



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología Educacional

**JUGAR Y CONSTRUIR:
EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE SEGUNDO CICLO BÁSICO EN
DOS ESCUELAS MUNICIPALES**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Postulante: Rodolfo Israel Soto González

Tutor: Mauricio Andrés López Cruz

Santiago, julio de 2016

Índice

1. Resumen	4
2. Problema de investigación.....	5
3. Marco teórico.....	12
3.1. La discapacidad intelectual y sus lineamientos de abordaje	12
3.1.1. El concepto de discapacidad intelectual.....	12
3.1.2. Lineamientos de abordaje con aplicación en la discapacidad intelectual	14
3.2. El papel de la participación en el desarrollo humano y la educación inclusiva.....	15
3.2.1. El concepto de participación	15
3.2.2. Relación entre participación y desarrollo humano	17
3.2.3. Relación entre participación y educación inclusiva	19
3.3. La narración y su capacidad para captar las experiencias de participación.....	21
3.3.1. Los significados como narración.....	21
3.3.2. La capacidad de las narraciones para captar las experiencias de participación ..	23
3.4. Experiencias de participación	24
4. Objetivos de investigación.....	27
5. Metodología.....	28
5.1. Justificación de la metodología.....	28
5.2. Participantes.....	29
5.3. Técnicas y procedimiento de producción de información.	30
5.4. Análisis de datos	34
5.5. Consideraciones éticas	36
6. Resultados.....	37
6.1. Tipos de actividades socialmente valoradas	37
6.1.1. Actividades de construcción de material físico y/o simbólico	37
6.1.1.1. Producto físico.....	37
6.1.1.2. Disertación.....	38
6.1.1.3. Representación teatral y danza	39
6.1.1.4. Elaboración de textos.....	40
6.1.1.5. Construcción mixta.....	41
6.1.1.6. Localización de las actividades de construcción	42

6.1.1.7. Cooperación como requisito de las actividades de construcción de material físico y/o simbólico	42
6.1.1.8. Rol del profesor en las actividades de construcción de material físico y/o simbólico	44
6.1.2. Juegos grupales	44
6.1.2.1. Variedad de los juegos grupales	45
6.1.2.2. La participación en los juegos grupales es voluntaria y responde a intereses personales	46
6.1.2.3. Localización de los juegos grupales	47
6.1.2.4. Dirección de los juegos grupales	48
6.2. Ideas de los niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto de las actividades socialmente valoradas	49
6.2.1. Disfrute derivado de la experiencia de aprendizajes	49
6.2.2. Recursos que favorecen el aprendizaje	50
6.2.2.1. Uso de material concreto y equipo computacional.....	50
6.2.2.2. Capacidad de explicación y enseñanza del docente	52
6.2.2.3. Apoyo provisto por compañeros.....	54
6.2.3. Satisfacción por la propia actividad	54
6.2.4. Sentimiento de autodeterminación personal y grupal	56
6.2.5. Reconocimiento personal y social.....	57
6.2.5.1. Reconocimiento personal	57
6.2.5.2. Reconocimiento social.....	58
6.2.6. Preferencia por actividad grupal e interacciones con compañeros	59
6.2.6.1. Preferencia por actividad grupal.....	59
6.2.6.2. Distintas formas de interacción en actividades grupales	61
6.2.7. Evaluación de las relaciones interpersonales por sentimientos percibidos en el otro	62
6.2.7.1. Valoración de la simpatía e interés provista por profesores	63
6.2.7.2. Valoración de la simpatía e interés de parte de los compañeros	65
6.2.7.3. Rechazo de los retos y enojos constantes de parte del profesor	66
6.2.7.4. Rechazo de las molestias y enojos constantes de parte de los compañeros	68

6.2.7.5. Búsqueda de alejamiento y preferencia por trabajo individual al sentir descontento	69
6.2.7.6. Aceptación de retos y enojos infrecuentes por parte del profesor	71
6.2.7.7. Aceptación de molestias y enojos infrecuentes por parte de los compañeros	72
6.2.8. Apoyo, cooperación y reciprocidad percibida.....	72
6.2.6.1. Los compañeros y profesores como fuentes de apoyo	73
6.2.6.2. Proporción de apoyo a compañeros.....	74
6.2.6.3. Proporción de apoyo a profesores	75
6.2.7. Afiliación basada en el sentimiento de pertenencia y la amistad	76
6.2.7.1. La interacción y el apoyo como características de la amistad	76
6.2.7.2. Sentimiento de pertenencia a un grupo de amigos	77
6.2.8. Esquema de las experiencias de participación	79
7. Discusión	83
8. Referencias bibliográficas	92
9. Anexos	103

1. Resumen

La participación de los niños y niñas con discapacidad intelectual [DI] es promovida desde el enfoque de derechos, la educación inclusiva y los actuales modelos de intervención. No obstante, en Chile estos niños y niñas tienden a ser segregados por los programas educativos existentes, los cuales se sostienen en enfoques que generalmente limitan su participación y desatienden sus perspectivas.

El objetivo de este estudio corresponde a *comprender las experiencias de participación de niños y niñas con DI en el contexto escolar regular*. Para responder tal objetivo, se realizaron entrevistas individuales a 15 niños y niñas con DI leve que cursaban segundo ciclo básico en dos escuelas de la Región Metropolitana. La producción de información se apoyó en técnicas narrativo-visuales tales como fotografía participativa y entrevistas episódicas en combinación con foto-elicitación. El análisis se realizó en base a la Teoría Fundamentada.

Los resultados muestran que las experiencias de participación de los niños y niñas con DI se dan principalmente en dos tipos actividades: 1) actividades didácticas que suponen la construcción de material físico y/o simbólico y 2) juegos de carácter grupal. En las primeras, los niños y niñas experimentan aprendizaje mediante el apoyo de compañeros, docentes y materiales (concretos y computacionales) y, en las segundas, vivencian autodeterminación. En ambas actividades, los niños y niñas experimentan reconocimiento, satisfacción y desarrollan relaciones de amistad y sentimiento de pertenencia producto de la cooperación, el afecto entregado por los demás y el apoyo recíproco.

Estos resultados permiten identificar, desde la perspectiva de los niños y niñas con DI, recursos y apoyos universales presentes en el medio comunitario escolar para promover su participación, motivación, aprendizaje, desarrollo y calidad de vida.

Palabras clave: Participación, discapacidad intelectual, inclusión educativa, juego.

2. Problema de investigación

La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1986) reconoce cuatro principios generales: 1) consideración del interés superior del niño 2) no discriminación 3) vida y el desarrollo y 4) ser escuchado. Estos derechos primarios son interdependientes, de manera tal que la realización de cualquiera de ellos favorece el ejercicio de los demás (Bernard van Leer Foundation, 2006). Especial mención merece el derecho a ser escuchado, ya que contrasta con los otros al considerar al niño como un agente activo y no solo como destinatario de protección y asistencia (Comité de los Derechos del Niño [CDN], 2009). No obstante, la acogida efectiva de las opiniones de los niños es aún limitada en diversos contextos sociales (Pyerín y Weinstein, 2015). El disfrute del derecho a ser escuchado permite conocer y considerar sus intereses, desarrollar sus facultades y eliminar acciones discriminatorias. Los procesos sociales en donde los niños aportan perspectivas y experiencias, las que son consideradas al adoptar decisiones o medidas sobre los contextos pertinentes para su vida, se denominan habitualmente como participación (CDN, 2009).

La participación figura en los principales tratados de derechos humanos en múltiples formas (ONU, 2006b), entregándole una importancia capital. En particular, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] asigna un rol protagónico a la participación en la concepción de la discapacidad. De esta manera, esta convención estipula que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que obstaculizan la participación plena en la sociedad. La participación de calidad está basada en la autonomía individual de las personas con discapacidad y la libertad de tomar sus propias decisiones, al igual que en la contribución que las mismas pueden realizar al bienestar de sus comunidades resultando con ello un mayor sentido de pertenencia (ONU, 2006a).

Estas convenciones demuestran el valor de la participación como un derecho humano y como una práctica social que fomenta el cumplimiento de otros derechos (Lansdown, 2005). En consecuencia, deben ser erradicadas todas las formas de abuso y discriminación que obstaculizan la plena participación de las personas, especialmente de los grupos más vulnerables. Un grupo particularmente limitado en materia de participación,

corresponde a los niños con discapacidad (UNICEF, 2013). Este colectivo experimenta una difícil situación, ya que presentan una discriminación múltiple al ser identificados como niños y, al mismo tiempo, como personas con discapacidad (ONU, 2006a). Los niños y niñas con discapacidad generalmente son descritos desde modelos patologizantes por su desarrollo atípico y, al no poder adaptarse a las normas prescritas, se condenan a menudo al abandono en instituciones donde se merma su participación social. Incluso, a muchos niños y niñas con discapacidad se les niega la educación (Lansdown, 2005).

La CDPD añade el adjetivo inclusivo al derecho a la educación que es defendido por la ONU desde la elaboración de la DUDH (ONU, 1948). El derecho a la educación inclusiva posee una pertinencia significativa en el abordaje educativo de los niños y niñas con discapacidad (Unicef, 2007). La CDPD busca hacer realidad un sistema educativo inclusivo y de calidad para los niños y niñas con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás y en la comunidad donde vivan. El objetivo último esperado corresponde a desarrollar plenamente su potencial humano y asegurar su participación de manera efectiva en la sociedad y con los miembros de su comunidad. Asimismo, esta convención llama a aplicar “ajustes razonables” en el medio educativo, lo que significa incorporar modificaciones y adaptaciones que no impongan una carga desproporcionada e indebida para garantizar el goce de todos los derechos humanos de los niños y niñas con discapacidad. Se espera que estas modificaciones se basen en los principios del diseño universal, es decir, se trata de diseñar productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de diseño especializado (ONU, 2006a).

El ambiente educativo alcanza un estatus inclusivo al fomentar la participación de los niños y niñas con discapacidad, lo que lleva tanto a impedir su marginación y discriminación como a incluirlos en su entorno social. De esta manera y como la participación conlleva la inclusión de los niños y niñas en los procesos sociales de su comunidad educativa, se generan mayores oportunidades de aprendizaje (UNICEF, 2013). Con este factor, la escuela también eleva su calidad educativa. Por último y dado que el conjunto de experiencias ofrecidas a los estudiantes en la escuela constituye el currículo, privar parcial o totalmente de estas experiencias se convierte en una vulneración de sus derechos (Ainscow, 2001).

La participación también es un constructo de alta preminencia en la comprensión de la discapacidad intelectual [DI]. La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AADID], al abandonar el concepto de retraso mental que califica la discapacidad como un defecto de la persona, posiciona la participación como una dimensión clave en la definición constitutiva de la DI. Este cambio se produce al otorgar un mayor énfasis a una perspectiva ecológica, la que se centra en la participación de la persona con su entorno (AADID, 2011). En la trayectoria histórica de la AADID, ha crecido gradualmente el concepto de participación en el marco de su modelo explicativo e interventivo (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013).

