resto del equipo de integración escolar, la formación de los formadores de docentes, etc., pero siempre desde una mirada estrictamente educativa. La literatura desde la psicología es

abundante en cuanto a los trastornos del espectro autista, las estrategias de comunicación, la teoría a la base de los trastornos de los estudiantes con necesidades educativas especiales y la intervención psicológica en estos estudiantes. Sin embargo, lo que pasa con los docentes en el aula, sus experiencias, dolores y vivencias, la literatura específica en psicología es más bien escasa.

### *Vacíos en la literatura*

El principal vacío en la literatura es principalmente lo relacionado con las experiencias, vivencias y necesidades que tienen los docentes que trabajan dentro del aula en establecimientos que tienen el programa de integración escolar. Si bien existe literatura enfocada en el tema, esta es desde la mirada de la pedagogía y no desde la psicología como tal. Las vivencias y dolores de los docentes en el interior del aula, así como las herramientas o estrategias que utilizan para sobrellevar este desafío, es un campo donde la psicología tiene mucho que aportar.

### *Planteamiento del problema de investigación*

Los programas de integración escolar buscan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en los establecimientos educacionales. Sin embargo, esta realidad es compleja dentro del aula, donde los docentes deben entregar conocimientos, controlar y prestar atención a todos los estudiantes por igual y resolver los problemas particulares de cada uno, dentro de otras varias labores, lo que requiere el despliegue de una serie de estrategias y herramientas para llevar a cabo este propósito. Pero, en base a las dificultades que todo esto conlleva, saber si es viable y funcional el programa de integración escolar parece ser una tarea compleja para quienes ejercen in situ la complejidad de la inclusión.

### *Preguntas de investigación*

La pregunta principal de investigación es ¿Cómo son las vivencias y experiencias de los docentes, dentro del aula, la inclusión escolar en colegios de la ciudad de Rancagua?

A raíz de esta pregunta se derivan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las vivencias que presentan los docentes de colegios en la ciudad de Rancagua para el desafío de la inclusión escolar?
- ¿Cómo experimentan la realidad dentro del aula docentes de colegios de la ciudad de Rancagua?

- ¿Qué estrategias aporta la psicología para enfrentar este desafío?

### *Objetivos de la investigación*

El objetivo general de esta investigación es “Identificar la manera en que los docentes de colegios de la ciudad de Rancagua, enfrentan la inclusión laboral al interior del aula”.

Los objetivos específicos para esta investigación serían los siguientes:

- Determinar las vivencias que presentan docentes de colegios de la ciudad de Rancagua para el desafío de la inclusión escolar.
- Comprender la forma en que docentes de colegios de la ciudad de Rancagua experimentan la realidad de la inclusión escolar.
- Indagar en las herramientas que puede aportar la psicología a docentes de colegios de la ciudad de Rancagua, para enfrentar el desafío de la inclusión escolar.

### *Educación, necesidades educativas especiales, igualdad de oportunidades, a nivel mundial.*

Desde mediados del siglo XX, distintas organizaciones e instituciones a nivel mundial comienzan a establecer los criterios y preocupaciones acerca de la igualdad de oportunidades en educación. Es en el informe Warnock de 1978 donde se emana la conceptualización de personas con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE), siendo así una revolución importante para la educación de la época. En este informe queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar sus fines propuestos. (Warnock, 1978).

Las bases más relevantes para la integración e incorporación de aquellas personas con NEE, se dictan en la conferencia de Salamanca en el año 1994, donde se declara “Los niños con necesidades educativas especiales deberían tener acceso a las escuelas ordinarias, los cuales deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño y poder satisfacer sus necesidades”. (UNESCO, 1994, p. 8).

Para el año 2015, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (en sus siglas en inglés EFA), plantean como objetivo el acceso universal a la educación como un derecho

fundamental de todos para un tratamiento justo e igual de todos los alumnos. En la declaración se cita:

Al igual que la Educación para Todos (EFA), la educación inclusiva intenta garantizar los derechos a la educación de todos los alumnos, independiente de sus características o dificultades individuales, para construir una sociedad más justa. Esto significa que las iniciativas de educación inclusiva suelen centrarse especialmente en aquellos grupos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas (UNESCO, 2015, p.21).

### *Integración escolar en Chile*

Para el caso de Chile, la ley N°19.284 de 1994 establece normas para la integración de personas con necesidades educativas especiales, siendo una de las más relevantes la implementación de los Programas de Integración Escolar (desde ahora PIE). La política Nacional de Integración Escolar, es promulgada en el año 2009, con una actualización en diciembre de 2016 (Ministerio de Educación, 2016), la cual promueve:

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales a la educación formal y tiene por objetivo favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes. (p. 9).

En cuanto a las necesidades educativas especiales (NEE), existen una amplia gama de definiciones sobre estas, para efectos de este estudio se considerará lo estipulado por el Ministerio de Educación, donde consideran NEE a aquellas dificultades de aprendizaje que surgen de la interacción entre un trastorno o déficit que presenta el estudiante y las condiciones (barreras y otros) que le impone el contexto escolar, cuando no posee o no ha desarrollado las estrategias y capacidades suficientes, para responder a sus necesidades educativas y que pueda participar y progresar en el currículum (Ministerio de Educación, 2013). Por lo tanto, el concepto de NEE incorpora tanto a estudiantes en situación de discapacidad como a los que presentan dificultades de aprendizaje.

