



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES (NNA) CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL
PERI-URBANO: *UNA REVISIÓN A LAS PERCEPCIONES DE LOS
PROFESIONALES DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE).*

Estudiantes: Tamara Rojas Cornejo

María Saavedra Balcazar

Anaís Urbano Aranda

Profesor guía: Fernando Cofré Cerda

Seminario de Grado para optar al Grado de Licenciado(a) en Trabajo Social

Santiago de Chile, 2022.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer a mis padres María C. y Álvaro R. por su inmenso apoyo, paciencia y motivación durante este largo proceso, por todas esas tardes en las que les hablaba de un sinfín de cosas y ustedes me escuchaban con atención, permitiéndome ver las cosas desde otro punto de vista con sus consejos. También agradecer a mi hermano, Maximiliano R. quien es uno de los pilares fundamentales de mi vida.

A mi mami Lola, Viola S. y a mi tata, Aníbal S. por creer en mí y en mis capacidades, aun cuando me cuestionaba si es que podría lograrlo. Asimismo, agradecer a mi nana, Karina C. por sus consejos, apoyo y por darme la tranquilidad que necesitaba cuando creí que todo se venía abajo.

Expresar mi gratitud a nuestro profesor guía, Fernando Cofré, quien mostró un inmenso apoyo desde el primer momento, entregándonos calma en momentos de angustia, por su buena disposición de ayudar y especialmente, por fortalecer nuestra confianza en momentos de duda.

Igualmente, agradecer a mis amigos/as, conocidos/as por su apoyo incondicional, a mis compañeros/as de carrera, por sus consejos y motivación en momentos de frustración. En especial, a mis amigas y compañeras de investigación, Mari y Ani, gracias infinitas por estos años de amistad, esfuerzo, dedicación, risas, debates, distracciones, por eso y mucho más estoy sumamente agradecida de ambas.

También agradecer a los participantes de esta investigación, quienes nos apoyaron y abrieron su espacio de trabajo para poder realizar este estudio.

Con cariño Tamara Rojas Cornejo

Primero que todo quiero agradecerme, por soportar tanto siempre y nunca rendirme, no estaría aquí hoy si no fuera por eso.

En segundo lugar, quiero Agradecer a mi abuelita Narcisa, mi mamá Jacko, mi mamá Roxy, a mi Fran, mi Ale, mi Liam y aquellas personitas que han estado ahí, brindado apoyo y contención física, emocional, económica u otro tipo de ayuda que se requiriera en el momento, durante todos estos años.

En tercer lugar, a mis bendiciones, primero a la Josefa, más conocida como la fefi, quien apareció en mi vida sin previo aviso, ha sido mi alegría en mis momentos de tristeza y no puedo olvidar a la Mayra, mi ahijada quien junto a mi fefi brindan los mejores abrazos del mundo, son mi razón de vivir, espero ser algún día un buen ejemplo para ustedes.

En cuarto lugar, a mis angelitos, mi mejor amiga Kimberly Ramírez (kiki) y mi papá Antonio Urbano, que donde quiera que estén sé que me han acompañado siempre y nunca me han abandonado, espero hacerlos sentir orgullosos.

En quinto lugar, a mis compañeras y amigas, Mari, Tams, sin ellas esto no sería posible, además agradezco por el apoyo y el aguante que tuvieron durante todo este proceso (contando todo lo que hemos pasado desde primero), gracias por prestar escucha activa y una contención o consejo cuando lo requiero, son grandes personas y sé que llegarán lejos amigas.

Y finalmente, pero no menos importante agradecer a nuestro profesor guía Fernando Cofre, por el acompañamiento y por estar atento siempre incluso cuando surgían dudas en la madrugada.

- Con cariño Anaís Urbano Aranda.

¡Gracias! A nosotras Tamara Rojas, Anais Urbano y María Saavedra, quienes hemos logrado realizar con el valioso esfuerzo, compromiso y compañerismo concretar este grandísimo trabajo, que a pesar de lo difícil que fue llevar a cabo esta investigación, salimos adelante cuando más nos desesperábamos en la agonía de no poder avanzar.

Gracias a nuestro profesor guía Fernando Cofre que con esfuerzo, compromiso siempre tuvo la disposición para orientarnos en este proceso y que abrió paso al tiempo para en todo momento lograr responder a nuestras interrogantes.

Gracias a mi familia, a mi padre, mi madre, a mi hermano y a mis gatitos que con todo el cariño supieron contenerme cuando las emociones eran más grandes y abundaba la ira y la tristeza, pero también la alegría.

Gracias a TOD@S que estuvieron presentes en este proceso y que fueron un gran apoyo para que culminara.

¡GRACIAS!

Con cariño María Saavedra Balcazar.

ÍNDICE

1. PROBLEMATIZACIÓN	7
1.1 JUSTIFICACIÓN	13
1.2 OBJETIVO GENERAL	16
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	16
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA.	19
2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	22
2.3 TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN	26
2.4 EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NEE.	28
2.5 DECRETO 170	31
2.6 PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)	34
2.7 DILEMAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA CHILENA.	37
2.8 DOCENTES/INCLUSIÓN	39
2.9 ESPACIO TERRITORIAL PERI-URBANO: TRANSFORMACIONES TERRITORIALES.	44
3. MARCO METODOLÓGICO	47
3.1 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.	47
3.2 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	48
3.3 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.	49
3.4 MUESTRA	50
3.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	50
3.5 INSTRUMENTO	51
3.5.1 ELABORACIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	51
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	53
3.7 TIPO DE ANÁLISIS	54
3.8 TRABAJO DE CAMPO	55
3.8.1 DIFICULTADES	55
3.8.2 ACIERTOS	56
3.8.3 MODIFICACIONES	57
4. ANÁLISIS DE CONTENIDO	57

4.1 PRÁCTICAS LABORALES	59
4.1.1 METODOLOGÍAS	61
4.1.2 RELACIONES	64
4.2 INCLUSIÓN	66
4.2.1 MANEJO INCLUSIVO	69
4.2.2 INCENTIVAR LA INCLUSIÓN	71
4.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA DE TRABAJO	73
4.3.1 FORTALEZAS	74
4.3.1.1 MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL	74
4.3.1.2 APOYO ECONÓMICO	76
4.3.2 DEBILIDADES	79
4.3.2.1 CARENCIA DE PROFESIONES	79
4.3.2.2 NO PODER ESPECIALIZARSE	82
5. OTROS HALLAZGOS	83
6. CONCLUSIONES	86
6.1 APORTES AL TRABAJO SOCIAL	90
7. REFERENCIAS	92
8. ANEXOS	101

1. PROBLEMATIZACIÓN

La vida de las personas se ve influenciada por las diversas experiencias por las que transitan a diario, nuestro alrededor está compuesto de tal manera que se enmarca en hechos, en acciones y palabras, afecciones físicas, psicológicas y sociales, que padecen determinados grupos sociales que componen la sociedad, al ser apartados en algún ámbito de la vida, tal como: trabajo, acceso a servicios en salud, educación pública, sistemas sanitarios, entre otros aspectos de exclusión, en donde se les imposibilita a poseer el mismo acceso a servicios y oportunidades en comparación al resto de la sociedad que si lo posee.

Por esta razón aparece en relevancia para esta investigación indagar en el fenómeno de la exclusión que padecen aquellas personas o colectivos con “necesidades especiales” a las que se les define como “aquellas personas que por la enfermedad que padecen, el tratamiento que reciben o la discapacidad física, psíquica o sensorial que presentan, necesitan una atención y un cuidado específico y concreto”. (González, 2021)

Cabe además señalar que cuando se habla de necesidad se refiere a lo que Sara Moreno, Pedro Palomino, Antonio Frías y Rafael del Pino señalan como:

La necesidad es el sentimiento o estado ligado a la vivencia de una carencia, que se asocia al esfuerzo orientado a suprimir esta falta o a la corrección de la situación de carencia. La necesidad, por lo tanto, pone de manifiesto un déficit, cuyo alcance y complejidad puede ser variable. (Moreno et al, 2015. párr. 3)

Entre las necesidades implica la existencia de diferentes categorías entre ellas, y es por esta grandeza es que se precisa disminuir este grupo para su análisis abordando las necesidades especiales, únicamente del tipo educativa presente en una de las territorialidades de la población chilena.

Las Necesidades Educativas Especiales, también como se conocerá en su abreviación en el transcurso de la investigación como “NEE”, en el sector educativo se ha evidenciado que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que presentan esta condición han quedado al amparo de prejuicios y de un trato

diferenciado según las capacidades que posean, pues la misma existencia de identificar por medio del diagnóstico a los estudiantes con NEE habla sobre la base de un modelo médico que marca a los sujetos para que posean la condición de NEE.

Los diagnósticos que evidencian la presencia de una Necesidad Educativa Especial, es un modelo médico centrado en el déficit, que, para el contexto de la educación, se va perdiendo un enfoque educativo integrador en la medida que se crea una relación de diferencia discriminatoria y excluyente en torno a la valorización, representación y actitudes que se tiene frente a los NNA con NEE. Esto ya es planteado por las Doctoras en Educación Ximena Gutiérrez y Catalina Riveras, que nos hablan desde la diversidad, estas autoras manifiestan que “en la educación, la diversidad se ha catalogado como un aspecto negativo que debe ser clasificado, atendido y corregido, produciendo un imaginario del otro como un ser diferente” (Gutiérrez y Rivera, 2020, pp. 97-98)

Así mismo, desde el sistema educacional en cuanto organización, formación y metodologías para enseñar y acompañar al alumnado en su conjunto, ha provocado que se margine y estigmatice a estos individuos, pues “el sistema educativo bajo la Educación Especial arraiga un modelo médico manteniendo una concepción negativa de las diferencias asociadas al déficit. Así, al centrarse en el déficit, el modelo médico etiqueta a los estudiantes con discapacidades y trastornos” (Gutiérrez y Rivera, 2020, pp. 100-101)

En otro aspecto, históricamente, el término “Inclusión Educativa” inicia a principios de los años 80 en los Estados Unidos y en Europa, empieza con el movimiento REI (Regular Education Initiative)¹ el cual quería convertir el sistema de educación especial y el de la pedagogía en general en solo uno, para así educar al mayor número posible de alumnos con diversidad funcional en las aulas ordinarias, de igual forma que pudieran compartir las mismas oportunidades y recursos de

¹ La iniciativa de educación regular nace con Madelline Wille en 1986, cuando publica el informe “educando a los estudiantes con problemas de aprendizaje: una responsabilidad compartida”. En el cual se busca generar una colaboración de los maestros generales y los especializados. (Wille.1986) Esto lo realizó cuando fue subsecretaria de educación especial y servicios de rehabilitación del departamento de educación de EE.UU. Sin embargo, no obtuvo el apoyo que esperaba, ya que lo consideraron innecesario (Leach y helf, 2016).

aprendizajes (Grau Rubio, 2001, como se citó en García, 2016, p.722) de esta manera aparece la inclusión educativa principalmente como una solución hacia los estudiantes con discapacidad.

El concepto “Necesidad Educativa Especial” surge en el año 1978 con el informe de Mary Warnock², presidenta de la comisión de gobierno (1974-1978) sobre Necesidades Educativas Especiales, con la premisa de “*todos los niños tienen derecho a ser educados*” (Warnock, 1978).

Ante este emblema, de manera general, la Necesidad Educativa Especial es entendida, según el sistema educativo español LOMCE, como aquel “alumnado que presenta necesidades educativas especiales, el que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (Ybáñez, Gómez, & Soria, 2014, p. 64)

Particularmente en Chile, la Educación Especial se aborda a través del decreto 170 (2009) que establece 2 tipos de NEE definidas a partir de una discapacidad diagnosticada por profesionales inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico³, estas son:

1. **NEE de tipo permanente:** aquellas barreras para aprender y participar en determinados estudiantes que experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una **discapacidad** y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Entre ellas están calificadas: Discapacidad visual, auditiva; Disfasia severa, Trastorno autista y Deficiencia mental severa o multidéficit.
2. **NEE de tipo transitoria:** son aquellas **discapacidades o trastornos no permanentes** que presentan los alumnos en algún momento de su vida escolar y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o

² Warnock (1924-2019), estudió en Winchester y Oxford; presidenta de la comisión de gobierno (1974-1978) sobre necesidades educativas especiales. Sus informes fueron ampliamente aceptados por el gobierno e incorporados en la legislación.

³ Plataforma digital destinada a la inscripción de profesionales que deseen formar parte del diagnóstico integral e interdisciplinario de ingreso a la Educación Especial o a un Programa de Integración Escolar (PIE).

progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización. Entre las condiciones se incluyen: Trastornos específicos del aprendizaje, Dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, escritura, matemáticas; Trastornos específicos del lenguaje (tel), Trastorno déficit atencional con y sin hiperactividad (tda) o Trastorno hiperactivo, Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (ci) en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P, 2020, pp 352-353)

Los profesionales que diagnostican a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales se les exige tener especialización para tratar las dos antes mencionadas tipos de NEE permanente o transitoria, según corresponda. Por ejemplo, se exige que quien diagnostique la discapacidad auditiva sea un médico otorrinolaringólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial. Mientras que para diagnosticar el déficit de atención con y sin hiperactividad, es necesario el diagnóstico de un neurólogo, oftalmólogo, otorrino, fisiatra u otras especialidades, así como también de psicólogos y profesores de educación especial/diferencial.

En Chile el concepto de inclusión educativa aparece desde el campo de la educación especial y logra imponerse en las políticas públicas en educación, a base de niveles de políticas que tenuemente fueron integrando el principio de inclusión que se remonta a la década de los noventa, que a través del tiempo se puede ver lo siguiente:

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), fijó parámetros del sistema educacional por casi 19 años, consideró el concepto de integración, ocupándose para relacionar al estudiante con su entorno, pero no acorde con su diversidad. En 1994, la Ley n. 19.284 (1994), que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad, en materia educacional, establece como obligatoria la modalidad de educación diferenciada, incorporando el concepto de adecuación curricular (artículo 27°, p. 8), la mantención de escuelas especiales y la integración de personas con

discapacidad en las escuelas ordinarias en todas sus formas (físicas, psíquicas o sensoriales) y plantea como eje articulador el principio de integración. No obstante, solo a partir de 1998 se entregan mayores detalles y se establecen normas acerca de la integración escolar en educación, creando con ello los Proyectos de Integración Escolar (PIE), sumándose (en 2005) una Política Nacional de Educación Especial en donde se hace hincapié al trabajo con estudiantes que presenten NEE. (Benavides-Moreno, Ortiz-González, & Reyes-Araya, 2021, p. 5)

A partir del último tiempo es que en Chile se establecen subvenciones estatales a través del Decreto 170 (2009) el que establece retribuciones gubernamentales para los sostenedores de las escuelas por cada estudiante que cuente con uno de los diagnósticos contemplados en dicho mandato. Esto cobra una gran relevancia de acuerdo con que es la capacidad financiera de los establecimientos educativos para trabajar con estos alumnos, por ello, implica que mientras más estudiantes con diagnóstico tenga una escuela, mayor cantidad de dinero recibirá, siempre que no sobrepase el límite de 5 estudiantes con diagnóstico asociados a NEE de tipo Transitorio y 2 estudiantes con diagnóstico asociados a NEE de tipo Permanente.

Sucesivamente, estas políticas rigen a todo el territorio chileno, pero enfatizando en la premisa en donde las vivencias son distintas, por ende todos los individuos las experimentan en diferente forma y magnitud, es que nos lleva a determinar una zona geográfica de trabajo, bien en particular y usualmente menos vista, pero no por ello menos importante, que además no cabe dentro de una clasificación conceptual definida por el diccionario de la Real Academia Española con respecto de qué es lo rural.

Territorialmente, se nos imparte desde pequeños que Chile se divide en tres zonas, norte, centro y sur; aun así dentro estas zonas geográficas, se suelen dividir en zonas urbanas, quien según Horacio Capel, Geógrafo español, define este tipo de sectores como los cuales se les vincula el transporte, las industrias, el comercio o el simple hecho de vivir en la ciudad, además de que se destacan por su gran tamaño y densidad (Capel, 1975).

Por otra parte, están las zonas rurales en las cuales, Oficina de estudios y políticas agrarias del Ministerio de Agricultura de Chile define este tipo de territorios, basándose principalmente en delimitaciones y densidad poblacional, que otorga el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), debido a esto su definición para las zonas rurales

Se genera producto de la interrelación dinámica entre las personas, las actividades económicas y los recursos naturales, caracterizando principalmente por un poblamiento cuya densidad, poblaciones es inferior a 150 (hab./km²), con una población máxima de 50.000 habitantes, cuya unidad básica de organización y referencia es la comuna. (González, P, 2019, p.3)

Es por esto que, siguiendo la premisa anterior, denominaremos nuestra área de investigación “zonas peri-urbanas”, concepto que hace referencia a un territorio que está situado al borde de la ciudad y que no sé clasifica ni cómo ni urbano ni rural propiamente tal, sino que proviene de una combinación de ambos mundos (Núñez C. Peña M. González B. y Ascorra P. 2020)

A partir de esta delimitación del territorio nos ubicaremos en Paine para situarnos en la institución “Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine” es aquí, en primera instancia, en la que se definirá con quién trabajar en esta investigación, aparece como dificultad las definiciones con que se nombran los sectores o grupos que trabajan en una comunidad educativa, que sé distingue principalmente como profesionales de la educación, quienes conforman, según lo planteado en la Ley 19.070 y el texto refundido, coordinado y sistematizado del mismo, se les denomina profesionales de la educación a:

Personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales y Universidades. Asimismo, se consideran todas las personas legalmente habilitadas para ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarse de acuerdo a las normas legales vigentes. Del mismo modo, tienen la calidad de profesionales de la educación las personas que estén en posesión de un título de profesor o educador concedido por Institutos

Profesionales reconocidos por el Estado, de conformidad a las normas vigentes al momento de su otorgamiento (Ley 19.070, 2021)

Esta integración de sujetos más destinada hacia el profesorado nos hizo ver que nos deberíamos centrar más en los profesionales que trabajasen propiamente tal, en el entorno a la problemática NNA con NEE, por ello para darle más énfasis a nuestra temática de estudio nos centraremos en un determinado grupo en particular, y no con todos los profesionales de la educación, para que así el presente trabajo contemple únicamente las percepciones de los profesionales que conforman al Equipo PIE / multidisciplinario del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, conformado por: Educadores Diferenciales, Psicólogo, Fonoaudióloga y Psicopedagoga.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Si nos centramos en los aportes que tiene la temática de esta investigación, podemos ver que estos no solo se centran en lo que se puede hacer desde el trabajo social, sino que también en las perspectivas de los profesionales capacitados para trabajar con NEE puedan tener de cómo es percibido su trabajo dentro del centro educativo en el que se inserten. Así como también la importancia que se da a la ubicación geográfica en la que se encuentra instalada la institución, entregándole una definición más asertiva, eliminando las delimitaciones habitualmente utilizadas en los territorios para diferenciar lo rural y lo urbano, pues en esta investigación, nos encontramos con nuevos escenarios de denominación territorial, al localizar una superficie donde no se puede considerar del todo rural, pero tampoco urbano.

Desde el Trabajo Social, la relevancia que tiene la temática de investigación, se encuentra estrechamente vinculada, con el quehacer que cumplen las y los Trabajadores Sociales en las instituciones educativas, tal como se menciona desde el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELAT) en una de sus publicaciones llamada "Contribución del Trabajo Social en el campo de la

Educación” (2018), los espacios de intervención que tiene esta disciplina dentro de los centros educativos se expresa en lo siguiente:

- La o el trabajador social es el encargado de atender los problemas relacionados con el bienestar social de los NNA, procurando que su desarrollo educativo sea integral, a la vez que propicia espacios de intervención relacionados con la familia, la escuela y la comunidad de residencia.
- De esta manera, el trabajo social funciona como un hilo conductor entre los NNA con los profesionales que trabajan en el marco del Programa de Integración Escolar (PIE) además le otorga continuidad al trabajo de seguimiento que realiza post derivación con el estudiante, la familia y el entorno en el que se desenvuelve.

Por otro lado, tenemos la importancia de recoger las diversas perspectivas que puedan tener los profesionales que trabajan con el PIE. Durante nuestro proceso de búsqueda y elección de tema de investigación se presentaron ciertos artículos donde se hablaba sobre el funcionamiento del programa antes mencionado y como este se aplica en algunas escuelas del país. Entre los artículos se encuentra *“Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural”* (Hernández G. y Rasse A. 2021) así como también *“Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos”* (Núñez C. Peña M. González B. y Ascorra P. 2020) siendo este último donde se puede apreciar una mayor diversidad de cuestionamientos en torno al funcionamiento del PIE y las dificultades con las que se encuentran los profesionales para trabajar con este programa, haciendo visible las falencias estructurales, de capacitación, funcionamiento o de implementos que se requieren para generar un aporte en la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el tema a tratar es un gran aporte a los profesionales de la educación para repensar la intervención que realizan en su praxis con Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y como está abre el espacio para desarrollar un trabajo inclusivo dentro de la comunidad educativa.