Asimismo, los actuales conceptos y modelos de planificación e intervención han destacado la participación de los niños y niñas con DI o cualquier persona con discapacidad con su ambiente comunitario típico. Es posible ilustrar este punto señalando ejemplos específicos, como el Modelo de Calidad de Vida (Verdugo, Navas, Gómez, Schalock, 2012), el Modelo de Apoyos para personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo (AADID, 2011) y la Planificación Centrada en la Persona (Mata y Carratalá, 2007). Estos enfoques de trabajo comparten una filosofía similar al poner su acento en las fortalezas, intereses, sueños y en el bienestar de los niños y niñas con discapacidad intelectual, junto con movilizar recursos comunitarios presentes en su ambiente, como sus familias, profesores, compañeros y amigos. Además, esta lógica se encuentra en sintonía con el diseño universal, defendido en la CDPD (ONU, 2006a), al reducir los tratamientos especializados y sustentarse en recursos y apoyos “naturales”. Se han observado logros significativos en el desarrollo de los niños y niñas con DI con el empleo de estas metodologías (Mata y Carratalá, 2007).

Las teorías situadas en el enfoque sociocultural que apuntan a comprender el desarrollo humano, se caracterizan por posicionar a la participación como un constructo central. Vygotsky prueba este punto al plantear que la aparición y potenciación de los procesos evolutivos tienen como condición la interacción y colaboración con otras personas (1979). Rogoff (1997), quien ha continuado la tradición iniciada por Vygotsky, asevera que las personas se transforman mediante los procesos interpersonales que las implican en una actividad organizada y valorada socioculturalmente, pudiendo manejar situaciones ulteriores. Del mismo modo, Bruner (1990) señala que la mente, como actividad simbólica,

se constituye participando en los sistemas culturales. Wenger (2002) arguye que la participación en prácticas comunes, al interior de la misma comunidad, permite la construcción de identidad y sentido de pertenencia entre sus miembros y que el involucramiento en actividades significativamente distintas genera una segregación identitaria.

Es posible evidenciar una congruencia entre los planteamientos del enfoque sociocultural y el movimiento de la educación inclusiva. Ambos aprecian la transformación del contexto sociocultural con la finalidad de ofrecer mayores oportunidades para la participación y, así, estimular el desarrollo humano. Por esta causa, las afirmaciones que pretenden desarrollar escuelas inclusivas van más allá del acceso escolar de todos (Blanco, 2006). En esta línea, el movimiento de la educación inclusiva argumenta que la participación de todos en las culturas, comunidades y programas de estudios locales y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación, son factores decisivos para alimentar el aprendizaje y el desarrollo. Por ende, el siguiente paso para mejorar las escuelas después de promover el acceso educativo, es aumentar los niveles de participación y aprendizaje de todos (Booth y Ainscow, 2011). En esta misma dirección, Black-Hawkins, Florian y Rouse (2008) indican que la participación se constituye por el acceso de las personas en espacios comunitarios, la colaboración en el aprendizaje mancomunado, y el reconocimiento y aceptación de sus diferencias por sí mismos y los demás. Estos autores también aseguran que el logro educativo de los estudiantes es beneficiado con una mayor participación.

En Chile, con la promulgación e implementación del Decreto 170, se ha avanzado en el acceso a la educación regular de los niños y niñas con DI. No obstante, esta apertura se focaliza principalmente a niños y niñas con DI leve, acaparando las escuelas especiales al resto de los estudiantes con esta discapacidad. Los niños y niñas con DI leve representan el segundo diagnóstico más frecuente bajo la cobertura de este decreto y, en conjunto con los niños y niñas diagnosticados con funcionamiento intelectual limítrofe (diagnóstico con similares características, AADID, 2011), se posicionan en el primer lugar. Además, a medida que disminuye el nivel socioeconómico incrementa la proporción de niños y niñas con DI, siendo las escuelas municipales las que mayoritariamente acogen estos estudiantes (Fundación Chile, 2013). Las escuelas municipales concentran a los estudiantes de nivel

socioeconómico más bajo (García-Huidobro, 2007) y disponen de un índice de vulnerabilidad escolar mayor a establecimientos particulares subvencionados (JUNAEB, 2015). Cabe agregar que en Chile la discapacidad de índole intelectual es el diagnóstico más recurrente en el periodo escolar, si es comparada con otros tipos de discapacidad (Fondo Nacional de Discapacidad, 2005). En conjunto, estos datos revelan la trascendencia de este grupo escolar.

El Decreto 170 permite entregar recursos financieros adicionales por cada niño o niña con DI u otra necesidad educativa especial diagnosticada, para apoyar el proceso educativo con la contratación de especialistas y adquisición de materiales pedagógicos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009b). De esta manera, se constituyen los Programas de Integración Escolar [PIE] que son caracterizados por el MINEDUC (2009a) como una estrategia “inclusiva”. No obstante, la concepción de la inclusión por parte de los especialistas contratados por este tipo de subvención es a nivel práctico bastante limitado. Esto hace que los niños usuarios del PIE participen en mayor grado con los especialistas y en menor extensión con sus compañeros, profesores de aula regular o en experiencias comunes (Fundación Chile, 2013).

Este trato diferenciado por parte de la comunidad hacia los niños y niñas que participan en el PIE, incrementa su estigmatización y eventualmente su victimización. Así, por ejemplo, estos niños y niñas reportan más agresiones que sus pares que no participan en estos proyectos, las cuales ocurren en múltiples formas, tales como agresiones físicas, verbales, sexuales, a través de medios digitales y mediante exclusión social (Villalobos et al, 2014). Específicamente para los estudiantes con DI leve, la influencia que posee la aplicación de respuestas educativas distintas en función de su diagnóstico que incluye su adscripción al PIE, trasciende su estadía en la escuela al impactar en sus proyectos de vida. En efecto, sus proyectos de vida se caracterizan por la internalización de bajas expectativas en sus propias capacidades producto de la experiencia de discriminación y segregación vivida (López, 2015). Se demuestra, con estas aportaciones, las perversas secuelas originadas al menguar las experiencias de participación de los niños y niñas con DI en sus entornos “naturales”.

López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014), a partir de su investigación, describen la situación de la integración en Chile como un sistema híbrido que a nivel de política

educativa se interpela a la inclusión social desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psicomédico, que descansa en una visión patológica de la diferencia. El abordaje se centra en el diagnóstico y el tratamiento individualizado ofrecido por el docente especializado, por tanto el proceso recae en el etiquetado y la segregación, creando una barrera cultural que sitúa las posibilidades de cambio y aprendizaje fuera del ámbito educativo regular.

Estos antecedentes revelan que una escasa importancia es adjudicada a la participación como medio para estimular la inclusión y el desarrollo de los niños y niñas con DI que son parte de los PIE en escuelas regulares. No obstante, los estudiantes catalogados con necesidades educativas especiales manifiestan necesidades de apoyo donde se destaca la participación, aprendizaje y relaciones interpersonales con sus compañeros (Espinoza, 2014; Silva, 2013; Miranda, 2012; Woolfson, Harker, Lowe, Shields, & Mackintosh, 2007). Tal evidencia es crucial al considerar que el perfil de necesidades de apoyo, que sirve de base para la planificación posterior, debe ser construido mediante la consulta de los intereses de estos niños y niñas (AADID, 2011). Asimismo y en términos generales, la recolección permanente de las opiniones de los niños y niñas es fundamental para crear escuelas más inclusivas (Fielding, 2011; Sandoval, 2011).

La perspectiva de los niños y niñas con DI también puede ofrecer información oportuna de la participación experimentada, la cual es generalmente invisibilizada por los adultos. Existe una significativa tendencia de creer que los niños y niñas no asumen responsabilidades ni toman decisiones (Smith, Taylor y Gollop, 2010). Desde esta línea, los niños y niñas se conciben como receptores pasivos de la protección de los adultos y su desarrollo sigue un ciclo fijo y universal. No obstante, el desarrollo de las facultades mentales se produce al brindar oportunidades para ejercer autonomía y desempeñar actividades sociales, transformando al niño o niña en un participante activo (Lansdown, 2005). De esta manera, las experiencias de participación desde la óptica de los niños y niñas con DI facilitarían la comprensión de su desarrollo.

En síntesis, entender la participación desde la perspectiva de los niños y niñas con DI es decisivo para impulsar apoyos acertados y suprimir barreras, lo que permitiría mejorar su desarrollo, garantizar sus derechos, y construir escuelas y programas educativos inclusivos. Para satisfacer este requerimiento, se deben realizar investigaciones que devalen

la voz de estos niños y niñas en materia de experiencias de participación en las escuelas. En esta dirección se origina el presente estudio, el cual intenta dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo experimentan la participación los niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto escolar regular?

3. Marco teórico

Este apartado se compone de diversos constructos teóricos conjugados en cuatro ejes temáticos. En el primer eje se expone el actual entendimiento de la DI enmarcado en el modelo socioecológico y sus principales lineamientos de abordaje. Posteriormente, se brinda una aproximación al concepto de participación para tratar su relación con el desarrollo humano y la inclusión educativa. En el tercer eje se lleva a cabo una caracterización conceptual de la noción del significado narrativo con el propósito de examinar su capacidad para captar las experiencias de participación. Para finalizar, se hará explícita la noción conceptual tanto de *participación* y *experiencias de participación* integrando las aportaciones revisadas en los demás ejes.

3.1. La discapacidad intelectual y sus lineamientos de abordaje

Históricamente, la AADID (anteriormente denominada Asociación Americana de Retraso Mental) ha tenido un impacto sustancial en el abordaje de la DI, generando cambios en la definición, concepción y prácticas profesionales en relación a este tópico (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013). Por esta razón este apartado se basa en la 11.ª edición del manual de la AADID con la finalidad de dar revisión al concepto de DI y sus lineamientos de abordaje

3.1.1. El concepto de discapacidad intelectual

En el último manual publicado por la AADID se comienza a hacer uso oficial del término “discapacidad intelectual”, desplazando con ello el de “retraso mental”. Se puede constatar una evolución histórica en el ámbito terminológico, pasando por el uso del vocablo deficiencia mental (1908-1958), luego retraso mental (1959-2009) y ahora DI (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013).

A nivel conceptual también han existido modificaciones, ya que se ha superado la concepción reduccionista e individual de la DI, la cual era entendida como un rasgo o característica patológica de una persona. Actualmente, la explicación de la DI es coherente con una perspectiva socioecológica, contextual e interaccionista, basada en la interacción de la persona y su contexto. Por consiguiente, la discapacidad se concibe como un estado

de funcionamiento, es decir, como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en el que funciona (Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013).