El decreto 170 del año 2010 (Ministerio de Educación, 2010), establece los criterios y diagnósticos de quienes pueden participar en un PIE, donde se establecen los siguientes diagnósticos:

<b>Discapacidad</b>	<b>Dificultad / Trastorno</b>
Auditiva	De déficit atencional
Visual	Específico del lenguaje
Intelectual	Específico del aprendizaje
Autismo	Rango limítrofe en pruebas de medición del
Disfasia	coeficiente intelectual, con limitaciones
Discapacidad múltiple	significativas en la conducta adaptativa o
Sordoceguera	funcionamiento intelectual limítrofe.

(Tabla recuperada de Ministerio de Educación, 2016, p. 21).

Además, se agrega que pueden participar en PIE, aquellos estudiantes que presentan NEE asociadas a:

- Discapacidad Motora.
- Graves alteraciones del comportamiento, de la relación y comunicación.
- Retraso global del desarrollo. (para menores de 6 años).

Así también se plantea una diferenciación basada en la temporalidad de los diagnósticos, es decir aquellos diagnósticos que son permanentes o transitorios:

Permanentes	Transitorios
Discapacidad auditiva	Trastorno de déficit atencional
Discapacidad visual	Trastorno específico del lenguaje
Discapacidad intelectual	Trastorno específico del aprendizaje
Autismo	Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa
Disfasia	
Discapacidad múltiple y sordoceguera	

(Tabla de elaboración propia con datos Ministerio de Educación, 2016, pp. 22 - 23).

Es importante destacar que existe una diferencia entre integración e inclusión, concepto que hasta ahora se ha tratado de forma relativamente indistinta. Sin embargo, esta diferencia y su relevancia quedan de manifiesto en el texto Marco General de la Educación Inclusiva (Ministerio de Educación, 2023), donde se establece:

A diferencia de la integración escolar, en la que los y las estudiantes deben adaptarse a un sistema previamente definido, la educación inclusiva implica que es la escuela la que va modificando y transformando su estructura para enseñar y aprender, en y para la diversidad. Esto permite avanzar en igualdad de oportunidades para el desarrollo personal y colectivo, situado en las particularidades de cada territorio, lo que es propio de la educación, entendida como un derecho que garantiza tanto el acceso, como la permanencia, la participación y el avance en los logros de aprendizaje de cada niño, niña y estudiante (p.6).

El PIE es un programa que busca la integración e inclusión de los estudiantes con NEE, este programa debe ser realizado por una serie de profesionales y agentes que trabajan en la educación, donde encontramos educadores diferenciales, psicólogos, psicopedagogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales y los docentes. Estos últimos, los docentes, son quienes deben liderar el trabajo dentro de las aulas y coordinar todas las actividades que ahí se realizan, es decir, en un sentido figurado, el PIE llevado a la realidad del aula está a cargo del profesor o docente. Es por

esta razón que es relevante conocer cómo los docentes vivencian esta realidad en el interior del aula, cuáles son sus problemas o necesidades y cómo perciben este programa de integración desde la realidad misma del aula, buscando una realidad más allá de lo pedagógico, sino que desde lo vivencial.

### *El método fenomenológico*

Todo aquello que se experimenta en forma personal o íntima, por parte de cada individuo, es parte del vivenciar. Uno de los métodos para analizar las vivencias es el método fenomenológico. El método fenomenológico se concentra en el análisis de las vivencias, esto es, de lo que constituye la experiencia personal de lo vivido. Brennan (1999) refiere acerca de la fenomenología:

La sustancia de la fenomenología se forma de datos de la experiencia y su significado para el individuo (...) y se concentra en el significado y la importancia de los fenómenos en la conciencia y el punto de vista de la persona en su conjunto (p. 296).

El origen de la fenomenología se atribuye a Edmund Husserl, quién desarrolló el proyecto fenomenológico a lo largo de varias décadas, desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y se refiere a una corriente filosófica que se centra en el estudio de la experiencia consciente y la descripción de los fenómenos tal como aparecen en la conciencia.

Husserl, en su obra “La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica”, redactada entre los años 1935 y 1936, plantea dos grandes objetivos:

- Criticar la noción de ciencia imperante a partir de un examen general de todas las disciplinas científicas, “sin renunciar por ello al sentido primigenio e inatacable de dicha científicidad, identificable con la legitimidad y adecuación de sus rendimientos metódicos” (Husserl, 1991, p.5).
- Revisar el carácter problemático de la psicología como ciencia y el particular estado de crisis en el que suele encontrarse. Este segundo objetivo le permite abordar, además, la problemática de la subjetividad tal y como esta se instala en el contexto de la ciencia moderna.