Este punto de vista que toma en consideración las perspectivas de los profesionales del equipo PIE no es solo un área de estudio relevante desde el trabajo social, sino que también desde otras disciplinas, entre estas se encuentra la psicología, un ejemplo del trabajo realizado desde el enfoque psicológico es la tesina que lleva por título “Percepción de los profesionales de la educación sobre su trabajo de niños con necesidades educativas especiales (NEE), en un establecimiento Educacional municipal rural de la comuna de Peumo” (Morán, M. 2018), si bien presenta un título con objetivos a investigar similar, el contenido, la metodología a utilizar y los resultados a exponer son totalmente distinto, pues el enfoque y la forma con que se va desarrollando el trabajo en la presente investigación entrega una posición diferente frente a la temática antes expuesta, ya que se presentan dos variables fundamentales para aportar a las investigaciones de este estilo, por un lado, se encuentra el enfoque desde el trabajo social como disciplina, así como también, el territorio en el que se llevó a cabo esta investigación.

Ahora bien, centrándonos en el espacio geográfico donde se desarrolla esa investigación, podemos encontrar el vacío que existe cuando se habla de lo rural o lo urbano. No todo se puede clasificar en rural o urbano, ya que en ocasiones se encuentran espacios que no cumplen con ninguna de las clasificaciones que se les otorgan a las zonas geográficas antes mencionadas. Desde esta perspectiva nos resultaba sumamente valioso entregarle una denominación adecuada al territorio en el cual se quiere trabajar, por el hecho de que de esta manera se les hace aún más visible al territorio en sí y a las personas que ahí habitan, dejando de lado la problemática que se presentaba al intentar buscar un punto medio entre los espacios rurales y urbanos, enfocándonos en lo “peri-urbano” término que comprende la transición de ambas zonas antes mencionadas, contemplando aquellas zonas marginales y/o periféricas de la ciudad, lo cual nos permite realizar un trabajo más acertado de acuerdo a la ubicación geográfica del colegio en el que nos centraremos.

1.2 OBJETIVO GENERAL

Comprender las percepciones que tienen los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, para aportar a las prácticas o reflexiones de su propia praxis al trabajar con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales en el establecimiento educativo.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Objetivo específico 1:** Describir las percepciones que existen por parte de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine sobre sus prácticas laborales con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales.
- **Objetivo específico 2:** Analizar las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto al manejo inclusivo de Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales.
- **Objetivo específico 3:** Identificar fortalezas y debilidades que perciben los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, ante su desempeño laboral en el área de trabajo con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales.

1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la percepción de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto a su trabajo en torno a los Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales?

2. MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de sociedades inclusivas, la relación entre los individuos que conviven en ella es de primordial relevancia para establecer el bienestar de las personas en su totalidad, en tanto orienta al mejoramiento de las condiciones de vida de aquellos a los cuales se les ha excluido y marginado, grupos vulnerables, entre ellos personas con discapacidad.

Los excluidos serían los pobres, y los pobladores de zonas rurales remotas, los grupos aborígenes, las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas, las personas con necesidades especiales, los grupos nómadas, los que padecen enfermedades contagiosas, “todos aquellos que son diferenciados de los demás y sobre los que pesa, por esta razón, un estigma social” (De Comilloni, 2008, p.5)

Hacerse cargo de la diferencia se origina debido a la preocupación por aquellos que no encajan en el proceso de socialización moderna, quienes no son integrados por la sociedad dominante, de esta manera, se construye el estigma de que otros queden fuera. Solo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, la Revolución Francesa sirvió de argumento para convencer de que era necesario educar a las masas para evitar males mayores y disciplinar a los rebeldes. De Comilloni (2008) argumenta que “la inclusión social se convirtió en una salvaguarda de la sociedad. Incluir a todos era un modo de proteger y preservar a la sociedad” siendo así que con este propósito se crean los sistemas educativos modernos. La exclusión no era únicamente una injusticia, era un peligro que se debía enfrentar con acciones destinadas a integrar a las nuevas masas de ciudadanos.

De esta manera, las guías con que se aborda la inclusión y exclusión social son cambiantes, dependiente de la lucha social que compromete a la mayoría de la población bajo la insignia de crear sociedades más modernas, más prósperas y más justas.

Al enunciar las preocupaciones por la estabilidad del sistema producto de las diferencias, surge el interés que guía esta investigación sobre personas que

requieren ciertos cuidados o elementos de la sociedad que son especiales para su normal funcionamiento.

Las Necesidades Especiales son atribuidas a aquellos sujetos que necesitan ayuda adicional debido a un problema médico, emocional o de aprendizaje. Hay ciertas personas que requieren de ayudas especiales como aparatos ortopédicos o silla de ruedas para desplazarse, aquellos que posean algún tipo de enfermedad también tendrán Necesidades Especiales en torno a medicamentos u otro tipo de ayuda para realizar sus actividades diarias por ejemplo.

Ante tal diversidad de Necesidades Especiales, aparece relevante para los objetivos de este estudio centrarnos en un tipo específico de ellas, que está asociado a la dimensión educativa. Esta presenta una especial relevancia, ya que es una dimensión donde los sujetos van construyendo un cambio social, otorgándoles educación a aquellos que en un inicio se pronunciaron como marginales, para que sean incluidos a la sociedad en el que se propicien ambientes en respeto de la diversidad y el aprendizaje.

La idea central, son las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que son reconocidas en La Declaración de Salamanca, donde reafirma el derecho fundamental de los niños/as al acceso a la educación y reconoce que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios” (López y Valenzuela, 2015, p. 47)

El anterior Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. A tal fecha, en Salamanca, España, se reunieron más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 2.5 organizaciones internacionales, para organizar la conferencia a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los

niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994)

En esa instancia, la Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción.

Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. (UNESCO, 1994, p. III)

Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994, p. 5)

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994, p. 6)

2.1 INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA.

En primer lugar, “los términos de inclusión y exclusión aluden a una relación espacial en la que, demarca un adentro y un afuera. Las relaciones centro-periferia constituyen la base del significado de los dos conceptos” (De Comilloni, 2008, p.2).

Entre la noción conceptual de “exclusión” en la literatura sociológica, su antecedente se encuentra en el término “marginalidad”, que aludía a la marginación económica laboral del exceso de mano de obra disponible, que no encuentra lugar adecuado en las ciudades ni ubicación funcional en la sociedad. De hecho, Delfino (2012) señala que el término de marginalidad en la década de los 60 en América Latina comenzó a utilizarse como un concepto en las ciencias sociales para dar cuenta de los efectos heterogéneos y desiguales de los procesos de industrialización y desarrollo. Así se les llamó en un inicio marginal a los asentamientos humanos periféricos, en contraste, al centro urbano, respecto a las condiciones habitables en el que se juzga las carencias.

En contraste, es necesario considerar también que los problemas de marginalidad pueden ser de marginalidad económica, cultural, racial, de género, de edad, política y educativa, entre otros. En donde, para efectos de la teoría de la modernización, “la marginalidad constituye un estado, la integración no alcanzada de ciertos grupos poblacionales en el proceso de desarrollo y participación” (Delfino, 2012, p. 23) de esta manera, “la población marginal no está, realmente, fuera del sistema, sino que es producto del sistema y, desde esta peculiaridad específica, lo integra, es decir, se piensa en la marginalidad como una clase particular de integración en la sociedad” (De Comilloni, 2008, p.3).

La exclusión es un hecho social generado, sea porque un individuo es incapaz de integrarse a una sociedad, sea porque la sociedad es incapaz de integrar ciertas categorías de individuos considerados económica y socialmente inútiles o porque los considera peligrosos. No hay una única forma de exclusión. Puede ser voluntaria o impuesta. Puede ir acompañada de humillación o manifestarse de maneras sutiles en las que se disfraza y se procura esconder el rechazo. (KASRIEL 2006, como se citó en, De Comilloni, 2008, p.6).

En otro sentido, el concepto de exclusión, además, es diferente de pobreza, porque como la UNESCO señaló en el año 2009 que “la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar social” (Bonomelli et. al, 2020, p.9)

A partir de los hechos anteriores en que se conceptualiza el término exclusión, de ahí que, “el concepto de inclusión social se desenvuelve como respuesta al reconocimiento de que hay excluidos en la sociedad y que se debe intervenir activamente para protegerlos” (De Comilloni, 2008, p.6). La Inclusión Educativa es hoy una aspiración de todos los sistemas educativos al esperar que por este medio contribuya al desarrollo de sociedades más justas, democráticas y solidarias.

Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva, según UNESCO (2008) como “un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad”. El derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación de calidad con igualdad de oportunidades. “La inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa” (Echeíta y Duk Homad, 2008)

Por ende, la exclusión educativa en cuanto acceso, permanencia y eficiencia, son las desigualdades en los propios sistemas educativos”. Es la experiencia durante la trayectoria escolar, sumada a factores del contexto los que van empujando hacia fuera a los Niños, Niñas y Jóvenes, hacia un distanciamiento del ambiente educativo, donde no solo el estudiante, sino que también la familia, los profesionales del establecimiento y el sistema escolar en su conjunto, dado que no logran responder de forma pertinente a “sus necesidades” son responsables de que terminen desertando (Bonomelli et. al, 2020)

2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

En torno al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) este depende de diferentes variables que para su definición la hacen voluble a consideraciones como nuevas aportaciones de investigaciones que reformulan el concepto y que además, según autores como Joaquín Roche, Antonio Jiménez (2000) e Ismael García, Silvia Romero, Claudia Aguilar, entre otros (2013) cada país del mundo realiza su propia interpretación del concepto según las demandas y recursos que poseen, de esta manera aquellos que posean NEE serán definidos de manera diferente dependientes del contexto en que se encuentre, pues cada Estado-País cambia la identificación y clasificación de estos sujetos diagnosticados.

De manera general, el concepto de estudiantes con o que presenta Necesidades Educativas Especiales “se refiere a los estudiantes que aprenden de manera significativamente distinta del resto del grupo y, por tanto, requieren de apoyos específicos” (García et. al 2013, p.6). Dado que por “una amplia variedad de razones”

Muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere, para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (López y Valenzuela, 2015, p. 43)

En término de origen y evolución del concepto de NEE, se fundamenta en torno a los debates sobre el efecto estigmatizador que tiene esta expresión sobre los sujetos que diagnostica. En primer lugar, se habló de “Dificultades del Aprendizaje”

(DA) término que surge en el año 1962 propuesto por Kirk⁴ y que junto a Bateman presentan la primera definición formal.

Una dificultad del aprendizaje se refiere al retraso, trastorno o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otros dominios escolares resultado de un handicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y/o trastornos emocionales y conductuales. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores estructurales o instruccionales (Kirk y Bateman, 1962, como se citó en Roche y Jiménez, 2000, p.14)

Las definiciones posteriores en torno a DA son variaciones respecto a esta misma y que, según lo propuesto anteriormente, se desglosa en lo siguiente:

- En primer lugar, designan los problemas escolares que se dan en una o más de estas áreas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita, lectura mecánica, comprensión lectora, cálculo matemático y razonamiento matemático.
- En segundo, el individuo tiene un trastorno en uno o más procesos psicológicos básicos que se identifica en la época, como atención, memoria, percepción auditiva y visual, coordinación visomotora y lenguaje oral,

Estas apreciaciones formulan a las DA como un grupo heterogéneo de trastornos, consecuentes de factores propios de las personas, más que a factores externos (su valor es secundario) (Roche y Jiménez, 2000, p.14-15)

Posteriormente, surgen planteamientos teóricos que hablan más bien de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que incluye los campos tradicionales de los trastornos del aprendizaje, las discapacidades de origen biológico (retraso mental, problemas sensoriales, alteraciones emocionales graves) y las de origen ambiental (desventajas económicas, culturales; falta de oportunidades, instrucción

⁴ Kirk y Bateman (1962/73) fueron los primeros autores en utilizar el término “learning disabilities” (dificultades de aprendizaje) con relación al desorden o retraso causado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares.

inadecuada). Esta nueva perspectiva se consolida en 1978 con la publicación del “Informe Warnock” comité formado en las islas británicas sobre investigación de la educación de niños y jóvenes deficientes, con el objetivo de “analizar la prestación educativa en favor de estos, considerando aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar al mundo del trabajo; estimar el uso eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones” (Warnock, 1987, citado en Roche y Jiménez, 2000, p. 26)

Algunas de las recomendaciones conceptuales del informe Warnock aporta:

1. Todos los escolares tienen necesidades educativas (necesitan de una intervención educativa intencional para alcanzar tales objetivos) y estas son diferentes de unos a otros. Nadie será considerado ineducable.
2. Los fines de la educación son los mismos para todos y la escuela debe satisfacer las NEE que un niño demande a fin de alcanzarlos.
3. Las NEE no pueden clasificarse. También las NEE son un continuo de prestaciones.
4. Las prestaciones especiales serán complementarias y adicionales a las prestaciones ordinarias.

(De las afirmaciones anteriores, no siempre el actuar educativo ha sido coherente con ellas).

Una necesidad educativa es especial cuando deriva de una dificultad del aprendizaje que exige la previsión de recursos y/o actuaciones educativas especiales. Y **un escolar tiene una dificultad del aprendizaje** cuando tiene un problema para aprender significativamente mayor que los niños de su edad (Roche y Jiménez, 2000, p. 29)

Si bien las NEE remite a las Dificultades del Aprendizaje, no se entiende de manera restringida, pues las DA son comprendidas con anterioridad como una etiqueta diagnosticada sobre la base de, por ejemplo, la deficiencia psíquica o física que presente el sujeto, en cambio, ahora se entiende la Dificultad de Aprendizaje de un estudiante a cualquier problema para aprender que presente el sujeto, independiente de la razón que la provoca sea ambiental (como falta de

oportunidades) u orgánica (cualquier deficiencia psíquica, física o sensorial) del individuo.

Así, las NEE no son únicas y exclusivas de determinados grupos de sujetos que presentan un determinado diagnóstico, con una característica permanente de ellos, sino que todos podemos presentar alguna de estas características transitoriamente en algún momento de la escolaridad

no existen, por tanto, 2 tipos de niños: los deficientes que reciben educación especial y los no deficientes, que solo reciben educación, ambos grupos son heterogéneos (todos los deficientes no son iguales y los no deficientes tampoco) y en ambos grupos se puede encontrar escolares con NEE, necesidades que, en consecuencia, no admiten ser clasificadas en grupos, sino que forman un continuo que van desde las más graves y permanentes a las más leves y transitorias (Roche y Jiménez, 2000, p.29)

No obstante, en torno al análisis de las NEE la complejidad radica en que muchas de las Dificultades del Aprendizaje en realidad tienen un origen fuera de la escuela, allí donde no es una responsabilidad educativa académica, la familia, la clase social, la pertenencia a una minoría cultural, entre otras circunstancias “los niños y niñas tendrán necesidades especiales, pero no del tipo educativo”.

Ante lo anterior surge una discusión teórica en cuanto a formular un cambio conceptual, según los estudios de los autores Ismael García⁵, Silvia Romero⁶, Claudia Aguilar⁷, Karla Lomeli⁸, Diana Rodríguez⁹, (2013) para hablar de “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (BAP) en el cual se debe tener en consideración a la diversidad en lo que respecta ofrecer una calidad educativa a todos los estudiantes, en el que “en vez de centrarse en la búsqueda de técnicas especializadas que subsanen las dificultades de aprendizaje de cierto sector de estudiantes, la prioridad debería centrarse en crear condiciones que faciliten y

⁵ Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México

⁶ Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Profesora-Investigadora de la (UASLP).

⁷ Licenciada en Psicología por la UASLP. Estudiante de Maestría en Educación Inclusiva y Especial, Programa Erasmus Mundus

⁸ Licenciada en Psicología por la UASLP. Docente del Instituto Pierre Faure de San Luis.

⁹ Licenciada en Psicología por la UASLP. Estudiante de la Maestría en Psicología de la UASLP

apoyen al aprendizaje de todos” (Ainscow y Miles, 2008, como se citó en García et. Al 2013)

De esta manera, “cuanto más inclusiva es la escuela y menos barreras suponga para que sus estudiantes puedan participar y aprender, menos se necesitará hablar de Necesidades Educativas Especiales” (Huguet, 2006, como se citó en García et. al 2013), esto indica para la inclusión de estudiantes, reestructurar la cultura, políticas y prácticas en las escuelas para que respondan a la diversidad de estudiantes.

2.3 TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN

Según el Instituto Español de Formación Social, el Trabajador/a Social

es un profesional que tiene una formación universitaria, basada en principios humanistas y democráticos; se encuentra capacitado/a para aplicar de forma disciplinada y creativa sus conocimientos científicos, metodológicos y técnicos para la prevención y tratamiento de problemas que afectan el bienestar social de las personas (INEFSO, 2021, párr. 1) En donde el objeto del trabajo social es el ser humano (individual o colectivo) que en interacción con el medio vive una situación determinada como necesidad-carencia, que le impide o dificulta su desarrollo y el bienestar social y, por lo tanto, requiere de la intervención profesional sistematizada para su promoción; su superación de ansiedades, conflictos e inseguridades; la evitación de relaciones de tensión y marginación y la promoción de las potencialidades positivas, tanto personales como del medio social, que permitan la promoción de la persona y la resolución de dicha situación problema (Puyol y Hernández, 2009, p. 103)

El concepto de necesidad en el campo de la disciplina del trabajo social refiere a la dimensión social de la oferta y demanda de servicios que los satisfagan, por el medio de las prácticas sociales, las formas de organización, los modelos políticos y los valores con que se expresan las necesidades, puesto que, las necesidades humanas cambian con el tiempo en determinado espacio y cultura las formas con que se expresa y los medios para satisfacerlas, de esta manera, se formula él

desarrollo de prácticas y principios éticos para avanzar hacia mejores condiciones de vida y bienestar social, de tal forma que, en la contemporaneidad, cada vez más “las necesidades se van convirtiendo en sociales debido a la producción, la complejidad de los servicios y la interrelación entre la vida privada y los diversos ámbitos de la vida colectiva” (Puyol y Hernández, 2009, p. 98)

Desde esa perspectiva, en relación con las necesidades sociales, se entiende el Trabajo Social como conocimiento y acción útil que facilita dinámicas de expansión de posibilidades, de capacitación de los recursos humanos, de democratización del conocimiento y de conformación de estructuras sociales más avanzadas y libres (Puyol y Hernández, 2009, p. 99)

De esta forma, uno de los ámbitos de las necesidades sociales colectivas que se busca satisfacer es la educación, en donde la necesidad desde las ciencias de la educación la definen como la “planificación e investigación educativa”, que consiste en la identificación, análisis y priorización de las necesidades de los destinatarios y del contexto de actuación, de esta manera “la investigación educativa sobre necesidades queda vinculada a la innovación, la mejora, el cambio, la prevención o la resolución de problemas del ámbito educativo”. (Moreno et al, 2015. párr 4)

Desde esta visión, a lo que respecta al Trabajo Social dentro de los centros educativos, tiene el papel de la investigación preventiva y asistencial en temas como el absentismo y el fracaso educativo, la integración de inmigrantes y colectivos desfavorecidos, la detección temprana de malos tratos en el ámbito familiar, la mejora del clima de convivencia escolar, la intervención en situaciones de acoso escolar o la estimulación a la participación de los ciudadanos (Puyol y Hernández, 2009, p. 99) al final, las funciones del trabajador social en la educación, este profesional debe atender, específicamente, los problemas de bienestar social de los alumnos que afectan a su desarrollo educativo integral, involucrando la participación de la familia, de la escuela y la comunidad (INEFSO, 2021, párr. 2) en las temáticas ya mencionadas.

El trabajador social en el ámbito Educativo trabaja en equipos multidisciplinarios junto a maestros, psicólogos, médicos, terapeutas, etc., y su función es aportar su conocimiento de la realidad en que viven los alumnos y contribuye a una mejor comprensión y afronte de los problemas. El Trabajo Social es una profesión de campo, por lo tanto, permite conocer, de cerca, el ambiente familiar y social en el que viven los alumnos, al mismo tiempo que puede establecer una relación más empática con la familia (INEFSO, 2021, párr. 3)

2.4 EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NEE.

La Educación Especial en Chile tiene su origen en la apertura de diversas escuelas especiales orientadas a la atención de personas con déficit sensorial, en efecto, la primera de estas escuelas fue fundada en 1952 y se destinó a la atención de los llamados sordomudos; solo a principios del siglo XX se evidencia la inquietud por el tratamiento educativo de personas con déficit intelectual (Ramos, 2013, p.39), en tal sentido, únicamente en año 1928 se cree la primera escuela especial de desarrollo destinada al tratamiento educativo de niños con discapacidad intelectual (Castillo y Norambuena, 2020, p. 272)

Tiempo después, en el año 1975, el MINEDUC indica que la educación especial constituye un sistema de elementos técnico-administrativos, financieros, materiales y humanos destinados a la formación integral como persona humana, de aquellos sujetos que, debido a un déficit global o específico, sociocultural, sensorial o motor no pueden desarrollar su desarrollo armónico y completo a través del sistema de educación general común (MINEDUC, 1975 citado en Caiceo, 2010, citado en Castillo y Norambuena, 2020, p. 275)

Lo anterior da respuesta a que en el año 1976 se promulgue el Decreto exento 310 que aprueba los primeros Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial y/o Diferencial; las que se experimentaron durante un período de tres años. El documento establece que el propósito de la educación especial es tratar los trastornos auditivos y del lenguaje, los trastornos intelectuales, los trastornos

del movimiento, los trastornos visuales, conductuales y del aprendizaje de acuerdo con tres procesos básicos:

- Diagnóstico, el que se realiza en los Centros de Diagnósticos creados para esos efectos;
- Tratamiento el que se produce en las escuelas especiales; y
- Capacitación Laboral a cargo de los Centros de Capacitación Laboral (Castillo y Norambuena, 2020, p. 276)

Posteriormente, con la publicación del Informe Warnock en 1978, motivó el inicio de un movimiento hacia la integración educativa en Chile, con algunas escuelas innovadoras, asumiendo el desafío de ubicar estudiantes “discapacitados” en sus aulas. (González, 2019, p.5) así desde esta posición se desprenden acciones para generar un desarrollo inclusivo del sistema educativo chileno para aquellos estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales sean integrados inclusivamente en la comprensión de una inclusión como un proceso para todos y todas sin distinción.