Es importante destacar que la AADID (2011) tiene dos definiciones de la DI. La primera de ellas corresponde a la definición operativa, cuyo objetivo es establecer los límites del término, distinguiendo lo que está dentro del mismo y lo que está afuera. Aquí se presenta esta definición textualmente: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (p. 31).

La definición operativa guía el proceso de reconocimiento de las personas con DI de las que no la tienen y, por tanto, es útil su consideración en el diagnóstico. No obstante, no explica ni brinda una comprensión de la DI, siendo necesarios otros aspectos para planificar los apoyos que requieren las personas con este diagnóstico. Esta debilidad es solventada con la novedosa introducción de la definición constitutiva de la DI (AADID, 2011).

La definición constitutiva define el constructo de DI en relación con otros constructos, ayudando a comprender mejor sus fundamentos teóricos. Se define constitutivamente la DI en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, lo que implica una comprensión consistente con una perspectiva multidimensional y socioecológica, y que además subraya el rol significativo que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano (AADID, 2011).

Se destaca la presencia de la participación en el modelo multidimensional en el que está basada la definición constitutiva de la DI. Las otras cuatro dimensiones de este modelo son: las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa, la salud y el contexto. Estas dimensiones, junto con los apoyos que pueden beneficiar a una persona con DI, influyen en su funcionamiento humano. Así, se va más allá de las limitaciones en las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa como causantes de un disminuido nivel de funcionamiento humano, al integrar el bienestar subjetivo, la motivación, la implicación en actividades de la vida social, el ambiente, entre otros muchos aspectos (AADID, 2011).

3.1.2. Lineamientos de abordaje con aplicación en la discapacidad intelectual

Los lineamientos de abordaje utilizados actualmente por la AADID (2011), son coherentes con el avance y la mejora en la comprensión del proceso de discapacidad. Investigadores con discapacidad, como Oliver, han contribuido a este progreso alentando una perspectiva socioecológica y dotando de una mayor relevancia a la participación. En efecto, Oliver (2008) plantea que las personas con discapacidad experimentan una opresión social originada por una extendida concepción que entiende la discapacidad como tragedia personal. Esta mirada declara que si una persona con discapacidad no logra una participación plena, es debido a sus limitaciones físicas y psicológicas que se tienen como resultado de un suceso traumático. No obstante, Oliver manifiesta que son más bien las restricciones sociales, impuestas por la sociedad, las que impiden la participación. La primera concepción prescribe un tratamiento o servicio clínico-médico dominado únicamente por especialistas. La segunda propone una estrategia que se acoge a la demanda de las personas con discapacidad, las que solicitan disponibilidad de más recursos en la comunidad para acceder a ellos autónomamente.

Manteniendo el foco en la participación, la AADID (2011) establece que luego de realizar una evaluación multidimensional se debe elaborar un perfil de necesidades de apoyo, considerando los intereses de las personas con DI. Las necesidades de apoyo constituyen un constructo psicológico referido al modelo y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico. Los apoyos son conceptualizados como recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual. Al interior del marco educativo, esta misma institución estima el diseño universal para el aprendizaje como la estrategia principal para asegurar que los estudiantes con DI participen en el currículo educativo general. Este es definido por Orkwis y McLane (1998, p. 8) como: “el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que personas con grandes diferencias en sus habilidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, comprender el lenguaje, atender, organizar, participar y recordar, logren metas de aprendizaje”.

Un aspecto central que debe promover el proceso de planificación de apoyos, es la autodeterminación. Este término hace alusión a que las acciones sean causadas por la

intención, deseo, interés o propósito del propio sujeto, por lo tanto, éste debe participar en la toma de decisiones (Wehmeyer, 2009). Este principio se ve reflejado en la planificación centrada en la persona, la cual engloba un conjunto de estrategias para la planificación de la vida centradas en las elecciones y la visión de la persona, junto con su círculo de apoyos. En este modelo de intervención, la persona es el centro del proceso haciendo un especial hincapié en sus capacidades, sus familiares y amigos, sus derechos e intereses (Mata y Carratalá, 2007). Con todo, estos enfoques buscan mejorar la calidad de vida, la que se experimenta cuando se satisfacen las necesidades de una persona y cuando el individuo tiene la oportunidad de perseguir el enriquecimiento de su vida en los principales escenarios de actividad (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012).

3.2. El papel de la participación en el desarrollo humano y la educación inclusiva

En esta sección se expondrán las principales aportaciones teóricas en relación al constructo de participación y su relación con el desarrollo humano y el movimiento de la educación inclusiva. El enfoque sociocultural es la base conceptual que guía la selección de las contribuciones que hayan producido autores atinentes a las temáticas tratadas, principalmente respecto al desarrollo humano. Esta determinación se justifica en la utilidad que ofrece el enfoque sociocultural para la conformación de posibilidades educativas que impacten en el desarrollo humano, posibilidades basadas en la participación (Daniels, 2003).

3.2.1. El concepto de participación

Desde una perspectiva de derechos humanos, la participación se aprecia como una práctica esencial para mantener tanto la dignidad humana como la interacción social positiva de individuos y comunidades en un mundo caracterizado por la diversidad. Este derecho está intrínsecamente vinculado al derecho a la educación, ya que al participar con libertad en la vida cultural se acceden a los conocimientos, información y valores propios de su comunidad, generando identidad y estima al contribuir también con su capacidad creadora, artística e intelectual (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [CDESC], 2009).

Al considerar la aplicación de este proceso en la infancia, es posible destacar el reconocimiento de la participación como uno de los cuatro principios fundamentales por

parte de la Convención sobre los Derechos del Niño. En este tratado, la participación se expresa en varios derechos: formación de un juicio propio, la libertad de opinión y de expresión, ser escuchado y tomado en cuenta, buscar, recibir y difundir ideas, ser informado y a buscar información, la libertad de asociación y reunión, la libertad de pensamiento y conciencia y la consideración de sus puntos de vista. A esta puntualización, se debe agregar que su atención permite el favorecimiento de todos los demás derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño (Pyerín y Weinstein, 2015). Su conceptualización involucra procesos permanentes y no actos momentáneos que se centran en intercambios de información y diálogos sobre la base del respeto mutuo, apreciando las opiniones vertidas y fortaleciendo el desarrollo de las facultades, libertad y el sentimiento de identidad (CDC, 2009).

El término participación también ha sido empleado para analizar los contextos educativos. En esta línea, resaltan las aportaciones realizadas por Black-Hawkins, Florian y Rouse (2008), quienes comprenden la participación como un sistema conceptual compuesto de tres dimensiones: el acceso, la colaboración y la diversidad. El acceso apunta a “estar allí”, es decir, incorpora la presencia en la escuela, el acceso a espacios y lugares, y al plan de estudios. La colaboración destaca el “aprender juntos” y el apoyo para este proceso en diferentes niveles: con otros estudiantes, trabajo conjunto entre miembros del personal, estudiantes con el personal y la escuela con otras instituciones. En último término, se encuentra la diversidad que enfatiza el reconocimiento y la aceptación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Estas afirmaciones guardan consonancia con el énfasis que hace Lansdown (2005) de brindar participación en forma de un protagonismo activo a los niños y niñas para asegurar la evolución de sus facultades mentales, al asumir responsabilidades y realizar contribuciones reconocidas en actividades y espacios. En la misma dirección, Hart (1992) puntualiza que para aprender responsabilidades los niños y niñas necesitan participar en actividades de colaboración con otras personas, compartiendo decisiones que afectan su propia vida y la comunidad. La participación es el medio por el cual se construyen grupos y sociedades democráticas, integradas por ciudadanos responsables.

Desde la perspectiva del estudiante, la participación se concreta cuando en el acceder a las actividades sociales existe reconocimiento de su identidad, bienestar personal

(por ejemplo, la autoestima) y social (por ejemplo, relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, no experimenta situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social (Echeita et al, 2009). Además, la calidad de la participación puede ser valorada desde la implicación de una persona en actividades típicas que tienen alta prioridad. La prioridad conferida a una actividad puede apreciarse desde la pertinencia o importancia para el individuo, el nivel de extensión de su práctica en los individuos en general, y la importancia atribuida desde los objetivos sociales, del desarrollo y del aprendizaje (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2011).

Con arreglo a estas perspectivas, pueden describirse algunos atributos de la participación. Ésta se caracterizaría por tratarse de un proceso social que parte en el acceso de las personas a aquellas actividades que son socialmente valoradas y se caracterizan por la colaboración, y donde activamente se aceptan, aprecian y reconocen sus perspectivas, diferencias, acciones, contribuciones, opiniones y decisiones, propiciando mayores niveles de bienestar, identidad y desarrollo. Este último elemento es de gran relevancia en el enfoque sociocultural, como se verá a continuación.

3.2.2. Relación entre participación y desarrollo humano

El desarrollo del ser humano se caracteriza porque depende fundamentalmente de la cultura, en especial el desarrollo de las funciones mentales exclusivas de esta especie (Daniels, 2003). Bruner (1990) asevera que la mente se constituye de estados intencionales que se conforman a partir de sistemas simbólicos. Los sistemas simbólicos al ser compartidos socialmente dan lugar a formas tradicionales de vivir juntos o, dicho de otro modo, a la cultura. De esta manera, la mente se caracteriza por estados mentales que implican creencias, deseos, sentires, pretensiones, etc. Estos estados mentales moldean su experiencia biográfica de las personas y determinan sus acciones. Este último aspecto es denominado agentividad, propiedad humana que hace referencia al dominio que ejercen las intenciones o estados subjetivos a las acciones. El principal instrumento cultural que permite plasmar y compartir los estados mentales es el lenguaje. El cariz simbólico del lenguaje permite conceptualizar los estados mentales como significados y la acción de conocerlos como un proceso de interpretación. Por ende, el concepto primordial de la psicología debiese ser el significado desde la visión de Bruner (1990).

El significado también fue un objeto de estudio de gran relevancia para Vygotsky. Este pensador lo definió como una unidad que es tanto pensamiento como lenguaje, configurando en su empleo el pensamiento discursivo. Esta capacidad es exclusivamente humana, siendo un logro y una causa de la cultura. También enfatiza la dimensión intencional aludida por Bruner, indicando que el significado es una generalización que hace referencia a un grupo o clase de objetos, fenómenos o situaciones. En suma, el significado como unidad, combina las funciones propias del habla como sistema de signos (permitiendo comprensión mutua), y también del pensamiento como generalización. En último término, el pensamiento discursivo influye y estructura procesos psicológicos más elementales como la atención, memoria y razonamiento (Vygotsky, 2007).