Entonces y según lo planteado por Husserl (1991), para el fenomenólogo, la evidencia concreta es cuestionable y enigmática, requiere de una comprensión. Al suspender los prejuicios y

evidencias previas, se habita la posibilidad de comprender cómo es que la subjetividad se despliega y de qué modo aparece en el mundo.

El sociólogo y filósofo austríaco Alfred Schütz, influenciado por Edmund Husserl, introduce la fenomenología como un método para entender la realidad social. La realidad, según Schütz, es un mundo de fenómenos, ya sean reales, ideales o imaginarios, experimentados en la vida cotidiana desde una actitud natural basada en el sentido común (Schütz, 1932).

El sujeto, inmerso en este mundo social, es moldeado por su biografía y experiencia inmediata. La configuración biográfica, que abarca la crianza, la educación, los intereses y motivaciones, contribuye a la singularidad de cada individuo. La experiencia personal inmediata se relaciona con la perspectiva desde la cual el sujeto aprehende la realidad, teniendo en cuenta su posición en el espacio y el tiempo (Schütz, 1932).

Schütz introduce la noción de "yo" y "mi" para describir la relación dinámica entre la reflexión sobre el pasado (mi) y la experiencia inmediata del presente (yo). Además, explora la distinción entre actos y acciones, donde los actos son vivencias almacenadas en el repositorio de conocimiento disponible, y las acciones son la ejecución de actos proyectados en la corriente temporal interna del sujeto (Schütz, 1932).

La intersubjetividad desempeña un papel crucial en la construcción del mundo social. Los sujetos pueden ponerse en el lugar del otro, lo que permite la percepción de fenómenos que escapan al conocimiento del yo (Schütz, 1932).

En términos de interpretación del significado, Schütz destaca que todas las acciones tienen un sentido, aunque la interpretación puede variar según la perspectiva del sujeto. La comprensión motivacional implica discernir los motivos "para" (fines deseados) y "porque" (contexto o predisposición psíquica) detrás de las acciones (Schütz, 1932).

El método fenomenológico de Schütz, basado en la reducción fenomenológica, busca explorar el significado subjetivo de las experiencias al suspender las tipificaciones del sentido común. En la teoría del significado, se aborda la interpretación de las acciones de los demás, incorporando la percepción de indicaciones en el entorno como parte de este proceso. (Schütz, 1932).

Por su parte, Peter Berger y Thomas Luckmann, (1967), plantean que la realidad no es simplemente un conjunto de hechos objetivos, sino que es socialmente construida por las interacciones humanas. Los autores introducen el concepto de "conocimiento en la vida cotidiana" y argumentan que la realidad es producto de la actividad social y de la interpretación que hacemos de esa actividad.

Berger y Luckmann, (1967) proponen la idea de la "objetividad subjetiva", que sugiere que, aunque la realidad es construida socialmente, se experimenta como objetiva por aquellos que comparten una determinada realidad social. Además, exploran conceptos como la institucionalización, la internalización y la tipificación, destacando cómo estas dinámicas contribuyen a la construcción y mantenimiento de la realidad social.

Tanto el enfoque de Schütz (1932), como el de Berger y Luckmann (1967), se centran en como los individuos interpretan y dan sentido a su experiencia social. Schütz, en particular, se adentra en la comprensión fenomenológica de la vida cotidiana y destaca la importancia de los "tipos ideales" y las "relevancias" en la construcción de significado, entendiendo los "tipos ideales" como construcciones mentales que guían la interpretación y acción, y las "relevancias" como los significados compartidos en una comunidad. Por otra parte, Berger y Luckmann abordan la idea de la "objetividad subjetiva" y cómo la realidad es construida socialmente a través de la institucionalización y la internalización de significados.

Bajo este esquema entonces, es que mientras que Berger y Luckmann se centran en la construcción social de la realidad en términos más amplios, Schütz se sumerge más profundamente en la experiencia cotidiana y la construcción de significado a nivel individual.

Ahora bien, el vivenciar se refiere a aquella experiencia subjetiva y vivida de un individuo en relación con su entorno y con sus propias acciones, por lo que lo planteado por Schütz tiene una mayor conexión con este concepto y el objetivo de esta investigación, ya que como se mencionaba en el párrafo anterior, el autor se sumerge más profundamente en la experiencia cotidiana y la construcción de significado individualmente.

Así entonces, la relación entre el vivenciar y los desarrollos de Schütz se darían en conceptos como:

- La experiencia subjetiva, dado que Schütz destaca la importancia de la experiencia subjetiva al abordar la configuración del sujeto a través de la biografía y la experiencia inmediata, al igual que la vivencia que se centra en la interpretación personal de la experiencia.
- La intersubjetividad, que para Schütz implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro y percibir sus experiencias, concepto relevante al evaluar el vivenciar en los sujetos.
- El significado subjetivo, ya que Schütz reconoce que el significado no es universal y varía según la perspectiva individual.
- La temporalidad y continuidad, concepto abordado por Schütz en la configuración del sujeto, dado que el vivenciar implica una conciencia temporal interna y la construcción de la experiencia a lo largo del tiempo.