Así, desde los años 90 en adelante, y en coherencia con una serie de acuerdos internacionales a los que Chile adhiere, se desarrollan importantes transformaciones en materia de Educación Especial, que de acuerdo con Alarcón, Alegría y Cisternas (2016) los principales hitos son:

- Primeramente, se encuentra la promulgación de la Ley N.º 19.284 en 1994 y sus decretos N.º1/98 y 374/99. Ambos dispositivos legales promueven y entregan orientaciones específicas para la integración educativa de personas con discapacidad. Por su parte, surge el Decreto N.º 291/99 que define el funcionamiento de los Grupos Diferenciales, para la atención de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje en la escuela regular.
- Años más tarde se desarrolla documento con propuestas para una política nacional en Educación Especial para el fortalecimiento de la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva.

- Posteriormente, en el año 2007 se promulga la Ley 20.201 que regula la subvención escolar y otorga financiamientos diferenciados en casos de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad.
- En este marco, surge el DS N.º170 del año 2009, el cual establece la subvención del Estado para la Educación Especial y regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para conformar un Programa de Integración Escolar (PIE). (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016, p.2)

Además, de acuerdo con La Superintendencia de Educación¹⁰, la normativa educacional chilena que resguarda los derechos de los estudiantes con NEE se encuentra en la Constitución Política de la República y tratados internacionales ratificados por Chile, como la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En tal sentido, los derechos de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales están establecidos en la Ley General de Educación (Ley 20.370) y en la Ley 20.422, que define normas sobre igualdad de oportunidades en inclusión social de personas con discapacidad, así como en el Decreto Exento N.º 83 de 2015 del Ministerio de Educación, sobre diversificación de la enseñanza básica, el cual aprueba criterios y orientaciones de adaptación curricular para estudiantes con N.E.E.

Entre los derechos que se destacan para los estudiantes con NEE, aparece publicado por el Ministerio de Educación de Chile en 2010, en el que expresa la Ley General de Educación en su artículo 10, letra a)

a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física y

¹⁰ La Superintendencia de Educación en Chile es un organismo creado por la Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media. Su función principal es fiscalizar que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos por el Estado se ajusten a la normativa vigente, reglamentos e instrucciones emitidos por la Superintendencia. Al mismo tiempo, fiscaliza el uso de recursos en los establecimientos que reciben aporte estatal. También se encarga de promocionar, informar y educar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general acerca de la normativa educacional.

moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. (Ministerio de Educación, 2010)

Es de utilidad para el fortalecimiento y la promoción, tanto de los derechos mencionados anteriormente, como de la convivencia pacífica y respetuosa, la Superintendencia de Educación dispone de la Circular N.º482, que resulta ser un instrumento fundamental en el ámbito educacional. Este instrumento imparte instrucciones sobre los reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media que cuentan con Reconocimiento Oficial del Estado.

Los establecimientos que integran estudiantes con NEE, deben contemplar las normas de convivencia y principios que todo Reglamento Interno tiene que considerar, como es el respeto a la dignidad física y moral del estudiante y el interés superior del niño o niña, para el disfrute pleno y efectivo de sus derechos, teniendo siempre presente las condiciones particulares de cada estudiante, sus necesidades y características, atendiendo a la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación que impidan el desarrollo, aprendizaje y participación.

Todo Reglamento Interno debe establecer estrategias de información y capacitación destinadas a fomentar el respeto de la integridad física y moral de sus estudiantes, la prevención del maltrato, acoso o violencia, así como los hechos de connotación sexual, agresiones sexuales, y situaciones de riesgo que vulneren sus derechos.

2.5 DECRETO 170

Así mismo, uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para los estudiantes de educación especial. Bajo este lineamiento, se impulsó una subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, que la misma ley estableció que por un reglamento deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarán a los alumnos con Necesidades Educativas

Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tales déficits (Ministerio de Educación, 2018, p. 1)

Esto hace referencia al Decreto 170 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Este decreto fue promulgado en 2009 y publicado en 2010.

El reglamento define las NEE que presenta un estudiante en el artículo 2 letra a-

Se entenderá por **Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales:** aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. (Ministerio de Educación, 2018, p. 2)

Seguidamente, también define 2 tipos de NEE.

- **Necesidades educativas especiales de carácter permanente:** son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (Ministerio de Educación, 2018, p. 2)
- **Necesidades educativas especiales de carácter transitorio:** son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. (Ministerio de Educación, 2018, p. 2)

Serán **beneficiarios** de la subvención de NEE de carácter transitorio, como señala el artículo 20 del decreto 170, aquellos que, en virtud de un diagnóstico realizado por un profesional competente, presenten algunos de los siguientes déficits o discapacidades:

- a. Trastornos Específicos del Aprendizaje,
- b. Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL),
- c. Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperactivo,
- d. Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (Ministerio de Educación, 2018, p. 7-8)

es preciso señalar, como lo indica el Artículo 22 del decreto, que los **establecimientos de educación regular** que eduquen a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales transitorias asociadas a trastornos específicos del aprendizaje, déficit atencional y aquellos en que las evaluaciones de funcionamiento intelectual se ubican en el rango límite, para impetrar el beneficio de la subvención educacional deberán contar con un proyecto o programa de integración escolar aprobado por el Ministerio de Educación. (Ministerio de Educación, 2018, p. 8)

En otro aspecto, el decreto 170 en el artículo 2 letra b- define la **evaluación diagnóstica**, la cual constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de estas. De igual manera, esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar. (Ministerio de Educación, 2018, p. 2)

En el artículo 2 letra c- reglamenta los **Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas** como aquellas herramientas y procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garanticen validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa (Ministerio de Educación, 2018, p. 2)

El reglamento también define al **profesional competente** en el artículo 15, como aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico, además en el artículo 16 se precisa qué profesionales idóneos efectúan la evaluación diagnóstica desprendiéndose la siguiente gráfica:

Discapacidad	Profesionales
Discapacidad auditiva	Médico otorrinolaringólogo o neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad Visual	Médico oftalmólogo o neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad Intelectual y coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y Profesor de educación especial/diferencial.
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, Psicólogo,, Fonoaudiólogo y Profesor de educación especial/diferencial.
Multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorrino o fisiatra u otras especialidades, según corresponda; Psicólogo y Profesor de educación especial/diferencial.
Déficit Atencional con y sin hiperactividad o Trastorno Hiperactivo	Médico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, Psicólogo y/o profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo.
Trastornos específicos del lenguaje	Fonoaudiólogo, Profesor de educación especial/diferencial, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.
Trastornos específicos del aprendizaje	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

Fuente: Ministerio de Educación (2018, p. 6)

2.6 PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)

La integración de los estudiantes con N.E.E. en escuelas generales es regulada por un Proyecto de Integración Educativa (PIE). Incluso cuando este modelo de integración fue promulgado hace casi 20 años, es actualmente el único modelo para entregar apoyo educativo en contextos regulares (González, 2019, p. 10)

En cuanto a su definición, según el Ministerio de Educación de la República de Chile, el Programa de Integración Escolar es una estrategia inclusiva del sistema

escolar, cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a las y los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional. (Ministerio de Educación, 2019, p. 7)

El PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los establecimientos educacionales, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar. (Ministerio de Educación, 2019, p. 9)

Este programa se desprende a partir del Decreto 170 mencionado con anterioridad, con lo que se refiere a, los recursos destinados a la modalidad de Educación Especial, impartida a través de programas de integración escolar, destinada a financiar las acciones y los apoyos especializados que se requieren en los establecimientos educacionales que educan estudiantes que presentan NEE.

Así, en continuidad con el Artículo 84 del decreto 170, para efectos de impetrar la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, los sostenedores de establecimientos de educación regular, deberán ejecutar un Programa de Integración Escolar (Ministerio de Educación, 2018, p. 30)

De esta forma, el decreto 170 en el apartado “Título V Del Fraccionamiento” entrega en sus artículos los lineamientos del Programa de Integración Escolar, junto a ello en el artículo 86 señala los requisitos para la aprobación de un PIE, en cuanto planificación, ejecución y evaluación contempla la utilización de los

recursos financieros en la educación diferencial especial o subvención de las NEE de carácter transitorio en los siguientes aspectos:

- a. Contratación de recursos humanos especializados
- b. Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar
- c. Capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial. Y otros miembros de la comunidad educativa
- d. Provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes (Ministerio de Educación, 2018, p. 30)

Además, el programa de integración escolar, según el Artículo 89 del decreto, deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones:

- a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular;
- b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular;
- c) Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional. (Ministerio de Educación, 2018, p. 31)

Por otra parte, en el Artículo 94 los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con NEE permanentes y 5 con NEE transitorias. Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases. Cualquier otra circunstancia que implique una variación en el número de alumnos por curso deberá ser autorizada por la Secretaría Ministerial de Educación correspondiente,

teniendo a la vista los antecedentes e informes de los equipos multiprofesionales y de los supervisores, según corresponda. (Ministerio de Educación, 2018, p. 32)

2.7 DILEMAS EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA CHILENA.

Los hitos en que emerge la educación especial en Chile se origina a partir de las primeras escuelas especiales y su progresiva institucionalización en el sistema escolar, en donde el desarrollo de un sistema educativo inclusivo no está orientado a identificar a estudiantes que presenten NEE, sino más bien a la comprensión de una inclusión para todos, sin embargo, la educación especial, desde sus inicios, ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, construyendo una visión del sujeto con discapacidad como alguien que debe ser curado o corregido. (Godoy, Meza & Salazar, 2004, como se citó en Ramos, 2013, p. 39)

En Chile, durante el período 1990-2004, fueron vigorosas una serie de iniciativas que se fortalecen en dos puntos centrales:

1. La integración de estudiantes con discapacidad a la educación regular.
2. La instalación de una perspectiva teórica de educación inclusiva.

La educación inclusiva, a diferencia de la integración, implica una adaptación de la escuela a las necesidades y diversidad de todas y todos sus estudiantes, para facilitar su plena participación y aprendizaje (Tomasevsky, en Blanco, 2006, como se citó en Ramos, 2013, p. 40). En el caso de la integración, son los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales los que deben adaptarse, en la medida que puedan, a los desafíos del currículum regular. En este sentido, el movimiento de la inclusión no tiene como foco a los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales, sino que parte de la premisa de que todos los niños y niñas se caracterizan por sus diferencias (Ramos, 2013).

En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la Ley N.º 19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las

escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito”. (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012, p. 46, como se citó en Ramos, 2013, p. 40)

Los conceptos de normalización, principio de integración y Necesidades Educativas Especiales, resonaron entre algunos profesionales y académicos, quienes desarrollaron las primeras experiencias al respecto en la década de 1980 (Godoy, Meza y Salazar, 2004, como se citó en González, 2019, p. 5) años después, se publicaron las orientaciones para que las escuelas desarrollarán Proyectos de Integración Escolar (PIE), junto con el sistema de subvenciones para financiar estos proyectos, incluso después de varias modificaciones en el tiempo, el modelo PIE y el financiamiento a través de subvenciones diferenciadas aún están vigentes. (González, 2019)

La influencia del modelo médico es evidente en la estructura del proceso de admisión y continuidad de los estudiantes en el PIE (Programa de Integración Escolar), las estrategias de apoyo ofrecidas y cómo la integración es llevada a cabo en las escuelas, ciertamente en el Decreto 170, promulgado en 2010, el cual establece las normas para determinar las Necesidades Educativas Especiales. Para recibir apoyo educativo, los estudiantes deben ingresar al PIE, con una evaluación diagnóstica realizada por profesionales competentes. El Decreto 170 establece estos “profesionales competentes” con relación a una lista de “discapacidades”, y solicita, para cada una de ellas, un certificado médico. (González, 2019)

Es necesario considerar, que, para construir sistemas escolares equitativos, las políticas públicas suelen determinar formas de focalizar recursos materiales y humanos de apoyo a las escuelas. En Chile, una de las principales políticas orientada a estos fines se materializa en los Programas de Integración Escolar. Sin embargo, en el intento por avanzar hacia una mirada multidimensional de la diversidad, en la práctica parece retroceder hacia un enfoque descontextualizado del aprendizaje escolar y sus dificultades. Esto, porque es una política que plantea

un lenguaje centrado en el déficit, donde las diferencias tienen principalmente una dimensión biológica e individual. (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016, p. 2)

De igual manera, la gran mayoría de los estudiantes chilenos asisten a establecimientos educativos, particulares o municipales, que reciben subvención estatal. Este subsidio se traduce en un monto de dinero que brinda el estado por cada estudiante matriculado. En este marco, las escuelas deben competir por tener una mayor cantidad de estudiantes, con el fin de conseguir más subvenciones. En el caso de los sostenedores privados, estos pueden recibir subvención, montar sus escuelas y, además, lucrar con las ganancias obtenidas. De esta forma, el sistema educativo chileno constituye un experimento de mercado; la educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales (Assaél et al, 2011, p. 306, como se citó en Ramos, 2013, p. 38)

2.8 DOCENTES/INCLUSIÓN

Durante el año 2009 en Chile, se promulga La Ley General de Educación (LGE) en la cual se establecen diversos parámetros y/o lineamientos en los cuales, fija, regulan, promueven y resguardan el correcto funcionamiento de los diversos establecimientos educativos, desde la educación parvularia hasta la superior, considerando también aquellas instituciones en las que se imparte la educación para adultos, educación especial y cualquier otro nivel que pudiera crearse, tanto en la educación pública como también en la privada. (MINEDUC)

Entre los objetivos con lo que cuenta esta Ley, se encuentra la “Integración e inclusión” de la cual se plantea lo siguiente:

El sistema propenderá a la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones

socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (BCN “Ley General de Educación, 2019)

de esta manera es que se hace presente la Política Nacional de Educación especial del año 2009, donde se buscaba integrar en un espacio de participación, libre de discriminación y mejor preparado para el trabajo con alumnos que presenten NEE y formen parte de la escuela “común”. Si bien existe este mecanismo que vela por la participación y buen trabajo con quienes poseen algún tipo de NEE, mediante investigaciones como *“Formación inicial docente y necesidades educativas especiales”* (Tenorio, S. 2011) *“Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos”* (Núñez C. Peña M. González B. y Ascorra P. 2020), entre otras, se puede dar cuenta que las escuelas y principalmente los docentes no se encuentran del todo capacitados para enfrentarse a este desafío.

Ahora bien, a lo largo de la historia, el proceso de formación de docentes en Chile ha atravesado por diversos momentos que han motivado y dificultado llevar a cabo esta transformación. Castillo y Norambuena (2020) describen algunos de los hechos que jugaron un papel fundamental en cómo era concebido y de qué manera se realizaba la intervención en la educación regular y especial, haciendo un mayor énfasis en esta última.

Chile fue uno de los países latinoamericanos que marcaron un antes y un después en la historia de la educación especial, esto se vio reflejado al abrir una escuela para sordos durante el año 1852, posteriormente se abrirían otras tres escuelas que apoyarían a aquellas personas con discapacidad sensorial, estas instituciones funcionaban y se desarrollaban únicamente mediante la beneficencia antes de poder ingresar al sistema de educación. Posterior a este avance en la educación especial, comienzan a hacerse presentes diversos cuestionamientos en torno a la discapacidad intelectual, enfocándose especialmente en sí estas personas serían capaces de aprender, en este contexto fue fundamental incorporar la perspectiva de la medicina en conjunto con la de los profesionales de la educación. (Castillo y Norambuena 2020)

La educación especial comenzaba a avanzar con fuerza en Chile, desde un paradigma diferente al de sus inicios, dejando atrás el trabajo enfocado en la beneficencia, para enfocarse en un método más formal y regulado, al ser reconocido como parte del sistema educativo, lo que derivaba en una mayor preocupación por la especialización de quienes impartían clases en centros educativos especiales.

Hacia la década del sesenta, Chile se comenzó a preocupar de manera seria de la formación de profesores de educación especial.” (Castillo y Norambuena, 2020, pp. 272)

Durante la dictadura militar vivida en Chile entre los años 1973 a 1990, el avance que la educación había tenido años anteriores, comenzaba a ser entorpecido debido al cambio radical que sufrió el país, en diversas áreas, como la política, economía, educación, entre otras. Cuando los militares y las fuerzas de orden y seguridad, se instalaron en la casa de gobierno, una de sus primeras labores era eliminar toda aquella institución encargada de la educación formativa para docentes.

Acabar con las estructuras formativas de profesores desarrolladas con fuerza durante el gobierno de Allende, como fueron las Escuelas Normales, ya que a juicio del nuevo régimen era un nido de adoctrinamiento hacia el marxismo y que habían desvirtuado la labor pedagógica en escuelas y liceos donde se desempeñaban (Castillo y Norambuena, 2020, pp. 274)

En el marco de la dictadura militar, si bien se crearon e implementaron nuevas orientaciones que permitían realizar un mejor trabajo en las escuelas especiales, estas mantenían su posición clínica, enfocándose específicamente en rehabilitar la discapacidad por sobre la entrega de conocimiento, lo que mantenía aquella brecha que separaba las escuelas regulares y las especiales.

“El enfoque predominante en la práctica pedagógica, seguía siendo altamente segregador; puesto que los estudiantes con discapacidad eran los únicos que podían recibir apoyos especializados, cristalizando las barreras de presencia,

aprendizaje y participación de todos los estudiantes en la escuela regular.”
(Castillo y Norambuena, 2020, pp. 284)

No fue hasta la llegada del Informe de Warnock que comenzaron a cuestionar el modelo antes expuesto, aquel que tenía como pilar fundamental la medicina por sobre la educación y la rehabilitación por sobre la inclusión. Como se menciona en capítulos anteriores, el Informe Warnock abre el espacio para repensar las necesidades educativas desde la perspectiva que cada persona tiene necesidades educativas y estas se hacen presente en diversos momentos, de diferentes maneras, ya que, no existe una homogénea de tratar o trabajar con las necesidades educativas.

Continuando con la anterior premisa es que resulta importante considerar las diversas perspectivas que los docentes puedan tener en torno a la inclusión escolar de aquellos estudiantes con NEE y aquellas herramientas que debieran poseer para poder llevar a cabo una correcta labor dentro de las aulas de clases, aún más cuando con el paso de los años es cada vez más necesario ampliar las diversas formas de enseñanzas, dejando atrás el modelo clásico donde la figura de autoridad dentro del aula (docente) transmite sus conocimientos a un grupo de estudiantes rígidamente ordenados y enfocados únicamente en él con la finalidad de memorizar el conocimiento transmitido.

Mediante una investigación realizada por Solange Tenorio (2011), perteneciente al departamento de educación diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) expuso diversos puntos en cuanto a la formación inicial de los docentes y cómo es que abordan la temática de las NEE dentro de las aulas al momento de comenzar su formación académica. Dentro de este estudio cuali-cuantitativo realizado a 80 estudiantes de diversas carreras del área pedagógica se pudieron recoger dato como: el 65% de las personas entrevistadas reconocen que los docentes tienen la responsabilidad de trabajar con estudiantes que presenten NEE, sin embargo, el 84% declara que los docentes no se encuentran preparados para llevar a cabo una correcta integración al interior del aula, así como también un 94% de la muestra manifiesta que no sé

tienen las herramientas necesarias para abordar de manera adecuada las diversas NEE. (Tenorio, 2011)

El correcto abordaje de las NEE en las aulas y por parte de los docentes pareciera ser algo olvidado o ignorado, aun cuando el contexto lo requiere, ya que en Chile para el año 2018 se registraron un total de 183.373 alumnos matriculados con NEE, representando un 5,12% de las matrículas a nivel nacional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018) en un estudio realizado por la UMCE durante el año 2006 y 2007 se registró que por parte de docentes el docente de apoyo (educadores diferenciales) eran quienes debían tener la mayor responsabilidad de aquellos estudiantes con NEE, además de poseer una visión más bien negativa de lo que es la inclusión en las aulas comunes por el hecho de que la presencia de un estudiante con NEE modifica por completo la dinámica establecida entre docente y estudiantes. (Tenorio, 2011)

Sin duda esto es algo en lo que se requiere trabajar exhaustivamente, aún más en las nuevas generaciones de docentes, debido a que si se quiere llevar a cabo una real inclusión como la que se propuso anteriormente, es necesario instaurar esta forma de trabajo con NNA que presentan NEE desde las primeras generaciones insertas en la pedagogía. Si bien desde las nuevas generaciones es algo que se considera importante de tratar, como se explicita en la investigación de Tenorio:

A pesar de que en varios estudiantes prima un paradigma tradicional (médico-clínico) acerca de la discapacidad, existe un enfoque más renovado en conceptos como necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares e inclusión. Sin embargo, reclaman la falta de práctica e implementación de ellos en situaciones educativas concretas en la escuela (Tenorio, 2011. p. 15)

Aún falta llevar a un plano más general estas solicitudes, para que aquel conocimiento sea transmitido a lo largo de los años de estudios que poseen, no solo centrándose en una cátedra básica, sino también año tras año en su especialización pedagógica.