En términos simples, si la mente se constituye de significados y la cultura, por su parte, se constituye de sistemas de significados socialmente compartidos, el desarrollo de la mente correspondería a la apropiación de una persona de estas herramientas culturales (Bruner, 1990). Bajo esta perspectiva, la mente humana y su desarrollo no pueden explicarse de manera aislada, sino en su contexto sociocultural. Además, la cultura no puede mantener su organización y la convención de sus significados constituyentes si no existe interacción entre sus miembros. Esta transacción interpersonal tiene cabida en actividades que involucra empresas conjuntas entre los integrantes de una comunidad (Wenger, 2002). La participación en esas actividades culturalmente organizadas y significativas por parte de una persona, con apoyo de otros individuos más experimentados, es el motor de su desarrollo humano.

Cada participación en el contexto de una actividad con otros miembros de una comunidad, genera un espacio de negociación intersubjetiva que permite la adquisición de significados de importancia para esa actividad y se construyen nuevos significados. Este proceso es designado por Rogoff (1997) como participación guiada, ya que tanto los significados culturales como otros miembros del grupo social dirigen o guían el pensamiento y la acción de una persona en torno a una actividad. En esta línea, Daniels (2003) precisa que existen tres clases de mediadores o artefactos: instrumentos materiales, instrumentos psicológicos cuya naturaleza semiótica permiten el dominio de los procesos mentales y las propias personas. Los mediadores permiten relacionar al sujeto con el objeto y adquieren significado mediante su existencia en el campo de la actividad. Las actividades

contemplan múltiples elementos: sujeto, objeto, artefactos, reglas, comunidad y división del trabajo (Engeström, 1987). Cabe señalar igualmente que, al contribuir en esa actividad social y madurar progresivamente en su ejercicio, los participantes promueven la aceptación, el reconocimiento de sus pares y el sentido de pertenencia (Rogoff, 1997; Wenger, 2002).

Estos procesos interpersonales transforman gradualmente a sus participantes, preparándolos para manejar futuras actividades de similar naturaleza. Con el nombre de apropiación participativa es denominado por Rogoff (1997) este proceso de conversión personal. Este cambio puede equipararse con el desarrollo de la mente humana, ya que enfatiza la apropiación de las herramientas culturales que hacen de su usuario un reflejo de su comunidad. En otras palabras, el desarrollo implica inmanentemente el papel constitutivo que la cultura tiene sobre la mente humana. La cultura es creadora, depositaria y transmisora de los sistemas de amplificación de las facultades mentales y, por lo cual, el desarrollo de la mente es siempre asistido socialmente desde el exterior (Bruner, 1987a). Así, marginar a alguien de la participación a una actividad cultural es necesariamente negar el desarrollo y el reconocimiento que impulsaría tal participación. Por ello, los obstáculos a la participación deben ser motivo de preocupación (Daniels, 2003). Además, la participación se registra bajo una modalidad narrativa como una experiencia biográfica, moldeándose por las creencias, deseos, sentires y todos los estados intencionales que se pongan en juego (Bruner, 2004). Como resultado, emergen sentimientos positivos de reconocimiento e inclusión, o negativos como rechazo y exclusión dependiendo de la presencia o ausencia de barreras.

3.2.3. Relación entre participación y educación inclusiva

Para comprender la relación entre participación y educación inclusiva, es conveniente revisar el movimiento de la inclusión educativa. Este movimiento pretende transformar los sistemas educativos a fin de brindar oportunidades y apoyos para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. A su vez, este proceso implicaría la supresión de barreras a la participación y el aprendizaje y, con ello, de cualquier forma de discriminación (Blanco, 2006). Por supuesto, el concepto constitutivo clave de este movimiento es la inclusión, el cual es definido como “un proceso de incremento de la

participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y la reducción de su exclusión de los mismos...” (Ainscow, 2001, p. 293).

El foco del cambio es el contexto de los estudiantes, incluyendo la cultura, la organización y las prácticas educativas para atender a la diversidad. Esta propuesta educativa es distinta a la integración, la cual se centra en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales bajo una modalidad de educación especial. Es decir, desde el marco de la integración se espera que los niños y niñas se adapten a la escuela mediante un tratamiento especial intentando modificar sus diferencias. En cambio, desde el movimiento de la inclusión educativa, las diferencias son fuente de aprendizaje y crecimiento para todos (Blanco, 2006). Con estos planteamientos se hace manifiesto que la participación es un aspecto que define la esencia del movimiento de la inclusión educativa. Booth y Ainscow (2011) afirman que la participación comienza con estar allí, pero agrega el involucramiento de las personas en actividades conjuntas y su sentido de identidad, aceptación y autonomía.

Como la educación inclusiva ofrece a todos los estudiantes la oportunidad de ser miembros de la clase ordinaria y de aprender junto con sus compañeros en el aula sin distinción de su capacidad o de cualquier característica, se ha otorgado mayor importancia a las estrategias de enseñanza basadas en la participación y la cooperación, como el denominado aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2010). Los métodos de aprendizaje cooperativo se basan y sacan provecho de la diversidad, permiten concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en la que las ayudas pedagógicas se proporcionan entre todos sus miembros, bajo la guía del profesorado (Durán y Vidal, 2004). En particular, el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La aplicación sistemática del aprendizaje cooperativo en el aula favorece el apoyo social entre compañeros. El apoyo social puede definirse como la existencia y disponibilidad de personas en las que uno puede confiar para recibir ayuda y preocupación emocional, ayuda instrumental, información y elogios (Johnson y Johnson, 1999). Además, la interacción y participación entre iguales promueve la socialización, adquisición de competencias sociales, control de impulsos agresivos, incremento de aspiraciones y

rendimiento académico. También permite el desarrollo en relaciones positivas, sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, productividad, resolución de problemas, pensamiento divergente y lenguaje (Durán y Vidal, 2004). Por último, las relaciones entre alumnos con diferentes niveles de discapacidad también son más positivas en las experiencias cooperativas que en las competitivas o en las individualistas (Johnson y Johnson, 1999). En síntesis, la cooperación como principio pedagógico de la educación inclusiva también guarda una estrecha relación con la participación.

3.3. La narración y su capacidad para captar las experiencias de participación

Para acceder a las experiencias de participación de los niños con DI, es conveniente dar revisión a una forma de discurso que tome en cuenta ciertos componentes relacionados a la participación. Estos componentes comprenden los estados subjetivos (sentimiento de pertenencia, bienestar, etc.), las acciones e instrumentos asociados a una actividad que supone cooperación (escenario social y material, actos de comunicación, intenciones de los demás, etc.), entre otros aspectos. La modalidad narrativa de los significados mentales se ajusta a la necesidad de incluir tales componentes subjetivos y contextuales. Por tanto, en esta sección se examinará conceptualmente el significado de tipo narrativo.

3.3.1. Los significados como narración

El concepto de significado es de suma relevancia para las distintas variantes del construccionismo social, ya que estas asumen que los participantes producen activamente las realidades por medio de los significados atribuidos a ciertos acontecimientos y objetos. Estos significados pueden tomar principalmente dos formas: episódica-narrativa y semántica. El significado episódico se organiza más cerca de las experiencias (y su contexto generativo), asociándose a situaciones y circunstancias concretas. En contraste, el significado semántico se basa en supuestos y relaciones que se abstraen a partir de las situaciones particulares (Flick, 2007).

Bruner (2004) también postula una diferenciación semejante, al emplear los términos de modalidad narrativa y paradigmática de la mente. Esta segunda modalidad destaca el empleo de la categorización y la conceptualización. Se ocupa de causas generales y utiliza procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Se intenta trascender lo particular buscando mayores niveles de abstracción y, así,

rechazar el valor explicativo de lo particular. Su ideal es el sistema matemático, formal y lógico en materia de descripción y explicación. Asimismo, el sentimiento está ausente en esta modalidad de la mente.

Por otro lado, en la modalidad narrativa de la mente predomina la realidad psíquica centrándose en las vicisitudes de las intenciones humanas. Los componentes de la narración incluyen el actor, la acción, la meta o intención, el escenario, el instrumento y el problema. Estos elementos se enmarcan en una secuencia, que globalmente configuran la trama de la narración (Bruner, 2004). Las narraciones están sujetas a los marcos canónicos que dicta la cultura. Esta esquematización cultural prevé las acciones y estados intencionales que tendrá un individuo bajo la influencia de determinadas propiedades de un escenario. No obstante, las narraciones pueden explicar las desviaciones de estos marcos brindando razones viables desde la óptica de sus protagonistas. Por tal motivo, las narraciones facilitan la resolución de conflictos y permiten la toma de perspectiva de los interlocutores, favoreciendo el desarrollo de la teoría de la mente. Este proceso es potenciado con la aceptación que hacen los relatos de los sentimientos y cualquier otro estado subjetivo (Bruner, 1990).

Los relatos se configuran en un “paisaje dual” compuesto por la acción y la consciencia. En el primero se encuentran la secuencia de acontecimientos y las acciones en el mundo y donde paralela mente se expresa el segundo paisaje con las ideas e intenciones en la consciencia de los participantes (Bruner, 2004; Bruner, 1990). Shiro (2007) afirma que el paisaje de la acción corresponde a la función referencial de las narraciones, mientras que el paisaje de la consciencia corresponde a la función expresiva. Según Labov & Waletzky (1997), en una narración, la función referencial proporciona el contexto en el cual los eventos se producen en un orden temporal. Estos autores indican que la función expresiva hace alusión a las ideas del narrador y de los personajes, es evaluativa en el sentido que muestra la posición del personaje al reparar en sus reacciones internas, como sus emociones y motivos. Estas ideas que reflejan una posición o perspectiva se relacionan con el contexto, las acciones y los acontecimientos de la narración. Esta diferenciación se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones de la narración

Paisaje dual	Función del lenguaje	Significado
Paisaje de la acción	Función referencial	Da cuenta del <i>contexto</i> de la narración y de la secuencia temporal de eventos y acciones.
Paisaje de la consciencia	Función expresiva	Alude a las <i>ideas</i> de los personajes o del narrador mostrando su posición, las que evalúan a partir de reacciones, emociones y motivos el contexto, los eventos y las acciones.

Elaboración propia en función de los planteamientos de Bruner, Shiro, Labov y Waletzky.

3.3.2. La capacidad de las narraciones para captar las experiencias de participación

El significado puede ser entendido como la capacidad humana para experimentar el mundo como algo significativo (Wenger, 2002). Por lo tanto, las experiencias que constituyen la vida humana son una construcción; un logro interpretativo. Así, no es posible aseverar la existencia de “la vida misma” (Bruner, 1987b) o de hechos puros y simples, solo hechos interpretados (Schütz, 1962). La vida humana corresponde a una presentación mimética de experiencias que se construyen en forma de narración, sin ser una representación de procesos objetivos. La mimesis caracteriza el acto de producir un mundo simbólico, como la transformación de las experiencias en narraciones. Precisamente, la narración proporciona un marco en el que las experiencias se pueden localizar, presentar y evaluar (Flick, 2007). Además, la narración es el medio más adecuado para elucidar la experiencia temporal, puesto que la narratividad la determina, articula y clarifica (Ricoeur, 1995). En suma, la narración se constituye en una forma predilecta para captar, construir y presentar las experiencias.