Es así entonces, que, para lograr el objetivo de esta investigación, el método fenomenológico, basándose en los planteamientos de Schütz, nos ofrece una alternativa, bajo una metodología cualitativa, que permitirá identificar cómo las docentes vivencian en el aula el Programa de Integración Escolar.

## Método

El plan metodológico del presente trabajo se basó en un enfoque cualitativo, con una profundidad descriptiva que busca describir y determinar las vivencias de docentes de la ciudad de Rancagua, con un alcance temporal del tipo transversal (Hernández y cols., 2014).

La población estudiada corresponde a cinco docentes de Educación General Básica de la ciudad de Rancagua, VI Región, los cuáles participan en colegios que presentan el Programa de Integración Escolar. En promedio los docentes llevan trabajando siete años en sus respectivos colegios, y todos han tenido como alumnos a niños, niñas o adolescentes con necesidades educativas especiales.

Con el fin de respetar los aspectos éticos del proceso a los entrevistados, se entregó un consentimiento informado, el cual destaca el carácter voluntario de la participación en el estudio, la confidencialidad del análisis de los datos y el anonimato de la información, así como las características del proceso, como la grabación en audio de la entrevista, objetivos del estudio, duración de la entrevista, etc.

Como instrumento de recolección de datos, se utilizó una entrevista en profundidad, con carácter semiestructurada, (Hernández y cols., 2014), lo que implica contar con una pauta de preguntas tipo, en relación a las distintas dimensiones de interés, como experiencias, creencias, etc., con el fin de describir las vivencias de las profesoras en cuanto al PIE y su realidad en el aula.

En cuanto a las preguntas tipo, y que tienen el fin de establecer puntos de conversación de acuerdo a los objetivos de la investigación, se establecieron las siguientes:

### Vivencias y Desafíos de la Inclusión Escolar:

- ¿Podría describir alguna experiencia significativa que haya tenido en relación con la inclusión escolar en su trabajo como docente?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al trabajar con estudiantes con necesidades especiales dentro del aula?
- ¿Cómo percibe la preparación y apoyo que recibe por parte de la institución para abordar la inclusión escolar?

Experiencia dentro del Aula:

- ¿Cómo describiría la dinámica y el ambiente en su aula en relación con la inclusión escolar?
- ¿Cuáles son las estrategias que ha implementado para promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en su aula?
- ¿Qué dificultades específicas ha enfrentado al intentar fomentar un ambiente inclusivo dentro del aula?

Aportes de la Psicología:

- ¿En qué aspectos considera que la psicología podría ser útil para mejorar la práctica docente en el contexto de la inclusión escolar?
- ¿Ha recibido formación o capacitación en psicología o en enfoques psicológicos que le hayan ayudado a enfrentar los desafíos de la inclusión escolar?
- ¿Qué estrategias o recursos psicológicos considera que podrían ser beneficiosos para mejorar la inclusión y el bienestar de los estudiantes y los docentes en su aula?

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron para realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Para este análisis se consideró el análisis de contenido.

Es importante destacar, y como lo menciona Minayo (2023) que la finalidad del análisis y la interpretación dentro de una perspectiva cualitativa no es contar opiniones o personas, su foco es la exploración del conjunto de opiniones y representaciones sociales sobre el tema que se pretende investigar.

Como refiere Minayo (2023), el análisis de contenido surgió en el siglo XX, influenciado por el Behaviorismo y el Positivismo, con el objetivo de describir comportamientos de manera rigurosa y científica. Inicialmente, se concebía desde una perspectiva cuantitativa, enfocándose en la descripción objetiva y sistemática del contenido comunicativo. Su reconocimiento creció gracias a investigaciones sobre la prensa en la Primera Guerra Mundial. Sin embargo, surgieron controversias sobre su científicidad y eficacia, dividiendo a los expertos entre enfoques cuantitativos y cualitativos.

Ahora bien, desde la mirada cualitativa, el análisis de contenido permite descubrir lo que está por detrás de los conocimientos manifiestos, yendo más allá de las apariencias de lo que se está comunicando (Minayo, 2023).

En este tipo de análisis, se presentan diversas formas de analizar el material de investigación, donde se destacan el análisis de valoraciones o análisis representacional; el análisis de expresión; el análisis de enunciación; y el análisis temático, siendo este último el escogido para efectos de esta investigación.

El análisis temático se enfoca en encontrar el tema principal de un texto, el cual puede representarse de diversas maneras, como una palabra, una frase o un resumen. Este proceso implica identificar los aspectos más importantes de la comunicación que pueden ser relevantes para el propósito del análisis (Bardin, 1979 en Minayo, 2023).

El análisis de contenido temático sigue una trayectoria particular, trayectoria que fue la utilizada en esta investigación.

En una primera etapa se realizó una lectura comprensiva y exhaustiva del conjunto del material, donde se buscó tener una visión de conjunto, aprehender las particularidades del conjunto del material a ser analizado, elaborar presupuestos iniciales que servirán para delimitar el análisis, elegir las formas de clasificación inicial y determinar los conceptos teóricos que orientarán el análisis.