2.9 ESPACIO TERRITORIAL PERI-URBANO: TRANSFORMACIONES TERRITORIALES.

Una de las dimensiones de la sociedad está relacionado con la territorialización geográfica, la cual ha dado cuenta históricamente de qué existe una división entre lo que es lo rural y lo que es lo urbano, es decir, lo que es campo y aquello que es ciudad, con la finalidad de dar cuenta que hay distintas formas de estructura sociales.

Es debido a esto es que, en 1975, Capel hace una recopilación de la definición de lo urbano y sus distintos escritores, es ahí que se refiere a autores como Karl Gustav Grytzell, Robert E. Dickinson y René Maunier, pero debido al avance de las tecnologías y al constante cambio que sufren estas limitaciones, es que no existe alguna única definición que delimite la forma de referirnos a lo urbano y lo rural.

Por consiguiente, es que la definición de Marcel Arousseau, quien es un geógrafo australiano, es en la que trabajaremos, puesto que para él lo urbano es definido como “un espacio edificado, vinculados con el transporte, a las industrias, al comercio de la población, a la administración del estado o simplemente a vivir en la ciudad” (H. Capel. 1975, p. 3), mientras que, por otro lado, lo rural es “aquellos sectores de la población que se extienden dentro de la región y se dedican a la producción de los artículos primarios que rinde la tierra” (H. Capel. 1975, p. 3)

No obstante, estas definiciones no nos permiten comprender de manera más profunda los recientes fenómenos que emergen actualmente, a consecuencia de lo que se menciona anteriormente y por las constantes migraciones y expansiones, tanto en el espacio urbano tal como en el rural, es que nacen nuevos términos para definir estos espacios, el “rururbano” bautizado por Bauer y Roux y lo reconoce de la siguiente forma “los terrenos que rodean a las capitales antiguas con presencia de viviendas unifamiliares dispersas y aisladas junto con áreas agrícolas y forestales” (Bauer y Roux, 1976, Cardoso y Fitchy, 2012, como se citó en M. Bernardo, 2019) en otras palabras, son los cambios ocurridos en las localidades cuando se exponen a la vida urbana, y, así pues, también las

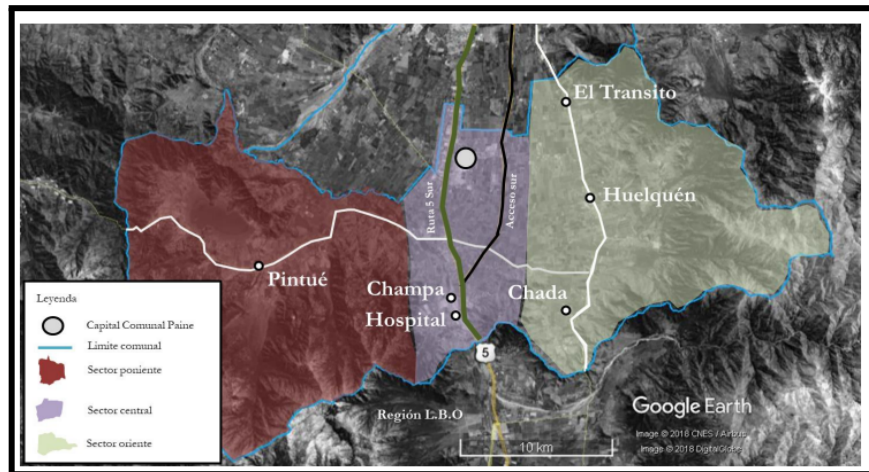
poblaciones urbanas se adaptan a medida que migran a los entornos que son de campo, todo esto debido al crecimiento de las ciudades descontrolado hacia las zonas rurales.

Luego de estas, con el tiempo es que nacen nuevos términos para referirnos a los espacios geográficos que están en constante crecimiento, entre ellos está el término “periurbano” el cual es un “un sistema mosaico” donde coexisten sistemas productivos, ecosistemas consumidores, es decir, las aglomeraciones urbanas y los ecosistemas naturales (Barsky, 2012, como se citó en M. Bernardo. 2019, p. 319).

Este nombre, además, se debe en vista a que son sectores que se ubican comúnmente en los alrededores de las ciudades, son un espacio de transición entre lo urbano y lo rural, donde se evidencia el impacto de la metropolización y expansión urbana sobre lugares que tradicionalmente han tenido funciones y estilos de vida rurales (MANSILLA, 2018, p.3).

Es esta última definición con la cual trabajaremos, ya que la comuna de Paine, si bien antes se pensaba como una comuna rural, debido a que si nos basamos en lo que menciona la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) los lugares, en este caso las comunas para ser consideradas rurales deben tener en cuestión de demografía poblacional hasta 50.000 habitantes, su principal activo económico debe de ser fundamentalmente la agricultura y la ganadería, pero debido a la creciente expansión que ha ocurrido en la zona “rural de Paine”, es que esta definición ya no funciona en la comuna, porque según el censo del 2017, la población actual de Paine es 72.759 habitantes, aunque a pesar de esto así su activo económico se mantiene en el cultivo, agricultura y ganadería; esto debido a que los sectores orientes y ponientes son principalmente zonas de campo, como se puede observar en la imagen N.º 1.

Imagen N.º 1 Comuna de Paine.



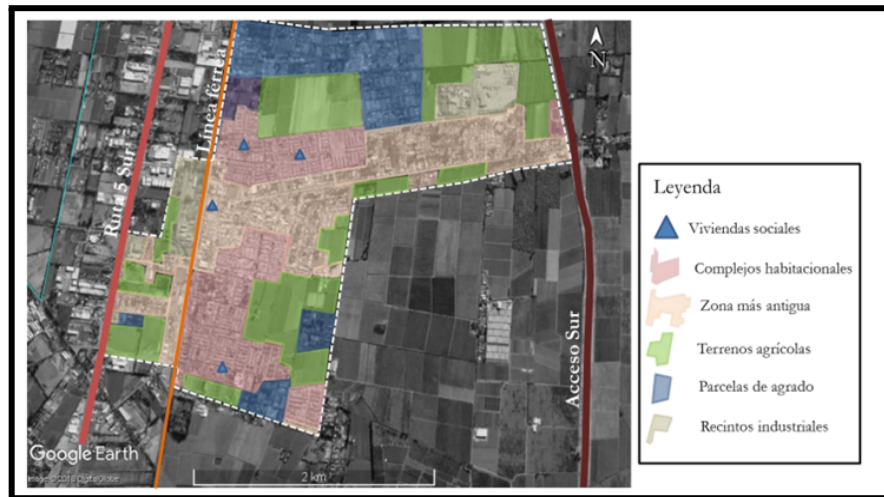
Fuente: Soto, C. A. B. Ni tan campo ni tan ciudad: Transformaciones socio-espaciales al interior de la comuna de Paine, en las primeras décadas del siglo XXI, 2019, p.31.

Con la imagen uno podemos observar fácil y detalladamente que el sector central es el que está más urbanizado y tiene mejor conexión con las comunas aledañas, estas son las carreteras ruta 5 sur y el acceso sur, además están las líneas del tren que atraviesan toda la zona central en los sectores de Paine centro, Champa, Hospital; pues bien son parte de las razones por las que consideramos a la comuna como una zona peri-urbana.

Ya que “para definir aquellos espacios de transición entre lo urbano y lo rural, en los cuales se evidencian las consecuencias de los procesos de metropolización y extensión urbana sobre lugares que tradicionalmente cumplieron funciones y formas de hablar de un carácter rural”. (MANSILLA, 2018, p.3)

Incluso se puede evidenciar lo antes mencionado en la imagen N.º 2 aquí se observa más profundamente cómo es que en el centro de la comuna ocurre esta dualidad de asentaciones territoriales, es decir, viviendas sociales y poblaciones urbanas, las cuales deslindan con espacios donde se practica la agricultura.

Imagen N.º 2 Configuración de la comuna.



Fuente: Soto, C. A. B. Ni tan campo ni tan ciudad: Transformaciones socio-espaciales al interior de la comuna de Paine, en las primeras décadas del siglo XXI. 2019. p.60.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta investigación se llevará a cabo siguiendo el tipo de investigación exploratoria, la cual es utilizada “cuando el objetivo a examinar es un tema o problema de investigación poco estudiado o si deseamos indagar sobre temas o áreas de desde nuevas perspectivas” (Sampieri et al., 2014)

La investigación se centra en este encuadre en el sentido de darle nuevas perspectivas a una temática de estudio que a la vez es poco conocida en tanto gira en torno a la riqueza territorial, en donde los contextos varían de una localidad a otra, siendo estos muy diversos, es por ello que se quiere dar un enfoque centrado a nuevas realidades que surgen en la actualidad con el término “peri-urbano”, pues, a pesar de que existe desde hace mucho tiempo atrás, que incluso en la antigua roma, se podía ver villorrios a los alrededores de las grandes ciudades, o como se conoce actualmente bajo el término de “Zonas urbanas”, esto

según H. Capel (1994), si bien este concepto tiene más de 20 años de conocerse, continúa siendo poco investigado, lo que provoca que para la mayoría de la población tenga un limitado acceso a esta información, razones por la que consideramos el presente de tipo exploratoria, de igual manera se realiza un aporte significativo a esta área de inclusión escolar en zonas rurales, en la medida en que se comprende las percepciones de los profesionales que trabajan en el Programa de Integración Escolar (PIE) respecto a trabajar con Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Además, esta investigación es de tipo descriptiva, lo cual se emplea cuando “identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables... a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.” (Morales, F, 2012. p.03) identificando así dentro de los objetivos específicos de la investigación, se busca reconocer las percepciones existentes por los profesionales del equipo PIE, es decir, dar conocer y mostrar con precisión las dimensiones existentes de lo que es la realidad de las experiencias y vivencias que pueden ocurrir cuando se trabaja con Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades especiales en un colegio de una zona peri urbana.

3.2 PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó anteriormente, es una investigación cualitativa- exploratoria-descriptiva, donde el paradigma con el que se estructura el estudio es de tipo interpretativo, esto debido a que se caracteriza por “buscar la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana en un sentido de ciencias del espíritu” (Agreda, E. 2004, p.32) en esta misma línea también “hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones” (Ricoy, C. 2006, p. 17), lo cual es parte fundamental en el presente estudio, ya que, busca conocer las comprensiones, los saberes y las visiones que mantienen los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) a lo largo de sus prácticas

3.3 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación tiene como finalidad comprender las percepciones que tienen los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, para aportar a las prácticas o reflexiones de su propia praxis al trabajar con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales en el establecimiento educativo, entregando a los lectores un enfoque desde la disciplina del trabajo social, así como también haciendo visible la territorialidad en la que se encuentra el establecimiento educativo.

Lo anterior define que en esta investigación se utilice un enfoque cualitativo, ya que esta nos permite trabajar para comprender de mejor manera los contextos en los que se desenvuelven los sujetos de estudio, tal como lo plantea Sampieri “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. (Sampieri et al., 2014, p. 358)

Las personas y las diversas percepciones que estas tengan de la vida y el contexto en el que crecieron y/o se desenvuelven actualmente son parte de su formación como ser humano, cada aspecto de su vida individual, así como también su entorno, logran formar como un sujeto integral. Dentro de la investigación cualitativa nos permite reconocer y comprender el pasado y el presente de cada sujeto a partir de sus relatos e historia de vida.

En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan. (Taylor, Bogdan, 1984, p. 20)

3.4 MUESTRA

Ahora bien, al ser de enfoque metodológico cualitativo, propicia a tener una muestra de carácter dirigida o no probabilística, puesto a qué investigadores como Sampieri manifiesta que

En los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos o unidades (participantes, organizaciones, manifestaciones humanas, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. (Sampieri et al., 2014, p. 384)

Ante lo anterior es que la muestra no probabilística nos permite tomar una muestra relacionada estrechamente a las características de la presente investigación, ya que sus características son definidas y dirigidas a un cierto grupo de personas, por lo tanto, no al azar, y tampoco con la población en su totalidad, sino que existe un diálogo para definir los elementos que complementarán a la muestra.

3.4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

- En primer lugar, la muestra se caracteriza por ser una muestra de expertos, ya que buscamos profundizar en la temática expuesta en la investigación con profesionales específicos.
- Es una muestra por conveniencia “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Battaglia, 2008, como se citó en Sampieri et al., 2014, p. 390).

Así, la muestra se conforma por profesionales del Programa de Integración Escolar del establecimiento educacional Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, en el cual son definidos de la siguiente manera:

1. La población de este grupo comprende “al conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004, p.

69), esto es, ocho educadoras diferenciales, un Psicólogo, una Fonoaudióloga y una coordinadora PIE.

2. La muestra “Es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación” (López, 2004, p. 69) desde aquí se determina la muestra según el rol por cada profesional del equipo, es decir, 1 educadora diferencial, 1 Psicólogo, 1 Fonoaudióloga y 1 coordinadora PIE

Esta muestra es establecida debido a la capacidad operativa de recolección y análisis, vale decir, el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que tenemos (Sampieri et al., 2014) junto al tiempo de recolección de la información y la accesibilidad-disponibilidad de los participantes al estudio.

3.5 INSTRUMENTO

El instrumento a utilizar es por medio de la entrevista que es definida como “Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Sampieri et al., 2014)

Esta se caracteriza por ser una entrevista del tipo semi-estructurada, las cuales “se basan en una guía de asuntos o preguntas en donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Sampieri et al., 2014), de esta manera permite introducir nuevos cuestionamientos que no estaban establecidos.

Esta es una de las formas de recolección de datos cualitativas más eficientes a la hora de realizar investigaciones y más cuando lo que buscamos responder es identificar las percepciones, calificaciones o el sentir personal, ya que permite a la persona responder de manera libre sin condicionar a una respuesta específica.

3.5.1 ELABORACIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Teniendo en consideración que la técnica de recolección de información para esta investigación se encuentra enlazada a un proceso investigativo, en primer lugar, para redactar las preguntas para la formulación de una entrevista semi-estructurada “estas deben ir acompañadas de un proceso de identificación

de los participantes de este estudio” (Folgueiras, 2016, p. 8) los cuales van en función a las características de esta investigación en que se desarrollará lo siguiente:

Datos de caracterización:

Nombre	
Edad	
Título profesional	
Años de servicio	
Establecimiento educacional	
Rol que cumple en el PIE	
Periodo de tiempo trabajando en el equipo PIE	
Cantidad de estudiantes con NEE que trabaja (permanente - transitoria)	

Luego se formula la matriz de preguntas que se encuentra relacionada con el marco teórico de la presente investigación, teniendo en consideración ahora en segundo lugar la redacción del objetivo general

La entrevista forma parte de un proceso de investigación, se deberá partir de los objetivos específicos del estudio. A partir de estos objetivos, se seleccionarán aquellos en los que la información pueda ser recogida mediante la entrevista, se concretaran y pasarán a ser los objetivos operativos de la entrevista. (Folgueiras, 2016, p. 5).

Así, los objetivos de la entrevista conducirán a las dimensiones principales de la misma. Las dimensiones representan los núcleos temáticos de una entrevista (Folgueiras, 2016, p. 5).

A partir de estos dos elementos, tanto objetivo como dimensiones, se puede elaborar las preguntas que al poseer el grado de estructuración semiestructurada,

en este caso, se redactarán ejemplos de preguntas abiertas para cada una de las dimensiones de la entrevista¹¹ (Folgueiras, 2016, p. 6).

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

En el protocolo de la investigación se considera los aspectos éticos en donde es distinguido en el proceso de formulación del consentimiento informado, a ser realizado por las investigadoras de esta investigación, para establecer si una persona acepta participar en el estudio propuesto, “este proceso constituye expresión del reconocimiento y respeto por la autonomía del sujeto de investigación” (Carracedo et al, 2017, p. 16)

“El consentimiento informado se basa en el principio que señala que los individuos competentes tienen derecho a escoger libremente si participarán en una investigación. Protege la libertad de elección del individuo y respeta su autonomía” (Carracedo et al, 2017, p. 16)

También es su derecho, obtener información de la investigación, ya que al ser una investigación que involucra a seres humanos, a estos se les reconoce y respeta la capacidad de poder defender sus propios intereses, especialmente cuando puedan existir riesgos para los sujetos a investigar. (Carracedo et al, 2017, p.17)

Ante lo anterior es que el consentimiento informado contiene, la explicitación del propósito de la investigación expresado por los objetivos de la investigación, junto a los riesgos que en este caso no produce daños graves o definitivos para los participantes, sin embargo, si los entrevistados llegasen a sentirse incómodos durante la entrevista, pueden solicitar terminar con la investigación de manera parcial o en su totalidad, ya que constituye la voluntariedad de los sujetos para participar de este estudio, pues es su expresión de libertad para participar de la investigación, así como desistir del mismo o retirarse sin represalias. De la misma forma, también se explicitan además los beneficios, los cuales no serán recompensados materialmente, sino que será una reflexión moral que permita generar información para beneficio social, sobre la base de la reflexión como

¹¹ Proceso que se refleja en la matriz ANEXO N.º 1

profesional tratante de Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales, considerar sus prácticas laborales con estos sujetos, para determinar en el estudio las percepciones que tienen sobre la inclusión escolar de estos sujetos a base de su propia praxis.

Igualmente, “al ser los datos de carácter confidencial, es decir, que la persona entrevistadora conocerá los datos de la persona entrevista, pero solo los utilizara para los objetivos del trabajo” (Folgueiras, 2016, p.11), es que se utilizará “el anonimato que vendría a ser, omitir la identidad de la persona de la que se trate, porque no se conoce o porque se quiere ocultar” (Anguita y Sotomayor, 2011, p. 200), así en la investigación para el tratamiento de los datos personales como nombre y apellido serán cambiados para resguardar su identidad.

De esta manera, en el ámbito de esta investigación, se utilizará el anonimato y la confidencialidad para la protección de la información que será informado en dos partes:

- Primero, la información que debe ser proporcionada a los participantes por la investigadora.
- Segundo, como tal, se debe realizar la entrega del documento escrito¹² para que los investigados a través de su firma puedan autorizar realizar esta investigación, otorgándole una copia del documento y la firma de la investigadora a cargo.

3.7 TIPO DE ANÁLISIS

El análisis es el “Estudio detallado de algo, especialmente de una obra o de un escrito” (Real Academia Española, s.f., definición 2) y este es una parte importante dentro de las investigaciones, ya que nos permite realizar distintas reflexiones a partir de nuestra investigación y es el por qué existen distintas reflexiones que existen distintos tipos de técnicas de análisis, entre ellos podemos encontrar análisis del discurso, análisis de práctica, y finalmente el análisis de contenido, solo por nombrar algunas.

¹² La formulación de este documento se puede ver en el ANEXO N.º 2

Es en este último con el que se trabaja, la cual es una técnica en donde “todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos... todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas y justificadas” (Andréu, 2018, p.3) en otras palabras se podría decir que es también “texto y el contexto que se funcionan, donde se combina la interpretación con el análisis de los datos” (Andréu, 2018, p.2), de esta forma nos facilita la interpretación de textos, en este caso en particular se trabajara con las transcripciones de las entrevistas realizadas a los profesionales que cumplen un rol establecido dentro del equipo PIE, junto con el análisis realizado por nosotras de manera objetiva.

3.8 TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo es aquel momento en el que el investigador se distancia de lo teórico para insertarse en el espacio y/o personas de estudio, independiente del enfoque utilizado en la investigación, este momento es compartido, porque, hace referencia al trabajo implementado a nivel práctico.

“El trabajo de campo involucra procesar infinitas formas de datos y fuentes significativas, cuya combinación brinda riqueza y profundidad a la investigación y a la enseñanza.” (Atencio et al, 2011, p.4)

En nuestro caso, el trabajo de campo comienza al insertarnos en el equipo PIE del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, considerando el proceso antes, durante y después de realizar las entrevistas a los participantes de nuestra investigación. Es en este proceso en el cual se identifican y plasman aquellas dificultades, aciertos y modificaciones durante el trabajo práctico del estudio.

3.8.1 DIFICULTADES

Antes y durante el proceso de entrevistas se presentaron dos grandes dificultades:

En primer lugar, nos enfrentamos a un equipo con el que nunca habíamos trabajado y crear un ambiente ameno, cercano y de confianza resultaba un enorme reto para nosotras. Ya que, se querían realizar entrevistas

semiestructuradas, en las cuales fluyera la conversación que nos permitiera conocer en profundidad las percepciones que tenían los entrevistados.

En segundo lugar, el hecho de no tener un espacio predeterminado en el cual realizar las entrevistas nos presentó una gran problemática, que afectaba durante e incluso después, al momento de la transcripción. En gran parte de las entrevistas hubo distractores externos a la misma, lo que provocaba que en parte las respuestas que nos entregaban también fueran interrumpidas por esa distracción.