Asimismo, la narración producto de su estructuración y contenido se asemeja a la participación. Esta última pone en juego la mente de una persona en una actividad culturalmente organizada y, por ende, toma lugar en un contexto social, cultural y temporal. La consideración de la mente en el contexto de una actividad es concordante con las

dimensiones del paisaje dual revisados anteriormente, ya que toma en cuenta las ideas de la mente y el contexto en que se sitúan. En suma, los relatos consiguen captar la experiencia de participación al incluir los estados mentales de los implicados, las acciones, interacciones e instrumentos que configuran las actividades organizadas y cooperativas, el escenario sociocultural y hasta la secuencia temporal. Las explicaciones paradigmáticas deliberadamente se desentienden de estos aspectos para ganar generalidad y abstracción (Bruner, 2004). En consecuencia, se considera apropiado recolectar las narraciones a fin de acceder a las experiencias de participación.

3.4. Experiencias de participación

En esta última división se relacionan diversas aportaciones teóricas con la finalidad de generar un constructo integrativo de *participación* y de *experiencia de participación*. Estos constructos facilitarán la explicitación y comprensión de los objetivos de investigación, las decisiones metodológicas y la interpretación de los resultados. Para satisfacer esta necesidad, se ha formulado una definición de participación compuesta por tres dimensiones: contexto, proceso y resultado. Esta triada dimensional está representada en la Tabla 2. En el contexto de este estudio, la participación se define como: *Proceso social donde se reconocen las perspectivas y acciones de las personas al considerarlas como contribuciones en el contexto de una actividad colaborativa socialmente valorada, propiciando mayores niveles de bienestar, identidad y desarrollo.*

Tabla 2

Dimensiones de la participación

Dimensión 1	Contexto	Acceso a actividades cooperativas socialmente valoradas.
Dimensión 2	Proceso	Reconocimiento de perspectivas y acciones como contribuciones.
Dimensión 3	Resultado	Bienestar, identidad y desarrollo.

Elaboración Propia.

La primera dimensión de la participación hace referencia al aspecto contextual en el cual tiene lugar este proceso social. Éste debe partir, por supuesto, con el acceso de las personas a ciertos espacios sociales, elemento que es reconocido por el movimiento de la

inclusión educativa como necesario pero no suficiente (Blanco, 2006). El acceso se aplica a actividades cooperativas socialmente valoradas. Se ha optado por el término actividad cooperativa porque existen referentes teóricos que la vinculan cercanamente con el desarrollo (Engeström, 1987; Vygotsky, 1979) y con la inclusión (Pujolàs, 2010; Durán y Vidal, 2004). A estas actividades se les atribuye un significativo valor por parte de la persona y la comunidad humana donde se producen típicamente (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2008). Esta última aclaración permite restringir la arbitrariedad en la selección de las actividades para evaluar la participación.

En segundo término se encuentra la dimensión centrada en el proceso. Esta dimensión es el núcleo de la participación. En este proceso social, las perspectivas y las acciones de las personas deben reconocerse como contribuciones significativas tanto para el perfeccionamiento y resultados de la actividad como para la comunidad humana. No se trata de tener una presencia figurativa sino una participación genuina en materia de toma de decisiones y responsabilidades (Hart, 1992), que al connotarse como contribución impacte de algún modo la actividad o la comunidad. La naturaleza de esta dimensión posee coherencia con el principio de la autodeterminación presente en la planificación centrada en la persona (Mata y Carratalá, 2007).

La tercera dimensión muestra los resultados de la participación. La primera consecuencia corresponde al bienestar que integra la satisfacción de necesidades y el enriquecimiento de la vida y, por ende, guarda una directa relación con el mejoramiento de la calidad de vida (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012). La identidad hace mención al compromiso social, los relatos producidos en la práctica comunitaria y el sentimiento de pertenencia (Wenger, 2002). El último efecto de la participación es el desarrollo como apropiación de herramientas culturales presentes en el contexto de la actividad mediante la mediación tanto de las personas como de los instrumentos materiales y semióticos (Daniels, 2003).

Siguiendo el fundamento conceptual manifestado anteriormente, es posible definir la experiencia de participación como: *una reconstrucción narrativa determinada por una estructura global donde se enmarcan temporal y espacialmente sucesos subjetivos y contextuales vivenciados por una persona, sucesos caracterizados por el reconocimiento de sus perspectivas y acciones como contribuciones en el contexto de una actividad*

socialmente valorada, propiciando sentimientos positivos como satisfacción, sentimiento de pertenencia y desarrollo. Cabe aclarar que la dimensión resultados (bienestar, identidad y desarrollo) está presente en esta definición como sentimientos, dada la naturaleza subjetiva y narrativa de la experiencia de participación. Los sentimientos son caracterizados por Bruner (1990) como estados subjetivos manifestados principalmente en las narraciones. Además, desde el paisaje dual descrito por Bruner (2004; 1990) y las funciones del lenguaje de Labov & Waletzky (1997), la primera dimensión de la participación corresponden al paisaje de la acción y a la función referencial, mientras que la segunda y tercera dimensión corresponden al paisaje de la consciencia y a la función expresiva. En otras palabras, la actividad socialmente valorada se trata del *contexto* de la experiencia y, las perspectivas y los sentimientos como la satisfacción, el sentimiento de pertenencia y el desarrollo se tratan de las *ideas* de quien experimenta.

4. Objetivos de investigación

Objetivo General:

- Comprender las experiencias de participación de niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto escolar regular.

Objetivos Específicos:

- Identificar actividades socialmente valoradas en el contexto escolar regular desde la perspectiva de niños y niñas con discapacidad intelectual.
- Describir ideas de los niños y niñas con discapacidad intelectual sobre la participación en las actividades socialmente valoradas del escenario escolar.

5. Metodología

5.1. Justificación de la metodología

El objetivo general que orientó esta investigación estuvo enfocado en la comprensión de las experiencias de participación de niños y niñas con DI en el contexto escolar regular. La metodología cualitativa brinda las herramientas investigativas para alcanzar dicho objetivo. El fundamento de esta afirmación estriba en el foco de esta metodología, el cual corresponde a las perspectivas, significados y visiones de los participantes en sus contextos sociales (Flick, 2007). Por consiguiente, es posible a partir de la utilización de la metodología cualitativa producir y analizar los significados de las experiencias de participación, cumpliendo la interpelación de Stryker (1976) que dicta que el investigador debe ver el mundo desde el punto de vista de los sujetos que estudia. La metodología cualitativa presenta la ventaja de hacer significativo los casos estudiados en su contexto (Vasilachis, 2006), entendiendo la realidad como construida por actores (Flick, 2007). En consecuencia, este tipo de metodología destaca y valora el descubrimiento de los mundos producidos por las personas (Marshall y Rossman, 1999). Este hecho es especialmente significativo para los grupos que tradicionalmente han experimentado exclusión, como es el caso de los niños y niñas con DI. Por último, la metodología cualitativa permite una mayor profundidad que la metodología cuantitativa en la comprensión de la “experiencia”, los “significados culturales” y las “formas de interacción” (Silverman, 2000).

Dado que el objeto de estudio de la presente investigación son las experiencias de los niños y niñas con DI, se consideró pertinente enfocarse en sus narraciones. Las narraciones permiten al investigador acercarse al mundo experiencial de las personas, ya que las experiencias se construyen y presentan en forma narrativa (Flick, 2007). Asimismo y al tratarse la narrativa personal de una manera de utilizar el lenguaje u otro sistema simbólico para comunicar eventos de la vida con una orden temporal y coherente (Ochs y Capps, 2002), se puede comprender los sucesos experimentados en el proceso investigativo.

5.2. Participantes

Los significados narrativos, que se configuraron como el centro de interés de esta investigación, se sitúan en localidades y contextos particulares (Bruner, 2004). Por lo tanto, las experiencias a analizar debieron darse en el escenario procurado en el objetivo general de investigación: el contexto escolar regular. Así, se escogió dos escuelas de educación básica con modalidad regular de la Región Metropolitana. Estas escuelas tienen asignado un índice de vulnerabilidad escolar (IVE-SINAE) mayor al 80%. Este indicador se configura con múltiples variables que incluyen: los ingresos familiares, el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de la madre, el nivel de hacinamiento en el hogar, la condición urbano/rural, etc. Con este indicador significativamente alto se pretendió dar cuenta de la selección de unidades educativas ubicadas en sectores de pobreza.

Se descartó las escuelas especiales, ya que se quiso comprender las experiencias de participación en actividades escolares y cooperativas que fueran socialmente valoradas. De esta forma, se situó la investigación en el espacio social que incluyera la diversidad inherente a las comunidades humanas. Esto permitió estudiar las experiencias de participación en las relaciones sociales con compañeros que no necesariamente tendrían el mismo diagnóstico. Igualmente, se optó por centros educativos que dispusieran de un PIE vigente, pues cuentan con el material requerido normativamente en torno al diagnóstico de DI y otros diagnósticos paralelos.

Por otro lado, el diagnóstico formalizado de DI por el PIE del establecimiento, fue el principal criterio de selección de los participantes de este estudio. Otro parámetro de importancia fue la no selección de niños/as que además de un diagnóstico de DI tuvieran otro diagnóstico o una fuerte sospecha de alguno. Esta determinación se fundó en delimitar el estudio a los fenómenos de interés, pero se reconoce que sería conveniente en una futura investigación recoger la mirada de los niños que además tengan otros diagnósticos. Cabe mencionar adicionalmente que fueron participantes los niños y niñas con DI únicamente a nivel leve (Coeficiente Intelectual entre 50-69). Este punto no fue tanto un criterio de selección, sino más bien una consecuencia de elegir una escuela con PIE y no una escuela especial. Los niños y niñas con DI leve se concentran en escuelas regulares con PIE (Fundación Chile, 2013).

Con respecto a la edad de los niños participantes, se escogieron aquellos pertenecientes al segundo ciclo de educación básica. No se incluyeron en el estudio los que cursaban primer ciclo básico o educación parvularia, dado que se esperó que dispusieran de una capacidad lingüística que les permitiera narrar con mayor amplitud su experiencia. Tampoco se hicieron partícipes los jóvenes que pertenecían a la enseñanza media, puesto que se pretende escuchar la voz de los niños y niñas más pequeños. En función de los criterios señalados, se eligieron 15 niños y niñas (7 hombres y 8 mujeres). Esta cifra incorpora a todos los niños y niñas con DI del segundo ciclo de ambas escuelas que quisieron participar en este estudio, fue permitida su participación por su apoderado y que lograron ser contactados.