Posterior a esta etapa, se realizó el análisis propiamente tal. En esta etapa de análisis, se siguieron varios pasos: primero, se asignaron frases o fragmentos de texto a un esquema de clasificación inicial elegido previamente; luego, se realizó una lectura que involucró un diálogo entre las partes del texto y las clases del esquema; después, mediante inferencias, se identificaron los núcleos de sentido de cada parte del texto en relación con el esquema de clasificación; a continuación, se relacionaron estos núcleos de sentido con los supuestos iniciales; posteriormente, se analizaron los diferentes núcleos de sentido para identificar temáticas más amplias; luego, se reagruparon las partes de los textos según los temas encontrados; finalmente, se redactó un escrito por cada tema para expresar los sentidos de los textos y su conexión con el concepto teórico que guía el análisis.

En cuanto a la sistematización y codificación de los datos, para el análisis de contenido, se identificaron temas y subtemas que emergen de la experiencias y percepciones de los entrevistados. Estos temas y subtemas se plantean en términos de códigos específicos que son identificados en las entrevistas y que reflejen tanto los aspectos emocionales como los estructurales de las vivencias

de los entrevistados. Estos códigos permitieron la identificación de patrones, temas recurrentes y áreas clave que merezcan una mayor atención en el análisis.

En el siguiente cuadro se enlistan los temas y códigos utilizados para el análisis, posterior a la visión global percibida en el análisis global inicial.

<b>Tema</b>	<b>Emociones y experiencias personales</b>
<b>Códigos</b>	Emociones positivas
	Emociones negativas
	Autoconcepto y reflexiones
	Experiencias y relación con la competencia profesional

<b>Tema</b>	<b>Desafíos y dificultades en el aula y en la práctica docente</b>
<b>Códigos</b>	Desafíos en el aula
	Estrategias para enfrentar los desafíos
	Manejo de las crisis

<b>Tema</b>	<b>Apoyo social, institucional y relación con la comunidad</b>
<b>Códigos</b>	Apoyo social e institucional
	Relación con los padres y la comunidad

<b>Tema</b>	<b>Aportes de la psicología</b>
<b>Códigos</b>	Utilidad de la Psicología en la integración escolar
	Capacitación para enfrentar los desafíos de la integración
	Estrategias beneficiosas desde la psicología

## Análisis y Resultados

Frente al análisis de contenido temático y buscando patrones en común y temas recurrentes, se presenta el análisis y resultado obtenido en cada tema, junto a citas textuales de los entrevistados.

En relación a la experiencia y emociones personales, los entrevistados describen una experiencia con la integración escolar más bien dolorosa y en ocasiones traumática, condición que nos habla de un profundo impacto emocional. Así también, se hace recurrente en los entrevistados la percepción de sentirse abrumados e incómodos, donde la necesidad de buscar ayuda psicológica y/o médica se hace reiterativa. Estos relatos nos indican cómo es la vivencia y percepción del mundo de los docentes, y cómo estas vivencias afectan su bienestar personal y profesional.

*"... el año pasado fue un año muy doloroso y traumático para mí, al punto de pedir ayuda médica y psicológica para sobrellevar el año escolar."*

*"Mi experiencia ha sido dolorosa, una experiencia traumática en el aspecto familiar, social y emocional."*

*"Fue un año catastrófico, mi educadora diferencial se fue con licencia en abril, porque no pudo soportar lo que sucedía en el aula."*

Si bien las experiencias negativas son las que aparecen primeramente en los entrevistados, también refieren experiencias positivas, estas más relacionadas al cumplimiento de pequeños objetivos y cuando logran controlar algunas situaciones complejas en el aula.

*"Así como hubo momentos muy complicados, también hubo momentos en que me hincharon el corazón y dije, ya voy bien, estoy haciendo la pega."*

En cuanto al autoconcepto y la reflexión de los entrevistados, se desprende del análisis que los profesores, en ocasiones, cuestionan su capacidad y preparación para enfrentar situaciones complejas en el aula, incluso una de los entrevistadas plantea que se ha cuestionado ella misma si pudiera tener características de un trastorno del espectro autista. Este análisis es fundamental, ya que desde la fenomenología la conciencia reflexiva sobre la propia experiencia es fundamental.

*"Siento que yo no estaba preparada y tampoco la escuela."*

*"Tengo 45 años y el amor por la pedagogía, por lo que hago, me llevó más allá y dije ¡listo ya, tengo que hacer algo!"*

*"Para mí, el año pasado fue un año del cual todavía estoy pagando consecuencias en cuanto a mi aspecto emocional."*

En relación a como es la experiencia en el aula y la percepción de su competencia profesional para enfrentar los desafíos en el aula, los entrevistados plantean que existe una falta de competencias y herramientas para manejar adecuadamente a los niños con trastorno del espectro autista. Refieren que existe una discrepancia entre las expectativas de su rol como docente y la realidad que se enfrenta en el aula.