3.8.2 ACIERTOS

Ahora bien, uno de los elementos que creemos fueron un gran acierto fue el hecho de considerar el enfoque cualitativo con entrevista semiestructurada, ya que, esta forma de llevar a cabo lo teórico a lo práctico nos permitió conocer mucho más de lo que teníamos pensado en un principio, puesto que se logró el ambiente ameno y de confianza que intentábamos transmitir, provocando que la entrevista pasará a ser una conversación en la cual fluían comentarios, preguntas y demás elementos que nutrían aquellas respuestas que nos entregaban los entrevistados, logrando aquello que Roano describe de las investigaciones cualitativas

Se reconoce que los principios básicos del diseño de la investigación cualitativa son: la flexibilidad, la circularidad del proceso, y la reflexividad permanente del investigador... la investigación está proyectada, pero permanece abierta a incorporar lo que emerge, lo inesperado, aspectos que pueden matizar y reorientar partes del diseño proyectado (Ruano, O. M. 2007, p.1)

De igual modo, otro de los aciertos que tuvimos al momento de empezar el proceso de trabajo de campo, fue el hecho de coordinar de manera adecuada con los participantes, ya que al ser trabajadores de un establecimiento educativo era necesario seguir el conducto regular que la misma institución nos estableció para permitir la participación de los entrevistados. La correcta organización tanto con la institución como con los participantes nos permitió llevar a cabo sin mayores problemas la entrevistas con los integrantes del equipo PIE.

3.8.3 MODIFICACIONES

Por último, durante el trabajo de campo se presentaron diversas modificaciones, en cuanto a la formulación de las preguntas, cuando alguno de los entrevistados no tenía claridad, entre otras pequeñas modificaciones; sin embargo, también se presentó una en gran escala debido a problemas técnicos al momento de llevar a cabo la entrevista. Durante ese proceso se reagendó nuevamente la entrevista con el participante, logrando coordinar nuevamente para poder desarrollar la sesión, sin embargo, al repetirse la entrevista las respuestas eran mucho más acotadas y sin tanta profundización como la primera vez.

4. ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido, siendo una técnica de interpretación de textos existente en toda clase de registro, en este caso, transcripciones de entrevistas; en estos materiales “tienen la capacidad de albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas a los conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (Andréu, 2018, p. 2)

El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que, a diferencia de la lectura común, debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida (Andréu, 2018, p. 2)

Para la formulación del método del análisis de contenido, Flory Fernández relata los elementos que componen el análisis de contenido y como este es aplicado a continuación

El propósito básico del análisis es la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación (Fernández, 2002, p. 37)

De esta manera, el análisis a realizar se encuentra relacionado con los objetivos de la investigación junto al marco teórico, que además integra las percepciones de los entrevistados. A partir de estos tres elementos es que para el análisis surgen categorías centrales, acompañada de los elementos más repetitivos y centrales que perciben los entrevistados, en el que nos permite generar además subcategorías que proyecta los objetivos y pregunta de investigación.

Primeramente, se desarrollará a continuación la técnica de recolección de información de los datos de caracterización de los entrevistados, pues, lo que guía a trabajar la muestra en esta investigación es con el grupo de personas que componen el Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Moderno Paine obteniendo un sujeto a partir del rol que cumple en el programa, por tanto, para prevalecer la confidencialidad y anonimidad de los entrevistados, es que se formula la siguiente tabla.

Variables de caracterización	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4
Rango de edad	28-36 Años.			
Título profesional	Licenciado en Psicología	Título 1 Psicopedagoga Título 2 Profesora en Educación Diferencial	Educadora Diferencial mención, discapacidad intelectual y déficit múltiple.	Título 1 Fonoaudióloga Título 2 Instructora hatha yoga Título 3 Especialista en lactancia materna y nutrición de 0-2
Años de servicio	3 años	Psicopedagoga 2 años Profesora en educación diferencial: 6 años Total: 8 años	5 años	Fonoaudióloga 6 meses Instructora hatha yoga 6 años Especialista en lactancia materna y nutrición de 0-2 1 año Total: 7 años con 6 meses
Establecimiento educacional	Colegio Bicentenario Moderno Paine			
Cargo que	Psicólogo PIE	Educadora Diferencial	Coordinadora PIE	Fonoaudióloga

desempeña				
Periodo de tiempo trabajando en el equipo PIE	1 año	6 años	5 años	6 meses
Cantidad de estudiantes con NEE que trabaja (permanente - transitoria)	67 estudiantes	20 estudiantes de 4.º básico. - 4.º básico A Permanente 4 Transitoria 6 - 4.º básico B Permanente 6 Transitoria 4	187 Estudiantes.	Un total de 57 estudiantes distribuidos en los cursos de enseñanza básica: 1.º, 2.º, 3.º, 5.º, 6.º y 8.º, más los estudiantes de educación media de 2.º y 4.º medio.

De esta forma, la investigación integra las perspectivas de los 4 integrantes del PIE, en donde a continuación se desarrollará el análisis de contenido, surgiendo las categorías “prácticas inclusivas” que subdivide en las subcategorías “metodologías” y “relaciones”. A su vez se desarrolla la categoría “Inclusión” que subdivide en “manejo inclusivo” e “incentivar la inclusión”, para posteriormente finalizar con la categoría “fortalezas y debilidades en el área de trabajo” que integra, por un lado, las subcategorías en el ámbito de las fortalezas, la “motivación estudiantil” y el “apoyo económico”, y por el lado de las debilidades se conforma por “carencia de profesionales” y “no poder especializarse”.

4.1 PRÁCTICAS LABORALES

El primer objetivo específico presente es “Describir las percepciones que existen por parte de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine sobre sus prácticas laborales con Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)”

Primero, antes de hablar de prácticas laborales, es necesario definir lo que es la noción de trabajo, ya que las prácticas laborales, ocurren dentro de este; según la historia, define que el trabajo existe “Desde que se tiene rastro de la presencia

humana en el mundo que pueden identificarse elementos de trabajo... En este período prehistórico, entonces, el trabajo existía como la única manera de sobrevivir” (Gelarch, 2010, p. 4) , así el concepto ha ido evolucionando a través del tiempo, luego con la llegada del capitalismo, el concepto sufre de un cambio porque este sistema entiende “al trabajo como el antecedente de la riqueza, y, sumado al producto, fuente de la propiedad” (Gelarch, 2010, p.8), aun así esta noción sigue cambiando y sumando más significaciones durante toda la trascendencia historia hasta llegar a lo que es hoy “la actividad por la que las personas buscan su satisfacción personal y social, llena de dignidad y potencial de transformación positiva, digna de protección y promoción.” (Gelarch, 2010, p. 10), esto es, lo que la Organización Nacional del Trabajo (OIT)¹³ denomina el Trabajo Decente.

Y es dentro del trabajo decente donde nos encontramos, con las prácticas laborales y las relaciones laborales, las cuales, como se mencionó anteriormente, ocurren dentro de los empleos, aunque no quisiéramos, por otra parte, estas son beneficiosas tanto para el empleador como el empleado, su puesto que según Cervantes,

mantener una buena relación en el lugar de trabajo, implica necesariamente que el trabajador se desempeña de mejor manera, obteniendo mejores resultados, los que se verán reflejados en una mejor producción ... ello implica, una disminución en la carga de estrés laboral o una merma en la frustración, lo que necesariamente conlleva a una mejor calidad laboral y personal (Cervantes, 2005, P.1)

La cita nos habla de aquellos beneficios no remunerados y a su vez la entrega de las distintas experiencias que obtenemos al tener buenas prácticas con los colegas, en el caso en específico de los profesionales del equipo PIE, como prácticas laborales entenderemos a las metodologías en vista a que “es una serie de reglas, métodos, y prácticas definidas para la realización de diversos procesos.

¹³Única agencia 'tripartita' de la ONU, la OIT reúne a gobiernos, empleadores y trabajadores de 187 Estados Miembros a fin de establecer las normas del trabajo, formular políticas y elaborar programas promoviendo el trabajo decente de todos, mujeres y hombres. (Organización Internacional del Trabajo)

... seguir una metodología formal de trabajo radican en la búsqueda de cumplir los objetivos de manera más efectiva y eficiente.” (Adaros, 2018), en el caso de los profesionales PIE, las metodologías nos ayudan a evidenciar la manera en que trabajan, por otra parte, veremos las relaciones laborales que mantienen con sus compañeros, en otras palabras, develar la percepción que mantiene cada entrevistado con el resto de las personas que componen a la comunidad educativa.

Por consiguiente es que en este apartado se desarrollará la subcategoría de metodologías y también se considerará la subcategoría “Relaciones” que comprende la afinidad entre los sujetos que componen la comunidad educativa.

4.1.1 METODOLOGÍAS

No podemos comenzar a hablar sobre las metodologías ocupadas a la hora de enseñar sin antes definir lo que son las metodologías, pues bien, el equipo pedagógico de España las describe como “el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consiente, reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (Equipo Pedagógico, Campus educación, 2018, p. 3.)

Para comenzar, lo que más podemos evidenciar una primera estrategia de educativa con el entrevistado 2, porque menciona que la “metodología más participativa, la co–construcción del taller junto a los chicos, dependiendo y considerando su emocionalidad del momento, eh... Sus ganas de trabajar y la temática también que vamos a trabajar” (Entrevistado 2).

Al respecto, de la cita anterior, el “Participar es acción. Es hacer algo. Es tomar parte. Es un proceso en el que uno se emplea logrando y/o contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez está la actividad realizada, así como el producto mismo que la actividad le proporciona siempre a uno, un crecimiento” (Ferreiro, 2005, p. 2, como se citó en Flores, 2015, p. 35). Se entiende que es el crecimiento personal y el aprendizaje, con lo que finalmente busca realizar metodologías participas con los niños.

Aun así están aquellos profesionales que preparan juegos a la hora de trabajar con los pupilos, lo podemos comprobar con el Entrevistado 4 “las estrategias son el juego. Que el juego debe ser lúdico, como te decía, debe ser basado en los intereses, bueno dependiendo de la necesidad de cada niño, puede ser basado en los intereses del niño” (Entrevistado 4)

Los juegos hacen que la participación dentro de el aula se incremente, ya que se salen de la norma a la que están acostumbrados, donde está alguien, en este caso un profesor parado adelante y los otros, es decir, los estudiantes son los que deben escuchar y mantener el silencio, además que tienen asociados que la sala de clases es sinónimo de aburrimiento, en cambio, los juegos son un sinónimo de entretenimiento, en este caso el Entrevistado 4, realiza las recreaciones de acorde con los intereses del niño, esto hace que el pupilo esté pendiente de lo que realiza, ya que al estar genuinamente interesado en esta actividad se está trabajando mediante una forma más innovadora y entretenida de aprender, además del hecho de avanzar en los objetivos personales de aprendizajes de los niños.

Por otra parte, también están aquellos profesionales que hacen trabajo de acompañamiento dentro de las aulas, esto lo evidencia el Entrevistado 2, quien tiene el rol de educadora diferencial, “nosotros hacemos un acompañamiento con nuestros profesores, que nosotros llamamos co-docencia, en donde cada uno cumple un rol específico dentro del aula” (Entrevistado 2)

La co-docencia, es “que cada clase tiene asignada un profesor diferencial para que enseñe dos asignaturas, en la mayoría de los casos Lenguaje y Matemáticas, junto al profesor regular” (Rosas y Palacios, 2021, P.2) realizando así un trabajo en equipo de acompañamiento, tanto para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales como para estudiantes que no presentan estos diagnósticos.

En resumen, por lo visto anteriormente con los entrevistados, se puede interpretar que los docentes prefieren trabajar de manera más empírica con los niños, es decir, porque lo empírico “se caracteriza principalmente por un enfoque que se

basa en la experiencia y ... práctica” (González, 2011, p. 3). Puesto que todas las actividades nombradas son catalogadas de esta forma, como ejemplo por el simple hecho de aprender a medida que juegan.

Aun así, se puede evidenciar ciertos problemas debido a que en un principio aquellos profesores que llevan más años en la praxis de la educación les costó un poco más aplicar, estas nuevas estrategias dentro del aula, ya que el Entrevistado 3, nos comenta que “los profes todavía no se actualizan po’... yo digo los profes más antiguos... entonces ella me dijo “porque me vas a enseñar tú, si yo llevo 15 años acá” (Entrevistado 3), refiriéndose a lo que otro docente le dijo hace unos años, cuando apenas ingreso a trabajar al establecimiento educacional, además existe el hecho de que estos profesores que tienen más experiencia, no reconocen el papel de la educadora dentro de la co-docencia, el Entrevistado 3, menciona que “sé que existen profesores que sigue mirando a la educadora como una asistente de aula” (Entrevistado 3), lo cual la cual no es la finalidad de esta metodología, sino que más bien ambos educadores presentes en el aula, es decir educador diferencial y profesor de asignatura trabajen en conjunto para que de esta manera crear una integración,

Por otra parte, además, está el hecho de los profesores no querían llevarse material específico para los estudiantes con necesidades especiales que lo requieran “no pueden llegar y no llevarles las pruebas sin macrotipo¹⁴ porque no se la quieren llevar, saben que ya no lo pueden hacer” (Entrevistado 3), en este caso son algunas pruebas que se diferencian en que mayormente son a color y que tienen la letra de un tamaño más grande.

Actualmente, algunos profesores, ahora ya un poco más actualizados con las nuevas metodologías, entienden que debido a la diversidad de personas, de aprendizajes existentes y que cada pupilo aprende de una manera distinta, es necesario que exista esta co-docencia, dentro del aula; así como que se invierta tiempo y recursos para crear materiales interactivos, como por ejemplo, fichas de

¹⁴ Los macrotipos son aquellos libros cuyas letras son de gran tamaño o más grandes de lo acostumbrado (entre 16 y 20 puntos por pulgada), lo anterior con el fin de facilitar la lectura a aquellas personas con disminución visual que no puede ser corregida con lentes tradicionales. (Juárez,2020, párr. 4)

trabajo, infografías de la materia, apoyo visual, preparar juegos y finalmente realizar las pruebas macrotipo, ya que todo esto es para que el estudiante logre tener una educación de mejor calidad, esto se evidencia en que ahora si se llevan el material necesario a las aulas, puesto que el Entrevistado 3 nos dice “se la tienen que llevar a macrotipo porque el niño la necesita macrotipo” (Entrevistado 3)

4.1.2 RELACIONES

Para entender de mejor manera como se desarrollan las prácticas laborales que mantiene el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), se considerarán las percepciones que estos tiene en cuanto a su vinculación con los sujetos que componen la comunidad educativa, considerando dentro de este análisis a profesionales o docentes, apoderados y estudiantes que conforman la comunidad educativa, además de aquellos que asisten al programa PIE. Las relaciones laborales son las “interacciones entre empleadores y trabajadores” (Espinoza), aunque también se pueden considerar las interacciones entre pares, puesto que es inevitable que nos relacionemos con otras personas en el ambiente laboral, es por esto que incluso el departamento de la Dirección del Trabajo del Ministerio del Trabajo y la previsión social¹⁵, menciona en el artículo 2, que enuncia “Reconoce la función social que cumple el trabajo” (Código del trabajo, 2022. p.12), así como también en este mismo artículo aparecen las relaciones laborales, las cuales la define como “Las relaciones laborales deberán siempre fundarse en un trato compatible con la dignidad de la persona, rechazando así aquellos actos de “acoso... los actos de discriminación, menoscabo, maltrato o humillación, o bien que amenace o perjudique su situación laboral” (Código del trabajo, 2022),

Recapitulando, el trabajo es el lugar donde principalmente ocurren las relaciones laborales, lo que normalmente se le suele llamar sociabilizar, por consiguiente,

¹⁵ Ministerio del Estado encargado de dirigir y coordinar las políticas laborales que rigen al país ... Su principal misión es recoger las necesidades y problemáticas laborales de la sociedad, para que, a partir de las mismas, se orienten los esfuerzos públicos que permitan lograr un sistema de relaciones laborales que privilegien la cooperación entre todos los actores involucrados. Asimismo, el Ministerio debe asignar los recursos necesarios para llevar a cabo las políticas, planes, programas y normas que permitan alcanzar sus objetivos, y fiscalizar que las normas legales en la materia sean respetadas y cumplidas. (Ministerio del Trabajo y la Previsión Social)

identificaremos aquellas percepciones que mantienen los profesionales respecto a las interacciones que mantienen con las otras personas que pertenecen a la comunidad escolar.

Primeramente, se llega a la conclusión generalizada de que los entrevistados, mantienen una relación cordial con sus colegas de las otras áreas educacionales, pero se destaca principalmente la dedicación y compromiso que mantienen entre ellos como equipo PIE, esto lo podemos evidenciar de mejor manera en las siguientes citas de las entrevistas realizadas.

Entrevistado 1: “siento que la relación es bastante buena”

Entrevistado 2: “yo tengo muy buena relación con los... las personas que están dentro del colegio”

Entrevistado 3: “el equipo que tengo, que es un equipo que se quiere mucho, que trabaja muy bien... en verdad siempre nos apoyamos entre todos ... tengo un equipo que se lleva muy bien, que trabaja muy bien en equipo, que se preocupa muy bien de cada estudiante...”

Entrevistado 4: “con el equipo somos como un equipo súper unido, hay una muy buena relación entre todos ... relación cordial con el resto de los docentes del colegio”

De igual manera, respecto a sus percepciones con los estudiantes, son todas positivas, lo que sí varía aquí es la forma en la que ellos visualizan cuáles son percepciones existentes que tienen los NNA para con ellos, por ejemplo en el caso del entrevistado 1, nos comenta que “Yo creo que eso te lo dicen los cambios... o así como los avances que tienen en lo implícito del acto” (Entrevistado 1), aun así, no está lejos de la percepción que mantiene el Entrevistado 4, porque este nos indica que “al menos siento que lo hago bien porque veo avances, veo avances en ellos... veo interés, motivación en ellos” (Entrevistado 4), considerando así como factor común los avances van teniendo los estudiantes, eso les permite saber cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes, además de conocer si la metodología que implementaron está siendo efectiva con estos, en otras palabras, está funcionando y los niños están aprendiendo.

Mientras que el Entrevistado 2 menciona “que me reciben de forma bien positiva, me respetan, me preguntan como estoy, me echan de menos cuando no voy...” (Entrevistado 2) esto nos indica que el profesional ha terminado generando un lazo de cercanía con respecto a los alumnos, un lazo que nos hace entender que es recíproco.

Igualmente, dentro de la composición de los establecimientos, están los apoderados, quienes generalmente son los padres o tutores legales de los pupilos que asisten y forman parte de la comunidad que termina siendo el colegio, en esta ocasión, los funcionarios de PIE, solamente ven a los apoderados cuando deben darle informes de avances “nosotros en PIE tenemos... cada dos meses reuniones con los apoderados PIE... no les parece algo... o cualquier cosa, tienen mi número y mi correo. Y yo les digo también que cualquier cosa pueden llamar al colegio o pueden venir y consultar” (Entrevistado 3), lo que nos hace inferir que mantiene una relación cordial y estrecha con los padres y apoderados, aun así parece ser que tanto el Entrevistado 2 y 3 son quienes más atienden apoderados, en vista de la cercanía y rol que cumplen dentro del liceo educacional.

Finalmente, a pesar de que algunos profesionales ven más a los apoderados que otros, nos demuestra que el Programa de integración escolar y los profesionales que trabajan en este, tienen una muy buena relación con los estudiantes, docentes y los apoderados.

4.2 INCLUSIÓN

Como objetivo específico N.º 2 consiste en “Analizar las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto al manejo inclusivo de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Especiales (NEE)”.

A partir de lo anterior, se dará a conocer en este apartado el análisis entorno aquellas estrategias inclusivas que son implementadas desde el trabajo con NNA que presentan NEE, que apuntan a la inclusión, a partir de las percepciones de los profesionales del PIE que dan a conocer prácticas que contribuyen en tanto en

comunicación, de actitud, de afecto, así como en el diseño de materiales puedan ser formulados de manera inclusiva, de tal modo, poder disminuir los grados de discriminación o exclusión que puedan presentar los estudiantes con NEE.

Basándonos en las preguntas que se formularon a partir del marco teórico, junto a las respuestas de los participantes, y los objetivos de la investigación que guían el análisis, esto da inicio a comunicar en primer lugar sobre la perspectiva de “inclusión”, esta terminología se vuelve una de las categorías centrales para esta investigación, la que posteriormente desprende subcategorías que darán cuenta, a partir de ello, el “manejo inclusivo” que tienen los profesionales del PIE al trabajar con NNA que presentan NEE, junto a la subcategoría “incentivar la inclusión”, la cual se formula a partir de lo que perciben los entrevistados sobre la base de las prácticas laborales puedan visualizar un escenario futuro más inclusivo para los estudiantes que presentan NEE.

Las perspectivas en cuanto a la terminología de inclusión, esta surge a partir de lo que sienten, piensan y opinan los entrevistados, confluyendo dentro de sus perspectivas, que, por un lado, la mayoría manifiesta que la inclusión en Chile aún falta por progresar, desde una crítica que incluso hace referencia al nombre del programa que se establece en el colegio.