5.3. Técnicas y procedimiento de producción de información

El procedimiento de producción de información se compuso de *dos* etapas, empleando *tres* técnicas de investigación: fotografía participativa, foto-elicitación y entrevista episódica. La primera etapa del proceso de producción de información constó fundamentalmente en la preparación de la foto-elicitación. Esta técnica de producción de información cualitativa se basa en la idea de insertar una fotografía en una entrevista de investigación para estimular de mejor modo la memoria (Harper, 2002). Se trata de una manera económica y amigable para generar datos, permitiendo a niños y niñas participar en la investigación aun cuando no dispongan de capacidades para discutir ideas abstractas (Cappello, 2005). Es especialmente valiosa para obtener las perspectivas de niños y niñas sobre su experiencia, pudiendo ayudar al investigador a comprender lo verdaderamente importante en la vida del niño o niña sin tener que especular (Mandleco, 2013). Su fundamento gravita en que las respuestas en el contexto de entrevista se dan a partir de dos tipos de representación simbólica: verbal y visual. De este modo, se ponen en marcha no solo las áreas cerebrales que procesan información verbal sino también las que procesan información visual, las que son evolutivamente más antiguas que las primeras. En definitiva, se evocan más elementos, se utiliza mayor capacidad cerebral y diferentes clases de información (Harper, 2002). Las bondades de esta técnica son especialmente atingentes para maximizar los recursos cognitivos de los niños y niñas con DI.

Con la finalidad de preparar la foto-elicitación se empleó la fotografía participativa también en el contexto de esta primera etapa. Esta técnica busca investigar a través de la

mirada de las personas, permitiendo que controlen los medios de representación fotográfica. Este hecho ubica a la fotografía participativa como una herramienta para fomentar la participación de las personas en el proceso de investigación, situándolos como co-colaboradores en el proceso de construcción de conocimiento (Rabadán y Contreras, 2014). Además, esta técnica provee la ventaja de incrementar la motivación de los participantes, ya que logra que perciban esta actividad como lúdica (Valdivia, 2013). Para dar lugar a esta técnica, a cada estudiante se le explicó en qué consistía la investigación e instruyó en el manejo de la cámara fotográfica. Posteriormente, cada estudiante tuvo a su disposición durante una jornada escolar una cámara para capturar mediante diversas fotografías aquellas actividades escolares más valoradas. La consigna de este proceso fue la siguiente: “Quiero que tomes esta cámara fotográfica y puedas fotografiar las actividades, situaciones o momentos que más te gusten o que encuentres más interesantes o importantes durante la jornada escolar. Después, te pediré que elijas algunas de las fotografías tomadas para conversar sobre ellas”. Para acrecentar su confianza en el proceso, se les solicitó nombrar algunas actividades que valoren sin sugerir en ningún momento otras alternativas. Al verbalizar algunas actividades se les aclaró que eran buenos ejemplos y que si querían las podrían fotografiar. Cabe señalar que se contó con el permiso de los profesores para que durante la jornada escolar pudieran, cumpliendo con sus deberes, tomar instantáneas si lo consideraban apropiado. Esta primera etapa se consideró oportuna por varias razones: la participación debe darse en el contexto de actividades valoradas; respeta la autodeterminación de los niños y niñas; se basa en la perspectiva de los participantes y posee ciertos matices lúdicos que promueven la motivación.

La segunda etapa que compone la producción de información correspondió a la aplicación de la entrevista episódica. El elemento central de esta técnica es la invitación a presentar narraciones de las situaciones (Flick, 2007). Esta técnica parte del supuesto que el significado narrativo es un proceso cognitivo que organiza las experiencias humanas en episodios temporalmente significativos. Aunque el foco se pone en las narraciones, también es posible dar lugar a aclaraciones semánticas, diferenciándola de la entrevista narrativa. Se distingue de esta última también porque pone su acento en episodios y no en biografías amplias, además tiene un tiempo de duración significativamente menor (Flick, 1997). Así,

se valoró esta técnica como la más adecuada en función al objetivo de la investigación y el tipo de participantes.

Por otro lado, la combinación de la foto-elicitación y la entrevista episódica logra un efecto sinérgico al permitir un acceso más significativo al recuerdo de los niños y niñas. Esto se da al disponer de una apertura tanto a conocimientos narrativos y semánticos como a representaciones simbólicas verbales y visuales. Por consiguiente y en esta segunda etapa, se les pidió a los participantes que eligieran las fotografías que más les gustaban de entre todas las capturadas a objeto de exhibirlas mediante un proyector, pasando con ello a la entrevista. Después de realizar preguntas abiertas generales sobre las imágenes y su selección, se pasó al núcleo de esta investigación al preguntar sobre episodios asociados a las imágenes-actividades. La sesión de entrevista fue grabada en audio para su posterior análisis con previo consentimiento del niño o niña y su apoderado.

Para comenzar la entrevista se entregó esta instrucción: “Muy bien, ahora con las fotografías que elegiste proyectadas en esta pizarra para que podamos verlas, daremos comienzo a la entrevista. En esta entrevista, te pediré que me cuenten muchas cosas, algunas relacionadas a las fotografías y también sobre otras situaciones y experiencias. Ahora, pon la foto que más te gusta”. Posteriormente, se empleó la pauta de entrevista que se encuentra en la Tabla 3 para dirigir flexiblemente el curso de la entrevista. En la Tabla 4 se muestran estas etapas, su relación con las técnicas de producción empleadas y su descripción.

Tabla 3

Pauta de entrevista

Dimensión	Sub-dimensión	Preguntas
Contexto	Contenido en torno a prioridad o valor de la actividad	¿Por qué elegiste esta foto? Con respecto a esta situación ¿Qué te gustó? ¿Qué consideraste importante o interesante?
	Asociación	¿Qué significa esta foto? ¿Qué se te viene a la mente cuando ves esta foto?
	Carácter de la actividad	Con respecto a esta situación ¿Qué está pasando? ¿Dónde se realiza? ¿Cuándo? ¿Quién participa? ¿Quién puede participar? ¿Quién no? ¿Qué hay que hacer o tener para participar? ¿Qué reglas hay? ¿Cómo hay que participar? ¿Para qué se hace?

Proceso	Aspectos personales	¿Qué hacías en esa situación? ¿Qué dijiste? ¿Qué sentiste? ¿Qué pensabas? ¿Qué aportaste? ¿Sentiste que aportaste?
	Aspectos sociales	¿Qué hacían los demás? ¿Qué te aportaron los demás? ¿Qué conversaciones hubo? ¿Qué se dijeron entre sí? ¿Cómo se llevan o llevaron los participantes? ¿Se ayudaron entre sí?
Resultado	Consecuencias	¿Qué aprendiste? ¿Volverías a participar? ¿Cómo cambian las relaciones entre los participantes después de estar en la situación? ¿Te sentiste valorado? ¿Te sentiste parte del grupo? ¿Cómo describirías al grupo que participó?

Elaboración propia.

Tabla 4

Etapas de la producción de información

Etapas	Técnicas empleadas.	Descripción
Primera	Preparación de foto-elicitación y fotografía participativa.	Se entregó a los niños y niñas una cámara fotográfica e instrucciones acerca de su uso. Se indicó que tomen fotografías de actividades socialmente valoradas en su jornada escolar.
Segunda	Aplicación de foto-elicitación y entrevista episódica.	Los niños y niñas eligieron las principales fotografías capturadas, mostrándolas con proyector. Posteriormente, se aplicó la entrevista episódica.

Elaboración propia

Se ha descrito el procedimiento para la producción de información mostrando las técnicas que sirven de fundamento y sus ventajas generales. No obstante, es necesario explicitar la lógica global subyacente a este procedimiento, la cual se encuentra en consonancia con los objetivos de investigación. Considerando que el primer objetivo se orienta a la identificación de las actividades socialmente valoradas en el contexto escolar regular desde la perspectiva de niños y niñas con DI, es menester reconocer estas actividades primeramente. Para tal efecto, se recurrió a la fotografía participativa para capturar en instantáneas estas actividades respetando las reflexiones y toma de decisiones

ejercida por los estudiantes. La técnica de foto-elicitación permite introducir estas fotografías en la entrevista, favoreciendo la reconstrucción de los significados atribuidos a estas actividades por parte de los participantes y al proceso reflexivo que les llevó a seleccionárselas.

La fotografía participativa y la foto-elicitación apuntaron principalmente a dar realización al primer objetivo, pero la obtención de las capturas fotográficas de los niños y niñas también sirvió de insumo para el segundo. Este apunta a describir las ideas de los niños y niñas con DI sobre la participación en las actividades socialmente valoradas del escenario escolar. Así, en el curso de la entrevista, las ideas de los estudiantes se encontraron enmarcadas en las actividades representadas por imágenes proyectadas. Se esperó comprender estos elementos de manera relacionada en unidades relacionadas que tomaron forma de episodios en tales actividades. La búsqueda de la descripción de las ideas en una organización narrativa justificó el empleo de la entrevista episódica.

5.4. Análisis de datos

Los textos resultantes de la transcripción de las entrevistas episódicas enriquecidas por el empleo de la foto-elicitación, se analizaron mediante los lineamientos de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Esta disposición sigue la sugerencia de Flick (2007), quien estipula que los datos emanados de la entrevista episódica deben ser analizados bajo la codificación teórica. El propósito de la Teoría Fundamentada apunta a construir un esquema explicativo a partir de datos que integre varios conceptos relacionados. Este propósito determinó la elección de este tipo de análisis, permitiendo obtener elementos conceptuales que favorecen la posibilidad de explicar la participación de los niños y niñas con DI en el contexto escolar. Además, la codificación teórica permite pensar en abstracto distanciándose lo suficiente de los hechos particulares para que los resultados se puedan aplicar a otros miembros del grupo estudiado (Strauss y Corbin, 2002). Por otro lado, el programa computacional Atlas.ti permite facilitar el proceso analítico de información cualitativa, especialmente al utilizar la Teoría Fundamentada (San Martín, 2014) y, por esta razón, fue utilizado en esta investigación.