*"Falta de herramientas necesarias como el conocimiento, también de cómo enfrentar y reconocer cuando hay una desregulación."*

*"El desafío está en cómo diseñar experiencias que sean gratificantes y que acerquen al niño hacia la enseñanza."*

*"La necesidad de tener que adaptar las lecciones para que éstas sean más comprensibles y más accesibles."*

En cuanto a los desafíos y dificultades en el aula, los entrevistados refieren, de forma recurrente, que uno de los principales desafíos y dificultades en el aula es enfrentar situaciones en las que los niños con trastorno del espectro autista, presentan desregulaciones. Esta situación es, en variadas situaciones, muy compleja, ya que los entrevistados plantean que, se pierde el control y la seguridad dentro del aula, entendiéndose que para que se logre un aprendizaje, los niños deben sentirse en un entorno seguro y cómodo, condición que se pone a prueba cuando un niño con trastorno del espectro autista pierde el control o como lo plantean los entrevistados, se desregula.

*"El desafío está en cómo diseñar experiencias que sean gratificantes y que acerquen al niño hacia la enseñanza."*

*"Te dicen ya, tienes que trabajar con pictogramas, con horarios bien definidos, pero al momento de encontrarse con un niño que es extremadamente violento, nadie, nadie te dice cómo actuar."*

*"El principal desafío que existe es que los cursos no te preparan para la realidad, no te preparan para estar dentro de una sala de clase."*

Para enfrentar estas situaciones, los entrevistados refieren que utilizan y han utilizado diferentes estrategias en el aula, como, por ejemplo, el pedir silencio absoluto para evitar las desregulaciones, enfocarse en el entorno seguro de los “otros” niños, el resaltar las fortalezas individuales, especialmente de los niños con trastorno del espectro autista, ya que esto mejora la dinámica del aula y la percepción de los demás estudiantes.

*"El diseño en sí, es un desafío tremendo ... y fíjate no hay nada en el curriculum, no hay nada que te indique que podríamos hacer esto que podríamos hacer esto otro."*

Así también como estrategias para enfrentar el desafío de la integración, es que los entrevistados refieren que investigan por su propia cuenta acerca de los trastornos del espectro autista, así como también buscan aplicar los conocimientos que en ocasiones son aportados por los psicólogos de las organizaciones.

*"He tenido que yo como desafío, prepararme y educarme en este tema."*

En lo referente al apoyo que reciben las profesoras para enfrentar la integración escolar, es que se dan temas recurrentes y con opiniones muy categóricas y unificadas. En forma general, los entrevistados refieren que falta un apoyo tanto institucional como estatal para enfrentar la integración, indican que existe una desconexión entre las políticas educativas y la práctica real en el aula. Esta percepción influye directamente en el sentido de un “nosotros” ya que, según los entrevistados, la pertenencia a una comunidad educativa debería ser de un apoyo mutuo.

*"Mira como yo lo percibo de parte del estado emmmm nada, nada absolutamente nada."*

*"La institución, mi escuela tampoco... la escuela sólo recibió a estos niños y tenían que recibirlos, pero más allá que eso fíjate que no."*

*"Muy baja. Y a nivel así global, macro, casi nada."*

La percepción generalizada, es que existe una nula preparación y apoyo por parte del estado y las instituciones escolares, donde perciben una sensación de abandono y lucha individual para hacer frente a la realidad del día a día en el aula.

*"Nos han mandado a la universidad, han llevado cursos al colegio, pero al final uno dice... estos cursos no te ayudan para la realidad, para la sala de clases."*

*"Entre las capacitaciones que nos dan, que son muy genéricas, que incluso el colegio ha apoyado a profesionales externos que vengan a realizarla, caemos justamente en que son muy genéricas y bueno, necesitamos el apoyo continuo, que prácticamente no lo tenemos."*

Un último de punto de interés en relación a este tema, es la relación que se da con la comunidad y específicamente con los padres de los niños con trastornos del espectro autista. Se recalca como una especie de constante, que los padres de los niños con trastornos del espectro autista, tiene problemas para aceptar el diagnóstico de sus hijos, condición que hace muy difícil el poder realizar un tratamiento adecuado y establecer estrategias en conjunto con ellos, es decir, estrategias que no sólo sean en el aula, sino que también en la casa y en los diferentes entornos de interacción. Este punto cobra una importancia latente, ya que refleja como las dinámicas familiares repercuten e influyen en la experiencia docente de los entrevistados.

*"Por el programa de integración, pasa por el tema de la familia, que son factores externos, pero que igual al momento de poder trabajar en el aula afectan... Hay apoderados que no acepten esta ayuda, que no aceptan que, por ejemplo, tengan su asistencia periódica con la Psicóloga del Colegio que los apoyen."*

*"Y lo otro, el apoyo de las familias, que últimamente se ve que se desligan mucho, lo entregan toda la responsabilidad del colegio."*

*"Muchas veces la percepción es distinta de los padres y también muchas veces los cargos de ciclo en relación a este tema... Son temas completamente distintos."*

Ahora bien, en cuanto al cuarto tema relacionado con los aportes de la Psicología, y en relación a la utilidad de la Psicología en la integración escolar, los entrevistados coinciden en que la psicología puede fortalecer la práctica docente proporcionando herramientas para la regulación emocional, la comunicación efectiva con los padres, el manejo de la violencia escolar, y una comprensión más profunda de las necesidades individuales de los estudiantes en contextos de inclusión.