Entrevistado 3: estamos a años luz de inclusión en Chile... es difícil incluir en Chile... e integración... no hay nada que decir, porque se llama programa de integración escolar. Aquí están todos integrados, hablar de inclusión es difícil...

Entrevistado 4: ... Primero que todo tendríamos que cambiarle el nombre al... al programa, no debería ser programa de integración, debería ser programa inclusivo y tampoco debería existir un programa de inclusión si es que hablamos de inclusión real...

Estas percepciones tienen relevancia teórica en el momento de dar cuenta a lo que Pablo Castillo e Ivette Norambuena estima que en Chile “como país nos encontramos lejos de comprender el principio básico de la inclusión, en el que la diferencia es la norma; por tanto, seguimos enviando a “rehabilitar” a aquellos sujetos que nos parecen diferentes a nosotros (Castillo y Norambuena, 2020, pp. 287-288). Demostrando que, particularmente, en Chile, a pesar de los esfuerzos por generar diferentes acciones para ser más inclusivos a la hora de afrontar la

inclusión de aquellos sujetos que presentan NEE, es un desafío que aún falta mucho por recorrer, ya que proyectos como el Programa de Integración Escolar, se puede percibir que solo integra en salas de educación regular a los estudiantes con NEE, como un derecho a la educación que deben de tener todos los seres humanos, naturalmente al hecho de poder asistir a una escuela, sin embargo, deja de lado, la existencia de que, poseer distintas Necesidades Educativas Especiales, implica que no pueden ser tratadas con homogeneidad en lo que se refiere a las capacidades físicas, intelectuales y sociales de las personas, en donde es la escuela quien tiene el deber de dar respuesta a los estudiantes con NEE adaptándose y reconociendo de que son seres humanos diversos y no al contrario o inversa.

Es así que hablar de inclusión también respecta a lo que los entrevistados van definiendo en su forma de percibir la inclusión a base de como generan un trabajo inclusivo que evidencia tres aspectos fundamentales:

- Por una parte, es tratar el respeto hacia la diversidad
 - **Entrevistado 1:** viendo la inclusión como un respeto a la diferencia del otro, sin necesidad de que... quizás de aceptarlo o hacer integral en ti, sino de entenderlo como algo diferente, que mientras no transgreda los límites, es respetable y no hay que discriminarlo.
- Y otra posición que no estigmatice a los estudiantes que presentan NEE,
 - **Entrevistado 4:** que es la inclusión, en qué consiste cada tipo de diagnóstico, pero no con el objetivo de categorizar a los niños, sino que tiene que ver con el cómo yo intervengo... y cuáles son las necesidades que tiene para ser intervenido y si hablamos de inclusión también... hay que es tan complejo... no debería... haber diagnóstico si estamos hablando de inclusión, cierto?, igual es muy complejo eso, porque al final todos tenemos necesidades distintas.
- Y por último, una perspectiva que evidencia cuáles son los avances en torno a esa terminología y que evoluciona apostando por una inclusión que comprenda todos los estamentos de una comunidad educativa.
 - **Entrevistado 2:** ha sido positivo ¿Por qué?, porque también vamos avanzando hacia la inclusión donde se incorpora no solamente a la

educadora diferencial o al profesional que trabaja con necesidades educativas, sino a toda la comunidad educativa.

Todas estas respuestas formuladas por los entrevistados, si bien se aprecian diversas perspectivas, se puede comprender, según López Melero, quien expone que “claramente, se hace complejo entender que cuando se habla de inclusión, sin embargo, estamos aludiendo a aspectos centrales del desarrollo social: como el respeto, la participación y la convivencia, más que a aceptar a un otro distinto” (López Melero, 2011, como se citó en Castillo y Norambuena, 2020 p.285), siendo los valores que resuenan con más fuerza en cuanto al respeto, el trabajo en comunidad, la comunicación y el cómo se interviene, son aspectos relevantes para conformar aquello que se comprende por inclusión.

4.2.1 MANEJO INCLUSIVO

En este aspecto, aparece, a partir de la categoría “inclusión”, la formulación de subcategorías identificadas en este caso como el “manejo inclusivo”, sin descuidar su origen proveniente del objetivo específico N.º 2 de esta investigación.

Para seguir con el análisis en este apartado, la subcategoría del manejo inclusivo nos da a comprender las prácticas laborales de los profesionales del PIE, en cuanto guían o conducen el acompañamiento de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de una forma inclusiva.

Para la formulación del manejo inclusivo de los profesionales, durante las entrevistas se expusieron preguntas en torno a los puntos de vista que tenían sobre la inclusión de NNA con NEE a partir de las actividades como profesionales que trabajan con NNA que presentan NEE formulan para generar un trabajo inclusivo con estos individuos, en donde sus percepciones van comunicando diversos significados a la vez que se van posicionando desde el rol que cumplen en el establecimiento, de esta manera en primer lugar, se puede identificar el trabajo inclusivo que se origina a partir de un trabajo con las emociones:

Entrevistado 1: tengo una buena apreciación porque desde mí... sentido como de persona, siento que darles como más... habilidades en el área emocional, es supertrascendental para su vida, más allá del... de la esfera del colegio... porque todas relaciones sociales o interpersonales que tenga, va a tener que

gestionar sus emociones y entender las del otro y ahí, eso también es parte de la inclusión... el saber esa... eso y reconocerlo porque te da una comunicación más efectiva, pudiendo entregar el mensaje bien, no vai' a responder solamente con golpes o con violencia, así que igual le doy como buena valoración a la actividad...

En segundo lugar, aparece el trabajo inclusivo que reformula como interpretamos aquello que parece distinto y especial, tomando en consideración desde la valoración del respeto de otra persona:

Entrevistado 2: la mayor de las actividades es que nosotros cambiemos la mente de los niños, ¿te fijas?, ¿a qué?, a que yo respete al otro, a que ellos puedan apreciar que todos somos distintos y creo que eso cuesta, cuesta muchísimo y lo que yo trato de cambiar en los chiquillos es que todos somos distintos, hay uno que aprende más lento y uno que aprende más rápido, pero eso no significa que no vaya a aprender, hay niños que necesitan más espacio... hay otros que no

... Más allá de que los niños puedan comprender que la necesidad educativa no te limita o no los limita a ellos para conseguir o llegar a un objetivo.

En tercer lugar, el manejo inclusivo es desarrollado a través de como representamos por el medio de diversas actividades, concientizar la existencia de diversas Necesidades Educativas Especiales que puede presentar determinado estudiante:

Entrevistado 3: ... Bueno, todas las actividades que realizo lo hago para, algún día, lograr la inclusión. Todo lo que hago, lo hago tratando de sensibilizar a los profes, tratando de llegar a su... a que aprendan a no sé... a su... a sensibilizarlos, a que sepan un poco más de cada NEE a que sepan un poco más de que es la inclusión realmente, entonces como que todo lo que hago, lo hago en pro de un avance...

Finalmente, el valor de la empatía es otra de las bases para la formulación de un trabajo inclusivo que acompaña aquellos estudiantes que presentan NEE:

Entrevistado 4: a través de la empatía siento yo que trabajo inclusión... generando conciencia en el otro de que... todos somos diferentes, no compararse con el otro, de no competir... que finalmente es un juego, a pesar de que estemos haciendo una competencia dentro del mismo juego, que lo importante es participar, no competir... como te digo, la empatía con el otro, el que tu compañero se ponga en tu lugar y no se po... esto de utilizar el material grande, hay algunos que te dicen "pero tía tan grande, si yo lo veo bueno" bueno, pero tu compañera probablemente no lo ve "Ah ya, perfecto" entonces

todos usamos el material grade, eso... como que siento que la empatía es como la respuesta

Estas percepciones, por lo tanto, en cuanto al manejo inclusivo de los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) para trabajar con NNA que presentan NEE se basa en que la mayoría trata de formular en sus actividades, valores que van desde el respeto y la empatía hacia la diversidad, para proyectar que las personas son distintas, por tanto, cada una es especial; a su vez, también generan actividades en miras de la inclusión desde la perspectiva de la gestión de las emociones en cuanto profundiza en desarrollar habilidades para sociabilizar en la vida cotidiana hasta sensibilizar aquello que entendemos por inclusión y cómo llegamos a comprender quienes son aquellos NNA con NEE.

4.2.2 INCENTIVAR LA INCLUSIÓN

Finalmente, en la categoría de la “inclusión” generamos la subcategoría “incentivar la inclusión” que parte del objetivo específico N.º 2. Esta surge a partir de una mirada que proyecte un futuro más inclusivo para aquellos Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en donde el trabajo pueda proyectar nuevas prácticas en cuanto a metodologías o diseño de actividades con las que se trabaja, formando así, futuras prácticas inclusivas para todos los estamentos de la comunidad educativa que proyecta la inclusión para todos en la institución.

A continuación se expondrá aquello que percibieron los entrevistados como las formas más eficientes para incentivar un futuro más inclusivo dentro del establecimiento educacional, que parte en primer lugar en donde la mayoría concuerda en la formulación de talleres educativos:

Entrevistado 1: talleres de lengua de señas, identidad de género, de emociones... de cultura, cosas como más... más humanas en verdad, más allá de lo que te prepara para el mundo laboral... No se prepara para tener, por ejemplo... herramientas de no sé, de conocimiento de la naturaleza... de cocinar tus alimentos... de solidarizar, eso como que... eso lo vamos dando nosotros como profesionales dentro de la relación que tienes con el niño por estar dentro del colegio, pero no es un foco, enfoque que tengan... dentro de los establecimientos.

Entrevistado 2: y, me gustaría por ejemplo que hubiera jornadas, eh no sé... donde pudiéramos hacer, no sé... el día de la inclusión, como actividades, donde... también donde pudiéramos hacer talleres dentro de la clase que sean enfocadas a una necesidad educativa o a la inclusión. Por ejemplo que exista o que se les dé a los niños textos de lectura de libros donde se vea la inclusión, hay muchos libros que hacen profesionales que trabajan con Necesidades Educativas Especiales para enfocarlos en un contexto escuela y que estos se podrían ocupar... esos recursos donde también concienticemos a nuestros niños en que todos somos distintos... que hubiese un taller por ejemplo... de lengua de señas o un taller por ejemplo... de contención para niños que están desbordados por una necesidad educativa que también podría ser importante...

Entrevistado 3: ... Presentamos ya el proyecto a la directora el segundo trimestre de este año, para el próximo año... porque queremos hacer un taller que sea para todo primer y segundo ciclo, ósea... queremos que sea para todo el colegio, de lengua de señas. Nos gustaría mucho el braille... hemos hecho... la idea, no sé, el próximo año vamos a recibir un estudiante ciego, totalmente ciego, entonces nos gustaría también... que esté todo el colegio con braille.

Charlas... charlas nos gustaría para los chiquillos para que sepan... nos gustaría que los niños supieran que son cada... NEE, más que eso, que sepan... más de inclusión, menos discriminación a las NEE, que entiendan que es una discapacidad intelectual...

Entrevistado 4: con charlas... a todos los profesionales, primero que todo, todos deberían ser capacitados en todos... en todo tipo de necesidades educativas... Primero que todo, capacitar a todo el personal, actualizar a todo el equipo del colegio en general... todos los trabajadores, no tan solo los docentes, sino que a todos, absolutamente todos, desde la tía que está en la portería hasta la persona que está en recursos humanos, ehm... que todas las salas... por ejemplo... que se determine de qué manera se va a intervenir a nivel del trastorno del espectro autista, por ejemplo, qué tipo de estrategia se va a utilizar, si se va a utilizar PECS con todos... el sistema de comunicación por intercambio de imágenes. Que todo el colegio esté... adecuado para PECS, es decir, qué... en PECS se necesita que todo esté letrado, que todo esté con imágenes, por ejemplo... la pizarra, tiene que haber una imagen de la pizarra, la puerta igual, todo tiene que estar así...

Que sea algo... que sea igual para todos, que todo sea igual. Ehm... lo otro... por ejemplo, a niños que necesitan tutorías, que necesitan un tutor sombra, les pondría un tutor sombra, por ejemplo niños que estén dentro del autismo, como que necesitan que haya una persona constantemente al lado de ellos, les pondría una persona que esté al lado de ellos todo el día, porque... Imagínate

en un curso de 40 niños... con un niño TEA que sale de la sala todos los días, a cada rato, porque no le gustan los sonidos, por diferentes cosas, entonces deambula por la sala, entonces... ahí requiere una persona sombra.

De esta manera, incentivar la inclusión que motiva y estimula generar un futuro más inclusivo para aquellos estudiantes que presentan NEE, parte desde la perspectiva de los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) por capacitar a toda la comunidad educativa y escolar en un conjunto de actividades en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de comprender en mayor magnitud el significado de la inclusión, con tal de ampliar los conocimientos que se tiene respecto a los Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, al mismo tiempo que, se van cambiando las actitudes con que representan a este grupo de sujetos, y que, de esta forma, puedan incrementar sus habilidades y generar mayores estrategias para trabajar con estos estudiantes, sobre la base de, los valores del cuidado y el respeto en el que se posicionan nuevas prácticas, en cuanto a, cómo tratamos y nos relacionamos con otras personas a través de la formulación de proyectos que integre talleres en donde se promuevan diversas áreas de conocimiento con temáticas, por ejemplo de, género, lenguaje de señas o braille, así como también, en torno a la cultura y las emociones.

4.3 FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN EL ÁREA DE TRABAJO

Por último, en esta etapa del análisis nos centraremos en el objetivo específico N.º3, el cual busca identificar las fortalezas y debilidades que los entrevistados reconocen al momento de desarrollar las labores de su área de trabajo con Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales. Este ejercicio nos permitirá a nosotras como investigadoras, al igual que a ellos como profesionales, indagar, explorar y exponer aquellos aciertos y/o falencias que se presentan a la hora de llevar a cabo su labor dentro del establecimiento educativo en el cual se encuentran insertos, de esta manera, será posible trabajar en aquellas áreas de mejora dentro de las labores que realizan o los implementos que les otorga la

misma institución, así como también, en el perfeccionamiento y reconocimiento de aquellas fortalezas que se instalan en las percepciones del equipo PIE.

Como se mencionó anteriormente, esta categoría emerge a partir del objetivo N.º3, este se subdivide en dos dimensiones¹⁶ mismas que utilizaremos para llevar a cabo el análisis de este objetivo, considerando, por una parte, las fortalezas que identifican en su desempeño laboral y por otro, las debilidades de este mismo.

4.3.1 FORTALEZAS

Este apartado del análisis pertenece a una de las dimensiones antes mencionadas, en la cual se busca recoger todo aquello que los profesionales entrevistados reconozcan de manera positiva de la labor que realizan, considerando el impacto que su trabajo representa en los estudiantes y los aportes únicamente económicos que desde la institución les ofrecen para poder realizar de manera más completa y eficaz las diversas labores que cumplen dentro del equipo PIE. Dentro de esta dimensión encontramos dos grandes indicadores que destacaron a lo largo de las entrevistas realizadas.

4.3.1.1 MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL

Primeramente, uno de los indicadores recogidos a partir de los relatos de los sujetos de estudio, fue la motivación de la comunidad educativa por participar y/o pertenecer al PIE. Los datos recogidos en esta sección fueron seleccionados a partir de la creencia que los profesionales del equipo PIE tienen con respecto a la visión que poseen los NNA de la comunidad educativa con respecto al programa antes mencionado, esto a partir de sus experiencias, tanto con alumnos que pertenecen al programa como los que lo ven desde fuera.

Entrevistado 1: ... fuera de lo que es el taller o la intervención con los chicos te buscan... les gusta ir para allá, muchos van a pasar su recreo ahí, al PIE, cachai...

Entrevistado 2: ... bueno he escuchado... por ejemplo... ay tía, yo quiero ser del PIE, yo quiero que me saque, yo quiero que... no se po, ese tipo de comentarios... Entonces yo creo que los niños reciben positivamente ahora lo

¹⁶ La subdivisión de esa matriz se encuentra en el Anexo N.º1

que es el programa de integración escolar a años anteriores, años anteriores... tenían un concepto del programa de integración bien negativo, porque para ellos ser parte del programa de integración era ser el tonto de la clase, era el que no aprendía, el que no avanzaba... Y era también porque antes uno no participaba tanto como... bueno, aquí te estoy hablando de aquí a cinco años atrás, igual es hartito el tiempo, no participaba tanto dentro de la sala como es el requerimiento hacerlo, ¿te fijas? Entonces nuestro trabajo eran muchas horas fuera de sala, entonces que hacíamos?, sacábamos a los niños y hacíamos trabajo individualizado y en grupos pequeños, entonces el concepto de los chiquillos era... era más bien negativo, ahora el concepto de los niños es mucho más positivo, porque nosotros estamos dentro de la sala, entonces hay niños que ni siquiera saben que yo voy a trabajar con ellos o que son parte del programa de integración.

Entrevistado 3: Eh... según mi perspectiva, los chiquillos... por ellos no se fueran del PIE nunca, les encanta, pero... de repente yo les digo a las chiquillas que tienen que dejar que sean un poco más autónomos ...

Entrevistado 4: eso... es como la motivación de los niños el querer ir a la sesión, el amor, es el amor de los niños que es tan sincero que... es tan puro que esa es como... de esa forma veo yo que si hay una buena intervención y que quieren trabajar... eh... que se motiva, como te digo... ellos esperan la sesión y... todos quieren ir conmigo en la sesión, entonces... a veces es un poco complejo en esa situación porque... en sala hay niños que... quieren ir y es triste decirles que no, porque no puedo sacarlos, cachai... yo trabajaría con todos, pero no puedo, no los puedo sacar... Pero como que de esa forma... no sé, mi recompensa personal de los niños es... la motivación y el amor puro que ellos me entregan.

Centrándonos en el análisis de la evidencia expuesta, es posible identificar que el equipo PIE ve en los/as estudiantes una gran motivación por formar parte del programa, así como también por continuar en este, en caso de ya pertenecer. Además de resignificar el programa, eliminando aquella percepción negativa que tenían de esta y modificándola a una panorámica más positiva, en la cual, como se mencionaba anteriormente, quieren participar y sentirse parte del programa. Ahora bien, el cambio de perspectiva que existe en cuanto al PIE no fue un proceso azaroso, sino que existieron un conjunto de modificaciones dentro del mismo equipo y la forma en la que se trabajaba con NNA, como lo menciona el Entrevistado N.º2

Este cambio de paradigma sin duda fue un acierto en el Programa de Integración Escolar, ya que, como mencionan los participantes, NNA con o sin NEE perciben de manera positiva la labor que realizan dentro de la comunidad educativa, viendo el programa como un espacio de confianza y seguridad. Este hecho sin duda provoca un gran aporte a la intervención y trabajo que realizan al interior del PIE, puesto que, al ser un programa que es visibilizado de forma positiva por parte de los alumnos, la motivación por participar aumenta significativamente. Si no existiera motivación por parte de la comunidad educativa, el proceso de intervención de NNA que presenten NEE presentaría una mayor dificultad, la desmotivación, pocas o nulas ganas de trabajar durante el proceso, entre otros factores que pudiesen presentarse, afectan a corto, mediano y largo plazo, repercutiendo de manera significativa en su desarrollo tanto personal como académico.

4.3.1.2 APOYO ECONÓMICO

Para continuar con el análisis, el segundo indicador más predominante por parte de los participantes, es el apoyo económico, este es percibido como una de las grandes fortalezas con las que cuenta el establecimiento educativo en el cual se encuentran insertos. Ya que, desde la institución se les entrega gran cantidad de materiales para desarrollar las diferentes áreas del PIE, pues, como se mencionó desde un inicio, este programa cuenta con más de una disciplina y muchas de estas necesitan herramientas especializadas para el trabajo con NNA que presentan NEE.

Entrevistado 1: ... hay... igual pasan recursos po, cachai, igual pasan materiales, en ese sentido como que no... hay problema, porque de hecho tenemos ADOS, cachai... tenemos el ADOS y eso sale dos o tres millones y lo pasaron po... entonces igual es algo... el ADOS-2 es una... es el test que se aplica para... poder diagnosticar TEA, es como un manual como con juguetes y todo... que se ocupan para aplicar el test po, pero como te digo, es bien caro y... lo pedimos y lo compraron, entonces eso igual es como Wau... de hecho yo por ejemplo... trabajo con el WISC-V que es el último WISC que es para medir capacidad intelectual, es el último WISC entonces eso igual es como... Wau, en otros colegios vai como en el tres, cachai... y es el máximo, nosotros tenemos el cinco, igual eso es más llamativo, en cuanto al material...

Entrevistado 2: ... yo no me puedo quejar en los recursos materiales porque el PIE de este colegio tiene muchos materiales, se hacen solicitudes de recursos y se consiguen, están abiertos a ayudarte y a invertir recursos para el programa de integración...

Entrevistado 3: ... lo bueno, lo bueno de este colegio, es que nosotros siempre tenemos todos los recursos, todos los recursos... acá nunca falta nada, tenemos para... termolaminar, tenemos para imprimir a color, acá todas las adaptaciones de guía o evaluaciones de prueba, son todas a color, tenemos tablet, tenemos material para hacer... las chiquillas plastifican, hacemos material en grande, hay de todo y lo otro, material concreto... que sea para matemáticas, bloques, multibase, regla, hay de todo, lo que yo he pedido, lo han comprado. El sostenedor... de eso no... no... lo otro para evaluar tenemos las últimas baterías, tenemos la evalúa 4.0, que aquí en Paine en ningún colegio está, están todos ocupando el evalúa 2.0, aca tenemos la 4.0 y sale... arriba del millón de pesos, pero acá lo compran, así que... en eso los chiquillos están... nosotros estamos muy bien, estamos muy bien evaluados y las baterías de psicológicas... aquí está el último WISC, el WISC 5, está el... WAIS también... materiales de hecho, todo lo que yo pido, siempre está, no me puedo quejar en nada de eso...