Los textos transcritos fueron revisados a través del microanálisis, el cual es una herramienta cualitativa enmarcada en la Teoría Fundamentada que consiste en un análisis minucioso de los datos por segmentos como una palabra, oración, línea y/o párrafo (Strauss

y Corbin, 2002). El microanálisis está compuesto por la codificación abierta y axial, siendo la primera un proceso por medio del cual se construyen categorías y la segunda un proceso donde se relacionan las categorías elaboradas. Se llevó a cabo la codificación abierta utilizando las tres etapas que la componen. En primer lugar, se realizó una codificación de todas las transcripciones que dio origen a 139 códigos. En segundo lugar, los códigos acumulados se agruparon en categorías que consistían en términos más abstractos. En tercer lugar, se desarrollaron estas categorías en términos de sus propiedades, las cuales se redactaron a fin de precisar su significado o el fenómeno que representan. Las categorías elaboradas y sus propiedades se presentan en la sección de resultados. Estas fueron las generalidades del análisis realizado, pero es posible especificar algunas diferencias tomando en cuenta cada objetivo de investigación.

En el primer objetivo del presente estudio se empleó la codificación abierta, pero para comparar los códigos elaborados en sus similitudes y diferencias se separó del relato de cada entrevistado los episodios narrados. En este sentido, se consideró como unidad de análisis los episodios más que las entrevistas. Cada episodio está compuesto por múltiples acciones y sucesos, pero como unidad da cuenta de una actividad socialmente valorada. El análisis por episodio se orientó a indagar en las características de la actividad como sus objetivos, roles, reglas, contexto, etc. Estas características se agruparon por categorías y fueron consideradas como subcategorías de los dos tipos de actividades descritas en los resultados: actividades de construcción y juegos grupales.

El segundo objetivo también contempló el uso de la codificación abierta, llevando a las categorías que se muestran en la segunda parte de la sección de resultados. Estas categorías fueron relacionadas mediante la aplicación de la codificación axial, la que se distingue porque las relaciones se elaboran alrededor de alguna(s) categoría(s). Las categorías que funcionaron de eje para esta codificación fueron los dos tipos de actividades socialmente valoradas desarrolladas. Estas categorías se relacionan adicionalmente en el esquema de la tercera parte de los resultados en un esquema. Este esquema y las categorías construidas en la codificación abierta fueron validados comparándolos con los datos (transcripciones). No se consideró pertinente validar el esquema con los niños y niñas con DI dada su naturaleza abstracta.

La presentación de los resultados del análisis sigue el orden de los objetivos específicos propuestos y contiene las categorías construidas. Las categorías se muestran con sus definiciones y son ejemplificadas con extractos ilustrativos de las diferentes entrevistas aplicadas. En estos extractos los textos relacionados al entrevistador se muestran en cursiva para diferenciarlos del diálogo de los niños y niñas. Únicamente, la entrevista con los participantes Miriam y Carla fue aplicada de manera conjunta y, por esta razón, cuando figuran ambas en el mismo extracto se emplea subrayado en el diálogo de Carla. Además y de manera paralela, se muestran algunas de las fotografías tomadas por los entrevistados.

5.5. Consideraciones éticas

Se les informó a los niños y niñas con DI sobre las actividades, los objetivos y las implicancias del estudio, indicándoles que su participación es voluntaria. Se formalizó y registró individualmente su consentimiento en un documento escrito. Este procedimiento también fue llevado a cabo con sus apoderados responsables o quién dispusiera de su cuidado personal. Asimismo, se le solicitó el consentimiento al director(a) del establecimiento educacional donde se realizó esta investigación y se informó a los profesores directamente en torno a la naturaleza del estudio para facilitar su puesta en marcha, pidiéndoles su consentimiento también.

Por otro lado, en toda la extensión del proceso investigativo se resguardó la integridad de los participantes. Esto significa que se tomaron diversas precauciones que van desde el uso de ambientes físicos idóneos hasta el respeto por la motivación de participar en este estudio. De la misma manera, se informó que se protegerá la identidad de los participantes en la publicación y/o divulgación de la información obtenida. En otras palabras, se mantuvo en anonimato a los niños y niñas participantes y, en su lugar, se redactó nuevos nombres o seudónimos en este reporte de investigación. Asimismo, la mayoría de las fotografías que quedaron impresas en el presente informe se difuminaron mediante la aplicación del efecto pincel.

6. Resultados

En esta sección se exponen los resultados elaborados a partir del análisis de los datos, los que están organizados en dos apartados, obedeciendo al orden de los dos objetivos específicos que dirigen esta investigación. En el primero se presentan los tipos de actividades socialmente valoradas en el contexto escolar desde la perspectiva de los participantes de este estudio. En segundo término, se exponen las ideas de los niños y niñas con DI sobre su participación en el contexto de estas actividades socialmente valoradas.

6.1. Tipos de actividades socialmente valoradas

Para dar cumplimiento al primer objetivo de este estudio, en este apartado se dan a conocer las actividades socialmente valoradas presentes en las narraciones provistas por los niños y niñas con DI. Fueron diversas las actividades identificadas, pero para efectos de este primer apartado se exponen únicamente aquellas en las cuales pueden participar todos los niños y niñas. Estas fueron clasificadas en dos tipos: 1) actividades de construcción de material físico y/o simbólico y 2) juegos grupales.

6.1.1. Actividades de construcción de material físico y/o simbólico

Los participantes del estudio describen como experiencias especialmente gratificantes los trabajos realizados por todos los estudiantes en la sala de clases, cuya finalidad correspondía a la construcción de objetos físicos y simbólicos. Estas actividades habitualmente eran llevadas a cabo bajo una modalidad grupal y, por lo tanto, se organizaba el curso en diversos grupos para que todos los estudiantes participaran.

La categoría “Actividades de construcción de material físico y/o simbólico” (en adelante *actividades de construcción*) incluye cinco subtipos de actividades, las que se diferencian por la naturaleza del producto físico y/o simbólico que se tenía por objetivo construir. Los subtipos de esta categoría son: producto físico, disertación, representación teatral y danza, elaboración de textos y construcción mixta, las que se describen a continuación.

6.1.1.1. Producto físico

Las perspectivas de los participantes permiten informar que el proceso de construcción puede consistir en confeccionar un producto de naturaleza física como una

maqueta u otro artefacto. Por lo tanto, la actividad de los estudiantes puede tratarse sobre la utilización de diversos materiales a fin de construir un artefacto con ciertas características determinadas por el docente, pero manteniendo un cierto margen de libertad. A continuación se presenta dos fragmentos que ilustran esta clase de creación:

(Fragmento 1)

¿Qué cosa hizo? Me gustó, me hizo como hacer un árbol de navidad y fue tan hermoso ése árbol, y me gustó tanto. ¡Qué bonito! Pero para decorarlo y le gustó tanto a ella que me saqué un siete (Susana).

(Fragmento 2)

¿Te acuerdas otra actividad que te haya gustado? Eh, de, no ninguna, bueno sí, recordé hacer un árbol. Hiciste un árbol. Un árbol de navidad, no de verdad. Ya. Que debí cortar con cartón, pintarlo de verde dos mitades, así una línea así y un cartón así y el otro así y queda como un árbol y pegarle como papel que se ve, papel de aluminio, se pegaba como lucecitas pero de colores (Susana).



Ilustración 1

6.1.1.2. Disertación

La categoría *disertación* alude a una presentación realizada para los integrantes del curso con el respaldo de un papelógrafo o una presentación digital realizada en computador. Para diseñar dichos apoyos audiovisuales, anteriormente se debe haber completado una

búsqueda de información relevante para los objetivos académicos indicados por el profesor. Estas propiedades quedan ilustradas en el siguiente fragmento:

(Fragmento 3)

¿Me podrías contar alguna experiencia que te haya gustado en la escuela? Aquí tengo un este que me gustó a mí, de las drogas ilegales [muestra en su computador un PPT]... Esto lo hiciste con el Jacob. ¿Es tu amigo? Es mi amigo. Mi mejor amigo de la escuela y también del curso... ¿Qué tenían que hacer en esta presentación? Investigar sobre las drogas ilegales y sacar toda la información. O sea investigar sobre la marihuana, todo. Pero tenían que poner algunas cosas de la página. ¿Lo tenían que presentar después frente del curso? Frente del curso. ¿Qué nota te sacaste? No sé, la tía no dijo. Pero esto lleva dos notas. Me habré sacado un 6 o un 7. Ah, y también nos dijeron de los efectos y todo. ¿Sentiste que aprendiste con esta presentación? Sí, un poco. Porque no saqué toda la información necesaria. Aprendí que las drogas no se tienen que fumar, listo (Enrique).

6.1.1.3. Representación teatral y danza

La construcción puede adoptar la forma de una representación de carácter artístico como el teatro y la danza. Según los participantes, esta pauta de actividad conlleva la representación de papeles, exigiendo algún tipo de expresión oral y corporal. De esta manera, la actuación de cada participante debe sincronizarse en función de una trama que marca la configuración global de la actividad. De esta forma, la representación implica la preparación, ensayo y presentación a una audiencia. A continuación, se muestran dos ejemplos.

(Fragmento 4)

Porque me gusta ejemplo las actuaciones, cuando hacen obras de teatro, igual es bacán. *¿Y tú has estado en una obra? Sí. ¿En cuál obra? El año pasado, en los vampiros pasaron de moda. ¿Fue en el colegio, acá? Sí. Que bacán. Fue bacán (...)* *Ejemplo, tú estabas en esa obra los vampiros ¿cómo se llama? Pasaron de moda. ¿Y me puedes contar de qué se trataba más o menos? Sí, se trataba de que ya no habían tantos vampiros, y que los humanos no eran como antes, que tenían ahora más calorías y cosas así. ¿De verdad? ¿Pero como que se los querían comer? Si po, si se supone que eran vampiros po. Pero es que hay vampiros buenos, estos eran todos*

malos parece. Si po y fue bacán. ¿Tú que hiciste? Yo estaba de vampira. ¿Y hablabas? Si, tenía que leer una cosa, pero teníamos que aprenderlo. ¿Lo aprendiste de memorias o lo leíste? No, lo aprendí de memoria. ¿Cómo te sentiste ahí? ¡Bacán! Estábamos, estaba jodía de la risa igual (Elvira).

(Fragmento 5)

Búscate alguna otra actividad que te haya gustado. Esta, estábamos viendo un video, es que nosotros bailamos y algunos no se la saben y nosotros con la tía Florentina veimos videos y aquí estamos todos viendo. Yo saqué la foto y después me fui a ver el video. Aquí la tía Florentina nos muestra y después allí aprendimos (...) ¿Qué hicieron después? Empezamos a hacer el baile. Vimos el video y después empezamos a bailar (Cecilia).