*"Creo que los psicólogos han aportado mucho a la práctica docente al ayudarnos a visualizar cómo nos sentimos y cómo podemos regularnos en situaciones desafiantes en el aula"*

*"Los psicólogos pueden ayudarnos a fortalecernos personalmente para enfrentar desafíos y a aprender cómo manejar situaciones difíciles, como la violencia en el aula"*

*"La psicología nos ofrece herramientas para comprender el espectro emocional de nuestros estudiantes y crear planes de enseñanza más efectivos"*

En lo referente a la capacitación que pudiesen haber recibido los entrevistados para enfrentar la integración escolar, éstos muestran una carencia significativa de formación específica en psicología o enfoques psicológicos adecuados para abordar los desafíos de la inclusión escolar. La mayoría menciona que las capacitaciones son limitadas, superficiales o inexistentes, y que hay una clara necesidad de mejorar y expandir la formación en este ámbito para fortalecer la práctica docente en contextos inclusivos.

*"En nuestra escuela, la capacitación en inclusión es mínima; solo recuerdo un seminario breve en 2022. Nos falta una cultura inclusiva real y herramientas para gestionar estos desafíos"*

*"No he recibido formación específica en psicología para enfrentar los desafíos de la inclusión escolar. Las capacitaciones que hemos tenido son más bien generales o enfocadas en TEA y lectoescritura"*

Por último, frente a las estrategias que pueden ser beneficiosas, desde la Psicología, los entrevistados proponen estrategias que incluyan desde el enfoque en las fortalezas individuales de los estudiantes hasta la necesidad de apoyo continuo de psicólogos dentro del aula y la comunidad escolar. También se destaca la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales y de autorregulación en los estudiantes, así como proporcionar herramientas de contención y apoyo emocional para los docentes. Estas propuestas buscan fortalecer la inclusión y mejorar el bienestar tanto de estudiantes como de educadores en entornos escolares diversos.

*"Es fundamental que los psicólogos no solo estén presentes para situaciones problemáticas, sino que trabajen activamente en las aulas, apoyando tanto a los niños como a los docentes. También se debería fortalecer la colaboración con las familias y la comunidad escolar"*

*"Sería beneficioso contar con una presencia más constante de psicólogos en el aula, no solo para diagnósticos sino también para proporcionar estrategias y apoyo directo al trabajo diario con los estudiantes. Esto ayudaría a mejorar la atención a las necesidades socioemocionales de todos los involucrados"*

*"Promover el desarrollo socioemocional y fomentar la autorregulación en los estudiantes son estrategias clave. Además, es crucial implementar planes de intervención personalizados con*

*el apoyo activo de psicólogos para ayudar a los docentes a manejar situaciones complejas de manera efectiva"*

Este análisis de los datos nos entrega luces acerca de cómo es la vivencia de los docentes frente al programa de integración escolar, cuál es su percepción del entorno y las interacciones significativas que configuran sus propias vivencias. El cómo es la subjetividad y la intersubjetividad, entre colegas, estudiantes, padres, etc., nos permite comprender como es la experiencia de la integración escolar de manera más íntegra, donde se puede comprender de manera profunda las vivencias y desafíos de los docentes y así poder establecer herramientas desde la psicología que ayuden a la integración escolar, ya que, según los entrevistados la Psicología tiene mucho que aportar para poder enfrentar de mejor manera la integración escolar.

## Discusión y Conclusión

Desde la perspectiva de Schütz, la experiencia subjetiva de los docentes en la integración escolar se ve influenciada por su biografía, experiencias inmediatas y la capacidad de reflexionar sobre su propio rol y competencia profesional (Schütz, 1932). Los resultados de este estudio muestran que muchos docentes experimentan emociones intensas y complejas, que van desde el dolor y el trauma hasta la satisfacción y el cumplimiento personal al alcanzar pequeños objetivos educativos. Esta gama de experiencias refleja cómo la vida cotidiana en el aula se convierte en una realidad subjetiva, donde las percepciones individuales moldean la interpretación y respuesta a las situaciones educativas.

La intersubjetividad, otro concepto central en la teoría de Schütz, se manifiesta en la capacidad de los docentes para ponerse en el lugar del otro, en este caso, de los estudiantes con trastornos del espectro autista y sus familias. Los relatos de los entrevistados destacan la importancia de entender las perspectivas y necesidades individuales de los estudiantes, así como la colaboración con las familias para apoyar la integración escolar de manera efectiva.

Además, la distinción entre actos y acciones según Schütz (1932), donde los actos son vivencias almacenadas y las acciones son ejecuciones proyectadas en el tiempo, ayuda a comprender cómo los docentes enfrentan desafíos diarios en el aula. Los relatos sobre la falta de preparación y las estrategias improvisadas para manejar desregulaciones en el comportamiento de los estudiantes con TEA subrayan la necesidad de un apoyo más estructurado y continuo tanto a nivel institucional como estatal.