El apoyo económico que el establecimiento educativo entrega, desde luego, provoca una gran ventaja para el equipo PIE, ya que al momento de trabajar con NNA que presentan NEE, disponen de herramientas más sofisticadas y capaces de diagnosticar, trabajar, evaluar y demás momentos de la intervención multidisciplinaria que experimentan los participantes del Programa de Integración Escolar. Como mencionan los participantes de las entrevistas, el establecimiento en el que se encuentran insertos, es uno de los que posee mayor y más actualizadas herramientas de trabajo, al contar con las herramientas que logran vincular de mejor manera a los NNA con NEE, inciden positivamente en la percepción de las diversas familias de la comunidad de Paine que buscan el colegio adecuado para trabajar con sus hijos. Sin embargo, es en este punto donde se presenta la problemática a la que se enfrentan al tener más de 187 estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, como se mencionó durante los primeros capítulos de esta investigación, el Programa de Integración Escolar (PIE) otorga una subvención a cada establecimiento que inscriba como máximo 2 estudiantes con NEE permanentes y 5 estudiantes con NEE transitoria, haciendo excepciones en caso de existir estudiantes diagnosticados sordos, esta

excepción contempla entregar 2 subvenciones más por aquellos estudiantes sordos.

Dentro de estos requerimientos, como te dije, son cinco transitorios y dos permanentes, en total siete niños que nosotros... eh, incorporamos dentro de una plataforma y que son el cupo limitado que nos... que se entrega, bueno..., ministerialmente dentro de un programa de integración escolar. Pero también trabajamos con niños que son excedentes, ósea, que tienen un diagnóstico, pero que no pueden entrar debido a la restricción de cupos dentro del programa de integración escolar. Al final se trabaja con todos los niños con una necesidad educativa especial, no solamente con... con el cupo limitado que nosotros tenemos ... la subvención que se le entrega al colegio, ese es el cupo limitado, pero al final nosotros trabajamos con todos, los recursos son para todos los niños... recurso material... humano también, nosotros como recurso humano trabajamos con todos nuestros estudiantes. (Entrevistado 2)

187 niños en total, mira en plataforma son... 121 niños postulados en plataforma. En PIE existe una plataforma de... ehm... te explico un poco, PIE es un contrato que tiene el colegio, es como una subvención, un convenio que tiene el colegio con el Ministerio de Educación. Ministerio de Educación le dice al colegio... por Ley de inclusión, tú tienes... yo te voy a dar una subvención por 2 estudiantes permanentes y 5 estudiantes transitorios, pero si tú tienes más, le dice al sostenedor dueño del colegio, si tú tienes más niños... igual tienes que atenderlos. Es como un convenio solamente, es como un trato que tiene el ministerio de educación, ese es el programa de integración escolar... Pero sí, en el colegio hay más niños, obviamente que se tienen que atender de igual forma (Entrevistado 3)

Los relatos expuestos comprueban las deficiencias que existen por parte del Programa de Integración Escolar, ya que como se mencionó con anterioridad, este entrega subvenciones que, en el caso de este establecimiento educativo, no cubre el total de los estudiantes que lo necesitan. Sin embargo, al momento de preguntarle a los entrevistados sobre las debilidades u obstáculos a los que sé

enfrentan al momento de llevar a cabo su labor, la problemática planteada en este análisis no fue mencionada, pero desde nuestra posición como investigadoras nos resultaba pertinente mencionar y destacar esta problemática, con la finalidad de darle visibilidad a estos aspectos que en ocasiones solo se pasan por alto.

4.3.2 DEBILIDADES

Una vez expuesto las fortalezas y sus indicadores, damos paso a la segunda dimensión ubicada al interior de esta gran categoría de "Fortalezas y debilidades en el área de trabajo". En este punto se busca recoger todo aquello que los entrevistados reconocen de forma negativa en cuanto al funcionamiento del Programa de Integración Escolar, así como también, los aspectos que desearían poder realizar para perfeccionar su labor dentro del equipo PIE, pero por diversos motivos no han podido llevar a cabo. Dentro de esta dimensión podemos encontrar dos grandes indicadores que destacaron a lo largo del trabajo de campo realizado y que apoyara con evidencia el análisis de indicadores.

4.3.2.1 CARENCIA DE PROFESIONES

Durante el ejercicio de análisis de entrevistas para determinar aquellos indicadores que destacaron con mayor fuerza, fue posible distinguir que los profesionales del equipo PIE reconocían una gran falencia en cuanto a los recursos humanos que posee el Programa de Integración Escolar. Ahora bien, cuando hablamos de recursos humanos, hacemos estricta referencia a la necesidad de profesionales que puedan atender las diferentes NEE desde el enfoque de las diversas disciplinas, tanto los profesionales que participaron en la investigación, al igual que nosotras como futuras trabajadoras sociales, reconocemos la importancia del trabajo colaborativo y multidisciplinar en las diferentes esferas de la vida.

Entrevistado 1: a ver nuestro equipo son 11 personas para 182 niños, es demasiado, porque no solamente tienes que atender al niño, es mucha la pega administrativa y además hay ciertas áreas y ciertos... tipos de diagnósticos, por ejemplo, retos múltiples, dificultades más... más... complicadas que un TDA por ejemplo... también... necesitan otro tipo de profesionales, necesitan un kinesiólogo... un terapeuta ocupacional... faltan profesionales, otras perspectivas para abordar en realidad todas las necesidades educativas que tienen los chiquillos ... psicopedagogo... porque... son necesarios por... su rol

específico de su profesión que cumplen y también por la cantidad de profesionales que trabajan para tanta cantidad de niños, cachai...

Entrevistado 2: ... falta material humano, faltan profesionales para poder cubrir a esos niños que necesitan apoyo, porque... Bueno, voy a ser un poco majadera pero bueno, tengo en un curso 14, entonces cómo cubro yo ese número? y eso me limita, eso me limita también... y me hace cuestionarme también muchas cosas... si lo estaré haciendo bien...?, estarán aprendiendo...? hay a lo mejor niños que no logro hacer bien su progreso porque estoy enfocada en otro... entonces creo que falta eso, más tiempo, ehm... es difícil hablar de tiempo, porque el tiempo siempre va a ser el mismo, las exigencias siempre van a ser las mismas, pero sí creo que faltan más profesionales, creo que ahí veo un obstáculo visible... y eso... eso es lo que falta, más recurso humano, porque recurso material siempre tenemos, tenemos acceso... bueno a lo que se solicite, se ve si se puede y si está al alcance y se da po, pero humano falta, esa es nuestra limitante.

Entrevistado 3: Humanas... nos falta mucho terapeuta ocupacional y... trabajadoras sociales para PIE, también psicólogos... tenemos un psicólogo para los ciento ochenta y algo... entonces el psicólogo se nos hace muy... chiquito. Y en equipo PIE... el terapeuta ocupacional, obviamente, porque hay muchos niños con... trastorno de déficit atencional, que necesita a alguien para... enseñar hábitos, por ejemplo... de estudio, métodos de estudio... higiene personal... todo lo que hace un terapeuta ocupacional po, que los ordene... y para los TEA... tenemos 18 acá en el colegio... y un trabajador social pero no hay...

Entrevistado 4: Siento que al colegio le falta... mucho en cuanto a infraestructura y en cuanto a profesionales... eso, más profesionales que puedan intervenir a los niños para cubrir todas sus necesidades... siento que esa es como... como una falencia, si bien... yo veo que se intenta, que cuando uno... uno pide algo como material o algo, llega, pero creo que debe ser... eso, siento que... para que sea como para que esté la inclusión real, deberían haber mayor dotación de profesionales, especialistas para cada tipo de necesidad educativa, y de esa forma la intervención sería más personalizada y mucho más efectiva po... la dotación de profesionales, encuentro que la cantidad de profesionales es escasa para la cantidad de niños que tienen necesidades educativas especiales, eso... siento que el mayor desafío... es la contratación de los profesionales especialistas... ya sea... fonoaudiólogos, aunque me encantan todos los niños, no me gustaría sin ninguno de ellos, pero claro... la atención sería mucho más personalizada si hubiera más... un terapeuta ocupacional... por ejemplo... que más... eso, más profesoras de educación diferencial... siento que la dotación de profesionales

Como se menciona por parte de los entrevistados, existe una gran dotación de NNA que pertenecen al PIE, algunos que son cubiertos por el programa y aquellos que se consideran “excedentes” que si bien son atendidos como cualquier otro alumno, en los registros del Estado no se encuentran dentro del Programa de Integración Escolar. El primero de nuestros entrevistados describe que existen 11 profesionales que componen el equipo PIE, 11 profesionales encargados de entregar apoyo, acompañamiento y demás a 187 estudiantes de cursos que varían entre enseñanza básica y media.

La escasez de profesionales dentro del equipo PIE ha provocado que muchos de los integrantes, se cuestionen su capacidad para entregar el apoyo a los estudiantes con NEE, ya que al ser tan solo 11 personas para 187 estudiantes, la atención es más generalizada y no tan personalizada como se esperaría, puesto que, además de las labores que realizan acorde a sus especialidades, también cumplen con el trabajo administrativo y de apoyo en caso de actividades al interior del colegio y/o de co-docencia.

Ahora bien, con los antecedentes recogidos, es posible reconocer que en más de una ocasión, los entrevistados hacen mención a la necesidad de tener otras disciplinas dentro del equipo PIE, esto con la finalidad de entregarles un mejor y más personalizado acompañamiento a NNA con NEE, no solo desde la labor que ya realizan, sino desde un trabajo multidisciplinar. Desde la perspectiva del trabajo social, como se mencionaba con anterioridad, el trabajo multidisciplinario juega un papel fundamental en el desarrollo de la intervención, ya que es necesario conocer, comprender y analizar a la persona con la que trabajamos, no solo desde lo académico en este caso, sino también desde la esfera familiar, el territorio en el que habita, entre otros elementos que enriquecen y potencian de manera significativa la intervención. Es fundamental no intervenir en comunidades, grupos o familias como si se tratasen de sujetos aislados, sino conocerlos desde su historicidad, los factores externos que impactan a las personas y su desarrollo antes, durante y después de la intervención.

4.3.2.2 NO PODER ESPECIALIZARSE

Uno de los últimos indicadores que se presentó al preguntarles a los profesionales del PIE sobre las debilidades y/o dificultades a las que se enfrentaban al momento de llevar a cabo sus labores, fue el deseo de especializarse, pero a la vez encontrarse con barreras económicas que se lo dificultaban en algunos casos.

Entrevistado 2: Creo que me falta perfeccionarme, me he visto un poco limitada en... en el cómo abordar ciertos diagnósticos o a ciertos niños y creo que eso me falta, solamente perfeccionamiento y poder estudiar algo más o no se po... ósea nunca me digo no, nunca lo voy a hacer, pero si me falta, me falta eso...

Entrevistado 4: ... necesito siempre estar actualizándome, mi necesidad es estudiar... actualizarme, capacitarme, esa es mi necesidad para lograr mejores resultados ... un obstáculo para mí es... no tener los recursos económicos para capacitarme en todo lo que me quiero capacitar para poder ayudar a todos los niños que... quiero intervenir, eso... personalmente para mí si es un obstáculo porque es super caro capacitarme ehm...

Finalmente, al analizar las entrevistas fue posible reconocer que el deseo de especializarse va estrechamente ligado a la necesidad de realizar una mejor y más completa intervención con NNA que presenten NEE, esto es posible relacionarlo directamente con el indicador pasado, ya que, al sentirse inconformes con su trabajo, debido a la gran cantidad de alumnos con los que se busca trabajar, es de esperar que busquen potenciar y/o incrementar sus habilidades para poder realizar de mejor manera sus labores dentro del PIE.

En Chile el poder especializarse en cualquier área de estudio representa un reto en lo económico y el tiempo de disponible con el que cuentan las personas, si bien dentro del establecimiento ofrecen capacitaciones y demás, estas resultan ser a nivel general o de nuevas áreas de trabajo, no de áreas específicas como las que ayudarían a los profesionales del Programa de Integración Escolar a complementar sus labores dentro del equipo.

5. OTROS HALLAZGOS

Los procesos de exclusión, segregación e injusticias educativas son recurrentes en nuestra sociedad y, por tanto, esas diferencias estructurales marcan nuevas problemáticas a enfrentar por todos los actores educativos, ya no solo de especialistas, sino de un compromiso total de las diversas comunidades educativas. (Castillo y Norambuena, 2020, p. 288)

Durante el proceso de análisis surgieron nuevos hallazgos e interrogantes que, si bien no es posible estudiar desde el actual enfoque de esta investigación, nos permite ampliar el espacio para próximos estudios que puedan llevarse a cabo a partir de la temática planteada y/o considerando el territorio peri-urbano en el que se ubica la comunidad educativa del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine.

En primer lugar, considerar la inclusión como un término en que se manifiesta a partir de diferentes definiciones que es desarrollado en la categoría “inclusión” también en este se logra evidenciar que hay ciertas formulaciones nativas de los entrevistados, en la reflexión de como surge ciertas ideas que ponen en valor indagar en la trayectoria de la inclusión naciente a partir de su contraparte, el fenómeno de la exclusión:

Entrevistado 2: hemos ido cambiando el enfoque o la visión que tenían los profesores de un programa de integración escolar, que no ha sido fácil... No ha sido fácil porque el docente obviamente es el dueño de la clase y ahora él tiene que compartir la clase con nosotros, entonces yo creo que ceder parte de tu clase o complementarse con otra persona es difícil cuando tienes el control...

... Ahora lo que es el programa de integración escolar a años anteriores, años anteriores... tenían un concepto del programa de integración bien negativo, porque para ellos ser parte del programa de integración era ser el tonto de la clase, era el que no aprendía, el que no avanzaba...

Entrevistado 3: el profesor integra, no existe inclusión dentro de la sala todavía, aunque la educadora lo trate de hacer, una educadora diferencial, no existe... ya entrando una educadora diferencial a la sala a trabajar con un niño PIE, ya eso no es inclusión. Yo creo que si entrara una educadora... porque eso es lo que se trabaja en algunas salas, yo sé que aquí en algunas salas... la educadora ingresa a sala a hacer una co-docencia a la par, como profesora a la par con otra docente, pero sé que en todas las salas no pasa, sé que existen

profesores que siguen mirando a la educadora como una asistente de aula, porque todavía no... ellos no se forman todavía dentro de la universidad y no saben... miran a los estudiantes como... como que fueran discapacitados, no sé... hay estudiantes que tienen trastorno atencional, es algo transitorio es algo que... lo miran por el diagnóstico, no sé si me explico, a veces el diagnóstico da lo mismo... no buscan sus planificaciones... que sus planificaciones sean flexibles, que sean diversificadas... que sean para todos, no, entra la educadora y dicen "tú preocúpate de los PIE", eso no es inclusión, y sé que en la mayoría de los colegios pasa.

A partir de estas perspectivas, si bien toma elementos que indaga esta investigación en torno a la inclusión escolar de NNA con NEE y como estos han sido excluidos en los ambientes educativos, en la medida en que se estigmatiza a cierto grupo de estudiantes en el momento en que son identificados por poseer un tipo de diagnóstico que los hace diversos en cuanto a sus Necesidades Educativas Especiales; los elementos que contienen estos relatos a relevar, en lo particular, es que, logran develar no solo el fenómeno de la exclusión a partir de cómo son estigmatizados ciertos estudiantes por presentar NEE sino que también a la vez como aquellos profesionales que tratan a los estudiantes con NEE estos a su vez también han sido o siguen siendo excluidos.

Lo anterior logra abrir nuevas puertas, nuevos campos de investigación para seguir aportando en este sentido, como el fenómeno de la exclusión se hace presente, además, en la "exclusión de ciertos grupos de profesionales de la educación que tratan a sujetos excluidos" como los son los NNA con NEE, producto de las prácticas excluyentes de otros profesionales dentro de los establecimientos educativos, como lo es en este caso, que los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) puedan lograr entrar a la sala de clases mientras comparten el espacio con los docentes para también educar.

Asimismo, se logra develar que estas prácticas excluyentes en torno a ciertos profesionales del PIE, provocan que el actuar de ciertos profesionales de este equipo PIE complemente prácticas excluyentes involuntarias, ya que solo se les deja a la disposición de solo generar un trabajo individualizado siendo una barrera que dificulta un trabajo verdaderamente inclusivo, en donde se reafirma en las citas anteriormente expuestas, poniendo en especial atención a afirmaciones

como: *“tú preocúpate de los de PIE”* esto restringe planificaciones que podrían ser mucho más diversificadas para trabajar con la totalidad de integrantes de una sala de clases que toma en consideración la diversidad de sus estudiantes.

Adicionalmente, un nuevo descubrimiento surge en torno a la subcategoría de las debilidades que los profesionales del Programa de Integración Escolar reconocen al momento de llevar a cabo sus prácticas laborales con NNA que presenten NEE. En este contexto es que nos encontramos con que la totalidad de los entrevistados mencionó, en más de una ocasión durante el desarrollo de la entrevista, la baja cantidad de profesionales que se encuentran en el PIE para darle atención al gran porcentaje de estudiantes que lo necesitan.

Sin embargo, lo que llamo nuestra atención es el porqué de esta situación ¿Por qué no cuentan con más profesionales si poseen un alto porcentaje de estudiantes con NEE? ¿Tendrá que ver con el territorio en el que se encuentra inserto el establecimiento educativo, un sector peri-urbano? ¿Ocurrirá de igual manera en otras zonas del país? ¿Cuál es la razón de fondo para que no se integren nuevas disciplinas al equipo del PIE? Estos y más cuestionamientos se hacen presente alrededor del análisis de una de las debilidades planteadas por los entrevistados. No obstante, en esta investigación no es posible darle una respuesta a estos cuestionamientos, por lo que dejamos este espacio abierto para que futuras investigaciones puedan continuar profundizando en esta temática, en la perspectiva de los profesionales, estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, así como también en el territorio, lo peri-urbano, resulta fundamental continuar trabajando en estas áreas para darles la visibilidad y reconocimiento que merecen.

6. CONCLUSIONES

La actual investigación tubo por pregunta de investigación “*¿Cuál es la percepción de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto a su trabajo en torno a los Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales?*” esta pregunta se obtuvo a partir de los objetivos planteados, tanto general como específicos, posteriormente se realizaron entrevistas a cuatro profesionales que forman parte del equipo PIE, todos desarrollando un rol distinto dentro del Programa de Integración Escolar, lo que nos brindó una perspectiva multidisciplinaria para esta investigación.

Es así que las primeras observaciones parten por “*Comprender las percepciones que tienen los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, para aportar a las prácticas o reflexiones de su propia praxis al trabajar con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales en el establecimiento educativo*”, como objetivo general de la investigación, que contempla los objetivos específicos que han orientado el proceso de investigación, los cuales son encargados de la conformidad de la búsqueda y respuesta de la pregunta de investigación, misma que se planteara al término de este apartado.

El primer objetivo específico es “*Describir las percepciones que existen por parte de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine sobre sus prácticas laborales con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales*”, al cual categorizamos como prácticas laborales y desde ahí nacen las subcategorías de metodologías y relaciones, creadas con el fin de describir de mejor manera las impresiones que mantienen estos actores respecto de las labores que realizan en el establecimiento educacional. Respecto a las metodologías, el equipo multidisciplinario no tiene una metodología en específica, pero si coinciden en trabajar mediante a actividades más dinámicas, donde presenten material interactivo, incluso juegos, todo esto con el fin de facilitar el aprendizaje del estudiante, es aquí donde la participación de los NNA es primordial para que este

sistema funcione, igualmente está el hecho de que se crea un espacio de confianza, donde tanto el profesional y los alumnos deciden en conjunto la actividad a realizar, integrando los objetivos planeados para ese día. Por otro lado, en la subcategoría de relaciones, en donde se identifica que las percepciones que mantienen los profesionales del PIE, en primer lugar, resalta el hecho de que todos mencionan la unión y el buen ambiente laboral que mantienen como equipo multidisciplinario, con relación al resto de personas que componen la comunidad educativa, es buena, considerando aquí a los docentes, estudiantes y apoderados. Pero, a pesar de que mantienen una buena relación con los docentes, no quita que no existan problemas debido a que existen profesores que aún no se actualizan y les cuesta aceptar las nuevas metodologías de aprendizajes en las aulas, como llevar pruebas macrotipo o la presencia del educador diferencial, a la hora de hacer co-docencia. Finalmente, se puede apreciar que desde las metodologías, el hecho de que trabajen y crean las actividades en conjunto con los NNA es una muy buena estrategia, ya que les permite tener una relación más cercana y los NNA pueden trabajar en tareas que sean de su interés, pese a eso está el acto de que los pedagogos no siempre dan el espacio dentro de las aulas para realizar dichas intervenciones, lo que termina siendo un conflicto para el profesional PIE.

Como segundo objetivo específico *“Analizar las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto al manejo inclusivo de Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales”*. Hemos comprendido en la narración de los participantes que existen diversas formas de generar un trabajo inclusivo con NNA que presentan NEE que se diferencian a partir del rol que desempeñan en el PIE a partir de las percepciones de los profesionales, dan a conocer prácticas que contribuyen en tanto en comunicación, de actitud, de afecto, así como en el diseño de materiales, puedan ser formulados de manera inclusiva, sin embargo, estas formas de percibir provienen de una crítica al progreso de la inclusión en Chile, en la cual estaría centrada en estos momentos en la integración de estudiantes con NEE a un establecimiento educacional regular, originado por el derecho a la educación de todos los Niños, Niñas y Adolescentes, hace que el gobierno de

Chile cree para los establecimientos educacionales, el Programa de Integración Escolar (PIE) como manera de incluir en las escuelas “normales” a estos NNA que antes debían acudir a escuelas especializadas para poder acceder a educación, pese a los intentos de avanzar en la inclusión, se vuelven a crear nuevos espacios de exclusión en donde es uno de los nuevos hallazgos para esta investigación, lograr develar a partir de las percepciones de los entrevistados que el PIE está compuesto por profesionales especializados en NEE, que han quedado al amparo de los procesos de exclusión, debido a que los docentes aún no poseen los conocimientos necesarios para abordar la diversidad de estudiantes que contemplan en una sala, no estando de acuerdo así, que otros profesionales contribuyen a educar, por tanto, los deja apartados de la administración de la clase, destinándolos a encargarse a solo a los estudiantes que se han diagnosticado con una Necesidad Educativa Especial.

Por último, el objetivo específico N.º 3 de nuestra investigación, buscar identificar fortalezas y debilidades que perciben los profesionales del PIE en relación con su desempeño laboral con NNA que presenten NEE. Este apartado nos entregó diversos elementos que son primordiales para dar cierre a este punto de la investigación, por un lado, al adentrarnos en las fortalezas que los participantes reconocen, destaca el significativo cambio en la perspectiva que los estudiantes tienen con respecto al funcionamiento del PIE, como se mencionó durante el capítulo de análisis, este cambio de paradigma fue trascendental para la labor que ellos realizan al interior del Programa de Integración Escolar, ya que, esta nueva etapa comenzaba trabajando directamente con estudiantes que tienen la motivación de pertenecer, ya no sintiéndose excluidos por formar parte de este grupo que años anteriores era estigmatizado por agrupar a estudiantes con diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este cambio fue un enorme acierto para el equipo PIE, reconocieron sus problemáticas, trabajaron en conjunto y supieron darle la vuelta para comenzar una nueva era, en la que el trabajo con NNA no sea simplemente ligado a lo que se les exigía desde un inicio, sacarlos del aula, por ejemplo, sino que ahora se abría el espacio para realizar un trabajo de mayor participación en el aula, donde otros estudiantes no diagnosticados con NEE pudieran ver que para sus compañeros no era más fácil, sino que era

diferente su manera de aprender. Sin embargo, el equipo PIE continua enfrentado problemáticas a las que, hasta el momento de la entrevista, no habían podido resolver, una de estas estaba estrechamente vinculada con la falta de profesionales y/o diversidad de disciplinas en el Programa de Integración Escolar, esta problemática como se mencionó anteriormente, destacó por insertar nuevas interrogantes que futuras investigaciones en la temática puedan resolver y de esta manera ser enfáticos en la necesidad de que sigan emergiendo nuevas investigaciones alrededor de esta temática para poder darle respuesta a las interrogantes que este estudio develó. Por último, recordar una vez más aquella problemática a la que se enfrentan los profesionales del equipo PIE, así como también los/as docentes, al no poder acceder y/o no poseer las herramientas académicas y/o de especialización, necesarias para llevar a cabo de manera completa la labor que realizan dentro y fuera del aula. Es fundamental problematizar, cuestionar y exigir aquellos elementos, en estas instancias, no solo aceptarlo como algo natural que debemos aceptar.

Finalmente, en cuanto a la pregunta de investigación “*¿Cuál es la percepción de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto a su trabajo en torno a los Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales?*” se concluye que los profesionales que forman parte del equipo PIE perciben de manera positiva su labor al interior de la comunidad educativa, sin embargo, reconocen la existencia de elementos que es necesario trabajar para mejorar tanto a nivel personal desde cada una de sus disciplinas, así como también con respecto al equipo, de las faltas estructurales con las que debiese mejorar el establecimiento educativo y el Programa de Integración Escolar.

6.1 APORTES AL TRABAJO SOCIAL

“La única práctica lamentable del trabajo social es aquella que se acomoda a una cierta rutina, a la adopción invariable de las mismas medidas ante cualquier situación, sin ninguna reflexión previa o espíritu de aventura.”

-Mary Richmond.

Según Lera (2006), las investigaciones en Trabajo Social surgieron por la necesidad de conocer las situaciones que afectaban a los sujetos: pobreza, discriminación, sufrimiento, entre otros. No obstante, estas investigaciones no se centraban simplemente en conocer, sino que su objetivo también se orientaba en proveer ayudas para superar estas situaciones (Lera, 2006, como se citó en Bueno, 2013, p. 133)

Desde la disciplina del trabajo social, analizar las trayectorias de las personas con que se trabaja nos contribuye a ampliar los conocimientos de la situación, por ello ver la inclusión escolar es una de las áreas trascendentales, ya que, se “Suele observarse un efecto de estigmatización en las respuestas a partir de categorizar a los seres humanos según una identificación de sus carencias” (Lera et al, 2007, p. 35)

En este sentido, el trabajo social es una disciplina que busca la transformación, resolución de conflictos, empoderamiento del cambio y desarrollo social desde lo individual, familiar, grupal y comunitario, esto llevado a cabo siguiendo principios enfocados en los derechos humanos, la justicia social, el respeto e inclusión de las diversidades, la participación social y comunitaria, entre otras. (Federación Internacional de Trabajadores Sociales)

Desde este enfoque, en el cual se reconoce a los derechos humanos, respeto e inclusión, como uno de los principios fundamentales del trabajo social, es que emergen una nueva apertura para el Trabajo Social en la educación, en especial para el trabajo que pueda realizar al formar parte del equipo multidisciplinario del Programa de Integración Escolar (PIE) donde se trabaja con los estudiantes según la Necesidad Educativa Especial que estos presenten, no prestando atención en las demás esferas de la vida en la que se desenvuelven cada uno de los participantes del PIE. Sin embargo, el integrar la disciplina del trabajo social en

este escenario nos permite trabajar de manera holística, es decir, mirar a los NNA como un todo, considerando aquellos factores externos a lo académico, como la relación familiar, el contexto en el que se desarrolla, las relaciones que tenga, entre otros componentes que impactan con fuerza en su desarrollo personal.

Pues el desarrollo del trabajo social como profesión manifiesta que su ejercicio requiere de teoría, la cual debe ser construida desde la práctica [...] la interpretación que se realice tanto del Trabajo Social como de los problemas sociales y los dispositivos de ayuda debe contemplar y considerar los contextos y los actores (Contreras, 2006, como se citó en Bueno, 2013, p. 131)

Para finalizar, parte de los profesionales del equipo y desde nosotras como trabajadoras sociales, reconocemos la importancia del trabajo multidisciplinario y creemos que este es un enorme espacio en el que el trabajo social debería estar presente, ya que, la labor que realiza la disciplina dentro de los espacios educativos, busca proteger y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes, no solo desde lo académico, sino que integrando las diferentes esferas de la vida, integrando a las familias, conociendo el espacio en el que habita el estudiante, comprendiendo las relaciones en las que se encuentra, conociendo su historia, aquellos factores externos que impactan en su desarrollo, entre otros aspectos que enriquecen y potencian el desarrollo integral de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

- Adaros, C. (2018) Importancia de las metodologías de trabajo definidas
<https://www.linkedin.com/pulse/importancia-de-las-metodolog%C3%ADas-trabajo-definidas-adaros-boye/?originalSubdomain=es>
- Alarcón, P., Alegría, M., & Cisternas, T. (2016). Programas de integración escolar en Chile: dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas.
<http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10193>
- Andréu (2018) Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Anguita M, Verónica, & Sotomayor, M. Angélica. (2011). Confidentiality, anonymity?: the other promises of research. *Acta bioethica*, 17(2), 199-204.
<https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2011000200006>
- Atencio Ramírez, M., Gouveia, E. L. y Lozada, J. M. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73720790002.pdf>
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/pGmMTMjsnWdP9JHLbgHLzsR/>
- Berardo, M. D. (2019). Más allá de la dicotomía rural-urbano.
<https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/122831>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) (2018) Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) (2019) Ley General de Educación
<https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20LGE%3F,respecto%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20superior>

- Bonomelli, F., Castillo, A., & Croquevielle, J. (2020). Medición de la exclusión escolar en Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20_2020_f01.pdf
- Bueno, A. M. (2013). Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social. *Trabajo Social*, (15), 125-141. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42581/44123>
- Capel, H. (1975). La definición de lo urbano. *Estudios geográficos*, 138(139), 265-301. <http://www.ub.edu/geocrit/defin.htm>
- Castillo-Armijo, P., & Norambuena-Sandoval, I. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2). <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v16n2/2226-4000-riics-16-02-267.pdf>
- Carracedo, M., Sánchez, D., & Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. *Anales De La Facultad De Medicina*, 4, 16-21. Recuperado a partir de <https://revistas.udelar.edu.uy/OJS/index.php/anfamed/article/view/206>
- Cervantes, G. (2005) Las buenas prácticas laborales y de desarrollo social https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/107584/cervantes_g.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- CIREN (2021) Características demográficas y socioeconómicas, comuna de Paine https://www.sitrural.cl/wp-content/uploads/2022/05/Paine_demografica.pdf
- Cortés, G. H., & Figueroa, A. R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto rural. *Revista de Trabajo Social*, (94), 65-73. <http://ojs.uc.cl/index.php/RTS/article/view/39551/33307>
- De Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PoEd*, 2(1). <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347/10802>
- Delfino, A. (2012). La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana:

Surgimiento y actualidad. *Universitas humanística*, (74), 17-34.
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n74/n74a02.pdf>

Dirección del Trabajo (2022) Códigos del Trabajo *Gobierno de Chile*

https://www.dt.gob.cl/legislacion/1624/articles-95516_recurso_1.pdf

Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista*

electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se

Equipo Pedagógico de Campuseducacion (2018) Modelo, Método, Metodología...

¿Qué terminología emplear?
<https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/modelo-metodo-metodologia-terminologia-emplear/>

Espinoza, M. (s.f) Temas Laborales N.º 1. Relaciones Laborales para la

Democracia. Notas para un debate necesario
https://www.dt.gob.cl/portal/1629/articles-60331_temalab_1.pdf

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la

investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-como-ayuda-metodol%C3%B3gica-para-la-investigaci%C3%B3n-Revista-CCSS-2002-pdf.pdf>

Flores, O. (2015) La Participación de los Estudiantes en el aula como factor

determinante para mejorar la calidad de los aprendizajes. Estudio sobre la importancia que le otorgan los profesores y estudiantes de Enseñanza Media del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle a la Participación en el aula.
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7873/MGDEFloresL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). La entrevista.

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre

conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742.
<https://www.redalyc.org/pdf/3995/399552161009.pdf>

García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomeli Hernández, K. A., & Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100007

González, C. (2021) Usuario con necesidades especiales. *Revista Ocronos*. Vol. IV. N° 12–Diciembre 2021. Pág. Inicial: Vol. IV; nº12: 338.
<https://revistamedica.com/usuario-necesidades-especiales/>

González Suárez, Enrique. (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *ACIMED*, 22(2), 110-120. Recuperado en 26 de noviembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-9435201100020003&lng=es&tlng=es.

González, P. (2019). Definiciones relacionadas a la ruralidad. Chile, Argentina, Uruguay, México, España, Estados Unidos de Norteamérica y OCDE [Definitions Related to Rurality. Chile, Argentina, Uruguay, Mexico, Spain, United States of America and OECD]. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26971/1/Definiciones_relacionadas_a_la_ruralidad.pdf

González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las Américas*, 8, 80-92.
<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7>

Gutiérrez-Saldivia, X., & Rivera Gutiérrez, C. (2020). Educación Especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 22(34), 95-112.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382020000100095

INEFSO (2021, Diciembre) El Trabajo Social en el ámbito Educativo. Recuperado de: <https://www.inefso.com/el-trabajo-social-en-el-ambito-educativo/>

Juárez, V. (2020, Noviembre) Los macrotipos y la lectura inclusiva. Recuperado de: <https://uvejota.com/articles/5577/https-uvejota-com-articles-5577-los-macrotipos-y-la-lectura-inclusiva/>

Lera, C., Genolet, A., Rocha, V., Schoenfeld, Z., Guerriera, L., & Bolcatto, S. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (4), 33-39. <https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/170/142>

López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000085>

MANSILLA, P. (2018). Transformaciones Socio Territoriales en el Periurbano y Desigualdad Espacio-temporal. *Revista ESPACIOS*, 39(16). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n16/18391627.html>

MINEDUC (s.f). LGE- Ley General de Educación | Ayuda Mineduc. Recuperado 18 Noviembre 2022, de <https://ayudamineduc.cl/ficha/lge-ley-general-de-educacion-4>

Ministerio de Educación (22 de enero de 1997) *Texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN. Recuperado el 27 de diciembre de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439>

Ministerio de Educación. (2009) Ley 20.370 Ley General de Educación (LGE) BCN/Ley Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N.º

83/2015. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación (8 de junio de 2015) *Ley 20.845 de inclusión escolar que*

regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN. Recuperado el 25 de abril de 2019. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación. (01-Jun-2018). *Decreto 170. Fija normas para determinar*

los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17433/DT-O-170_21-ABR-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2019) Programa de Integración Escolar Manual de

apoyo a la Inclusión Escolar PIE [MANUAL-PIE-2021-1.pdf \(mineduc.cl\)](#)

Ministerio del Trabajo y Previsión Social (s.f) Misión y Objetivos

<https://www.mintrab.gob.cl/mision-y-objetivos/#>

Montero, L. A. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197,

62-64. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-29XQ/R-informe-warnock.pdf>

Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y

Explicativa. Recuperado el, 11, 2018.

Morán Valdivia, M. I. (2018). *Profesionales del programa de integración*

educacional: percepción de los profesionales de la educación sobre su trabajo de niños con necesidades educativas especiales (NEE), en un establecimiento educacional municipal de la comuna de Peumo (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4454/TPSICO%20730.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno Cámara, Sara, Palomino Moral, Pedro Ángel, Frías Osuna, Antonio, &

Pino Casado, Rafael del. (2015). En torno al concepto de necesidad. *Index de Enfermería*, 24(4), 236-239.
<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300010>

Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P.

(2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 347-368.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-3916202000200347

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (s.f) Acerca de la OIT

<https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--es/index.htm>

Puig, S. H. (2016). El periurbano, un espacio estratégico de oportunidad. *Biblio3W*

Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.
<https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26341>

Puyol Lerga, M. B., & Hernández Hernández, M. (2009). Trabajo social en

educación. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13919/Q_22_%282009%29_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto

de estancamiento?. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752908.pdf>

Real Academia Española. (s.f.). Análisis. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 19 de noviembre de 2022, de <https://dle.rae.es/an%C3%A1lisis>

Roche, J. M., & Jiménez, A. A. (2000). Capítulo 1 Dificultades de aprendizaje y

necesidades educativas especiales. *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*, 13.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ofgGZceFmzkC&oi=fnd&pg=PA13&dq=como+se+definen+las+necesidades+educativas&ots=eS1x62AK->

[H&sig=Incm5Qwd4T29qieFi6DJDzXf6IM#v=onepage&q=como%20se%20definen%20las%20necesidades%20educativas&f=false](https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2021/06/Rosas-Palacios_web-3.pdf)

Rosas, R., y Palacios, R. (2021) La co-docencia efectiva como condición

fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). Temas de la Agenda Pública, 16(142), 1-11. Centro de Políticas Públicas UC. https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2021/06/Rosas-Palacios_web-3.pdf

Ruano, O. M. (2007). El trabajo de campo en investigación cualitativa (II). *NURE*

investigación: Revista Científica de enfermería, (29), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7779013>

Sabalain, C (2011) capítulo III. El concepto de “rural” en los países de la región. En

Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia Baeza, D., Faiguenbaum, S., Rodríguez, A. G., & Peña, C. *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina.* (pp. 21-24) https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/S2011960_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sampieri, H. Collado, F. y Baptista, L. (2014). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 355-466).

Sarmiento, Mg. C. (2018) Contribución del Trabajo Social en el campo de la educación. En UT, A., & TER, A. *Nueva Acción Crítica.* pp. 8-13 https://www.celats.org/nac/NUEVA_ACCION_CRITICA-1.pdf

Soto, C. A. B. (2019) Ni tan campo ni tan ciudad: Transformaciones

socio-espaciales al interior de la comuna de Paine, en las primeras décadas del siglo XXI. <https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2019/01/TESIS-CBS.pdf>

Superintendencia de Educación. (s.f.). *Necesidades educativas especiales:*

abordar las barreras y generar condiciones para el aprendizaje y la participación. Supereduc.cl. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/necesidades-educativas-especiales-abordar-las-barreras-y-generar-condiciones-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación (Vol. 1) Introducción ir hacia la gente p.15-27. Barcelona: Paidós.

Tenorio, S. (2011) Formación inicial docente y necesidades educativas especiales.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>

UNESCO. (1994) Declaración de salamanca y marco de acción para las

necesidades educativas especiales.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa/PDF/098427spa_o.pdf.multi

Ybáñez, M. T. T., Gómez, C. G., & Soria, I. N. (2014). Alumnado con necesidades

educativas especiales: detección y trabajo para la optimización educativa.

International Journal of Developmental and Educational Psychology, 7(1), 63-71. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851791007.pdf>

8. ANEXOS

ANEXO N.º 1

Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensiones	Preguntas
<p>Comprender las percepciones que tienen los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, para aportar a las prácticas o reflexiones de su propia praxis al trabajar con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales en el establecimiento educativo.</p>	<p>Describir las percepciones que existen por parte de los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine sobre sus prácticas laborales con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales.</p>	<p>Prácticas laborales</p>	<p>1- Describa las características de su empleo</p> <p>2- ¿Cuáles son las metodologías, acciones y estrategias que implementa a la hora de trabajar con NNA que presentan NEE?</p> <p>3- ¿Cuál es su percepción en torno a la labor que realiza dentro del establecimiento?</p>
		<p>Práctica relacional. Profesional PIE/ estudiantes/ otros profesionales.</p>	<p>4- ¿Cómo es su relación como profesional PIE con los sujetos que componen el establecimiento? (apoderados, otros profesionales)</p> <p>5- ¿Qué prácticas desarrolla dentro del aula?</p> <p>6- ¿Cómo valoraría su práctica dentro del aula?</p> <p>7- ¿De qué forma los estudiantes reciben su trabajo en el aula?</p> <p>8- según su perspectiva, ¿Cómo los estudiantes evalúan el trabajo del PIE?</p>
	<p>Analizar las percepciones de los profesionales</p>	<p>Manejo inclusivo</p>	<p>9- ¿Cuáles son sus puntos de vista sobre la inclusión de NNA con NEE?</p>

	del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine respecto al manejo inclusivo de Niños, Niñas y Adolescentes con Necesidades Educativas Especiales.		<p>10- ¿Qué apreciaciones le otorga a las actividades que realiza para lograr un trabajo inclusivo con los NNA que presentan NEE?</p> <p>11- ¿Cuáles son los principales desafíos para abordar su trabajo con NNA que presentan NEE de forma inclusiva?</p> <p>12- Pensando en un escenario futuro, ¿Cómo incentivaría la inclusión dentro del establecimiento?</p>
	Identificar fortalezas y debilidades que perciben los profesionales del Programa de Integración Escolar del Liceo Bicentenario Colegio Moderno Paine, ante su desempeño laboral en el área de trabajo con Niños, Niñas y Adolescentes que presenten Necesidades Educativas Especiales.	Fortalezas de desempeño laboral	<p>13- ¿Cuáles son sus habilidades personales que producto de su experiencia en el trabajo con NNA que presentan NEE ha desarrollado?</p> <p>14- ¿Con qué capacidades cuenta para enfrentar posibles desafíos y/o conflictos en el trabajo con NNA con NEE?</p>
		Debilidades del desempeño laboral	<p>15- ¿Qué áreas de mejora visualiza en su persona para llevar a cabo con mejor potencialidad su trabajo?</p> <p>16- ¿Qué obstáculos visualiza a la hora de trabajar con NNA que presentan NEE? Humanos como materiales.</p>

ANEXO N.º 2

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, RUT _____ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre “Inclusión de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en establecimiento educacional Peri-Urbano: Una revisión a las percepciones de los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE).”, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo de investigación de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que guía la investigación.

Declaro que se me ha informado sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

Las Investigadoras Responsables del estudio, Tamara Rojas, María Saavedra y Anaís Urbano, se han comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, las entrevistadoras me han dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la tesina para obtener el título de Trabajadora Social de las investigadoras.

He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Santiago, _____ de _____ de 2022.

Firma Participante

Firma Investigadora que Recibe