Berger y Luckmann (1967), por otro lado, amplían el enfoque de Schütz al afirmar que la realidad social es construida a través de interacciones humanas y procesos de institucionalización y tipificación. Esta construcción social de la realidad se refleja en las percepciones de los docentes sobre la falta de apoyo institucional y la desconexión entre las políticas educativas y la práctica real en el aula. Los entrevistados expresan una sensación de lucha individual y abandono por parte de las instituciones educativas, lo que contrasta con la necesidad de un "nosotros" colaborativo y de apoyo mutuo en la comunidad educativa.

Además de los aportes teóricos de Schütz y la perspectiva de Berger y Luckmann sobre la construcción social de la realidad, los resultados de este estudio revelan desafíos significativos que enfrentan los docentes en el contexto de la integración escolar. La experiencia vivencial de los

docentes conlleva una carga emocional considerable, reflejada en relatos de dolor, trauma y la necesidad de apoyo psicológico. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar cómo la psicología puede fortalecer la práctica docente y mejorar la calidad de la integración escolar.

La psicología puede desempeñar un papel crucial al proporcionar herramientas para la regulación emocional de los docentes, quienes se enfrentan a situaciones emocionalmente intensas y estresantes en el aula. Como indican los entrevistados, muchos docentes sienten la necesidad de buscar ayuda psicológica debido al impacto emocional que experimentan al lidiar con desafíos complejos de integración. Los psicólogos escolares pueden ofrecer estrategias efectivas para manejar el estrés, mejorar la autoeficacia y promover un entorno emocionalmente seguro tanto para los estudiantes como para los educadores.

Además, la psicología proporciona herramientas para la comunicación efectiva con los padres de los estudiantes con necesidades especiales, facilitando así una colaboración más efectiva entre la escuela y el hogar. La comprensión de las dinámicas familiares y las estrategias de manejo de conflictos pueden ayudar a los docentes a establecer relaciones de trabajo más sólidas con las familias, crucial para el éxito del programa de integración escolar.

Otro aspecto crucial es el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, aspecto en el cual la psicología puede ofrecer programas de intervención personalizados que no solo aborden las necesidades académicas, sino también las emocionales y sociales. Los psicólogos pueden colaborar estrechamente con los docentes para diseñar e implementar estrategias educativas que promuevan el bienestar integral de todos los estudiantes, fomentando así un ambiente inclusivo y enriquecedor.

En resumen, este estudio proporciona una perspectiva rica y detallada sobre cómo los docentes viven y perciben la integración escolar, en línea con las teorías fenomenológicas de Schütz y la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann. La aplicación de estos marcos teóricos permite no solo comprender las experiencias individuales de los docentes, sino también proponer mejoras prácticas y políticas para fortalecer la inclusión educativa y el bienestar tanto de educadores como de estudiantes en contextos escolares diversos. Integrar principios psicológicos en la práctica educativa puede fortalecer significativamente la capacidad de los docentes para enfrentar los desafíos de la integración escolar. Desde la regulación emocional hasta la colaboración con las familias y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la psicología ofrece

un marco integral que puede mejorar la calidad de la educación inclusiva y el bienestar de todos los involucrados en el entorno escolar.

## Referencias Bibliográficas

- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Brennan, J. (1999). *Historia y sistemas de la psicología*. Prentice Hall.
- Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375.
- Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 52(2), 153-170.
- Fierro, B. y Treviño, E. (2023). ¿Qué dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un Análisis Crítico desde la perspectiva de la Equidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 305-317.
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Enseñanza entre docentes de educación general básica y educadores diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-15.
- Foxley-Nicpon, M. & Assouline, S. (2010). Atendiendo las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro de autismo: aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 202-223.

- García, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167.
- Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F. y Quiroz, N. (2017). Nuevas tecnologías: Puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista (TEA). *Terapia Psicológica*, 35(3), 247-258.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª Ed.) McGraw-Hill.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Una introducción a la filosofía fenomenológica*. (2ª Reimpresión). Crítica.
- Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 941-958.
- Larraín, I. y Sierra, I. (2014). Sistematización y análisis de experiencias de procesos de integración escolar de niños con Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down*, 31, 170-191.
- Ley N°19.284. (1998). Establece normas para la integración social de personas con discapacidad. <https://bcn.cl/2f97s>
- Minayo, M.C.S. (2023). *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. EDUNLa.
- Ministerio de Educación. (2010). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>

Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2077>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración Escolar. PIE. Ley de inclusión 20.845.*

Ministerio de Educación (2023). Marco General de Educación Inclusiva. Documento de trabajo. <https://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/113/2023/05/EDUCACION-INCLUSIVA.pdf>

Sánchez-Raya, M., Martínez-Gual, E., Moriana, J., Luque, B. y Alós, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista. *Psicología Educativa*, 21, 55-63.

Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.

Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Paidós

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1).

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO. (2015). Education for All Global Monitoring Report. <https://doi.org/10.54676/LBSF6974>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374.

Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People*. HMSO.