Ilustración 2

6.1.1.4. Elaboración de textos

Este tipo de construcción refiere a un texto elaborado fundamentalmente a partir de las propias ideas de los estudiantes o las del grupo, quedando materializado en un documento escrito o simplemente puede mantener su forma oral. Dicho texto respeta algunas recomendaciones emanadas del profesor, las cuales no llegan a ser demasiado restrictivas y directivas. Se representa este tipo de construcción en esta cita:

(Fragmento 6)

¿Qué hicieron en lenguaje que les haya gustado? En lenguaje a mí me gusta todo lo que es cuando hay que poner cuentos, inventar historias, hacer noticias, cosas así, leyenda. *¿Ustedes las han tenido que inventar?* Sí. *¿Me pueden contar cuando hayan inventado alguna noticia o leyenda?* Yo una noticia. Yo igual. Afiche igual me gusta. Un cuento. *¿Me pueden contar de qué se trataba ese cuento o noticia?* No me acuerdo. Él mío, mi noticia se trataba del terremoto, del terremoto, o sea del aluvi3n que hubo en el norte. Pero lo tenía que hacer con mis palabras (Miriam y Carla).

6.1.1.5. Construcción mixta

Si bien se han descrito diferentes formas de construcción, es importante destacar que es posible encontrar modalidades combinadas en los relatos de los participantes. Esto quiere decir que la construcción contiene una mezcla de los tipos de construcciones anteriormente especificados. Por ejemplo, Emilia participó en una actividad donde con su equipo de trabajo debía: 1) presentar una obra teatral 2) exponer los contenidos y conocimientos tratados en dicha obra 3) elaborar sus propios diálogos y 4) confeccionar un cartel. Por lo tanto, se puede visualizar la manifestación de los cuatro tipos de construcciones especificados en una misma actividad.

(Fragmento 7)

¿No fue ese acto que tú participaste? No, en la sala. *¿Cómo fue?* Fue en lenguaje, fue que teníamos que hacer un *¿Cómo se llama esto?* Cuando uno anda en la calle y ve esos comentarios que sale. *¿Una propaganda, publicidad?* Sí, eso. *Ah ya*. Y teníamos que hacer eso y lo hicimos las cuatro, con la Olga, yo, la Juana y la Renata. *¿Son el grupo?* Sí, sí somos las únicas, nos juntamos. *¿Y tuvieron que hacer su propia publicidad?* Sí. *¿Lo hicieron en un cartel?* Sí, en un cartel. *¿Qué tenían que hacer con el cartel mostrarlo no más?* No po, teníamos que actuar como ver eso así, de repente, y decir lo que era. *¿Cómo si fuera un transeúnte así?* Sí *¿A ti que te tocó hacer?* Me tocó decir que era un concierto. *Ah era un concierto*. Sí, que adonde era, cuanto costaba los lados donde uno se ganaba, la cancha, todo eso, los precios, eso me tocó, después teníamos que ir a comprar las entradas, eso me tocó con la Olga y con la Juana estaba ahí con la Renata atendiendo así (Emilia).

6.1.1.6. Localización de las actividades de construcción

Las apreciaciones de los niños y niñas muestran que las actividades de construcción están ubicadas en la sala de clases donde se encuentra el estudiantado que conforma el curso y al menos un profesor. Únicamente, las tareas narradas en la asignatura de educación física eran llevadas a cabo en el patio del establecimiento educacional. Los extractos de las entrevistas mostrados con anterioridad presentan situaciones acaecidas en la sala de clases a excepción del baile descrito por Cecilia, lo que se complementa con la siguiente cita:

(Fragmento 8)

¿Una lámpara hicieron? Una lámpara con palos de helado. ¿Prendía? Prendía, con ampolleta y con todo. ¿Con pilas? No, se enchufaba. Con enchufe. Genial ¿Dónde lo hicieron? Aquí en la Sala. ¿Con qué profesor? Con el tío Miguel (Miriam).

6.1.1.7. Cooperación como requisito de las actividades de construcción de material físico y/o simbólico

Las actividades de construcción, al estar ubicadas en el espacio común de la sala de clases, suponen un amplio número de interacciones interpersonales entre los estudiantes. En este sentido, es interesante apuntar que a pesar que los estudiantes entrevistados participaban del PIE y que de forma semanal trabajaban en el aula de recursos, nunca relataron una experiencia específica en ese contexto. Esto demuestra el significativo valor de las actividades planteadas en común con los demás compañeros, superando a aquellas generadas en lugares separados. Además, la mayor parte de este tipo de actividad tenía una propuesta explícitamente grupal. Esta particularidad también era valorada favorablemente por los estudiantes, como lo demuestra este extracto:

(Fragmento 9)

¿Por qué te gustó hacer ese trabajo? Porque es entretenido hacerlo con papel lustre y trabajar en equipo (Susana).

La modalidad grupal de las actividades alentaba la distribución de responsabilidades entre los integrantes, buscando aportaciones mediante el trabajo de cada uno a favor de la construcción objetivo. Por ello, se contaba con la expectativa de que cada miembro del grupo cumpliera alguna tarea, la cual puede ser la misma o una diferente. También, los imprevistos podían ser superados con tareas específicas. Estos atributos se encuentran presentes en las siguientes experiencias:

(Fragmento 10)

¿Y que hicieron los demás, lo mismo? Sí, estaban haciendo, teníamos que dibujar todos un mono. ¿Todos tenían que dibujar un mono? Sí. Todos estaban haciendo algo, tú Fernando ¿Qué hacías? ¿Yo? salí a buscar, los, los faltas que nos faltaban pa hacer los ojos, todo. ¿Qué fuiste a buscar? Un plumón. Un plumón ¿con quién te lo conseguiste? Con una compañera (...) ¿y tú que aportaste? Yo el plumón, las hojas, de todo. ¿Hiciste algún mono? Sí, si ayudé a recortar las hojas, las pegaba, dibujaba, de todo. ¿Y cómo te diste cuenta que estaba listo? Cuando ya teníamos todo hecho, todo preparado. Todo preparado. ¿Y qué hicieron ahí, llamaron a la profesora? Sí, porque teníamos que presentarlo. ¿Tenían que presentarlo? Sí. Y después ¿lo tenían que presentar o mostrar adelante? Teníamos que presentar adelante con el dibujo. ¿Y tenían que decir algo? No, presentarlo, y como lo hicimos. ¿Tú hablaste en esa oportunidad? Sí, casi todos hablamos (Bruno).

(Fragmento 11)

¿Te acuerdas de algún trabajo que hiciste y te gustara? Hicimos un trabajo de lenguaje. Hicimos un dibujo y había que escribir al lado. ¿Estabas con el Nelson y con alguien más? Con alguien más. ¿Eran 3 personas? Sí. ¿Te acuerdas qué hizo el Nelson? Él dibujo. ¿Es bueno para el dibujo? Sí. ¿Qué hiciste tú? Escribir (Camilo).

El contacto social entre estudiantes propiciado con la implementación de las actividades en la sala de clases, su planteamiento grupal, el objetivo en común de construir un material físico y/o simbólico, y la distribución de las tareas entre sus miembros para conseguirlo, fortalecen la necesidad de cooperación. Tal fenómeno es extensamente presente en la narración de estas actividades. Por ejemplo, la última referencia a Bruno revela que se comparten materiales en el proceso de construcción. Otra expresión de cooperación es la entrega de ideas y comentarios entre los integrantes de un grupo, la cual puede apreciarse en la siguiente alusión:

(Fragmento 12)

¿Hubo algunas reglas para hacer ese trabajo? Eh, sí, de trabajar en silencio, pero decirle al grupo porque si lo dice muy fuerte se puede copiar toda la idea a los demás grupos (Susana).

6.1.1.8. Rol del profesor en las actividades de construcción de material físico y/o simbólico

En las perspectivas de los niños y niñas queda de manifiesto que el rol del profesor reside en precisar la estructura del trabajo. Todo lo que pasa en el grupo de trabajo no es designado por el docente, pero su orientación sí aborda las características y consignas generales de la construcción, los conocimientos en los que se asientan las labores y la especificación de los materiales necesarios para cumplir con la actividad. Cuando se pone en marcha la actividad, el rol del profesor mantiene su relevancia al enfocarse en la atención de dudas y entrega de asesoría. En efecto, la disipación de inquietudes queda reflejada en este extracto:

(Fragmento 13)

¿Hay alguien que le costó algo? O lo hizo otro, o a alguien le costaba hacer una cosa, se ayudaron, le explicaron. Sí, en todo caso igual íbamos, igual nos costaban y le preguntábamos a la profesora.

Aun con la orientación del maestro, los estudiantes conservan acciones de cooperación con las que pueden abordar directamente las problemáticas. No obstante, cuando la colaboración horizontal emanada del apoyo entre compañeros no era suficiente para dar solución a los inconvenientes, se hacía evidente que el grupo debía recurrir al profesor. Fabián da cuenta de la distribución complementaria de tareas y los actos de cooperación entre pares, además explicita la necesidad de orientación docente cuando los recursos grupales no permiten el manejo de las problemáticas.

(Fragmento 14)

¿Quién maneja el computador? Yo manejo el mouse a veces y él el teclado, así lo hacemos. O sino a veces hacemos, él me dice, o si no sabe él lo puedo saber yo, o igual me ayuda. Si no sabemos los dos, preguntamos (Fabián).

6.1.2. Juegos grupales

Los niños y niñas con DI le atribuyen un significativo valor a los juegos grupales. Este tipo de actividad puede considerarse como socialmente valorado, puesto que según los estudiantes los juegos grupales son ampliamente practicados por un gran número de niños, niñas y adolescentes. Adicionalmente, es importante mencionar que aunque los juegos

descritos son muy diversos, la mayor parte poseen una formulación grupal, son voluntarios y están basados en la organización de los propios estudiantes.

6.1.2.1. Variedad de los juegos grupales

Los niños y niñas dan cuenta de una amplia variedad en los tipos de juegos realizados. No obstante, uno de los juegos grupales más extendidos es el fútbol. Comúnmente, es denominado por los estudiantes como “jugar a la pelota” y puede tener distintas adaptaciones a fin de ajustarse a los recursos disponibles de los niños y niñas, como el número de jugadores. Camilo ilustra la práctica grupal del fútbol con la siguiente cita:

(Fragmento 15)

¿Te acuerdas una situación en la escuela que te haya gustado mucho? Jugar con mis compañeros. ¿Recuerdas algún juego que te haya gustado? Cuando jugábamos a la pelota. ¿Recuerdas algún partido bien agradable para ti? Sí. Hace mucho tiempo ya. ¿Quién estaba jugando? Todos los hombres de mi curso. ¿Cuántos equipos? Dos equipos. ¿Cuántos eran por lado? 11 cada uno (Camilo).

Otros juegos mencionados por los niños y niñas abarcan el basquetball, tenis, jugar al pillarse, cachipum, baile, jugar a la pinta y muchos otros. La mayoría de los juegos exigen un significativo movimiento corporal por parte de sus participantes, trasladándose en espacios más extensos que las cercanías de un pupitre. Sin embargo, también hay alusiones a juegos de mesa como es representado en este extracto de entrevista:

(Fragmento 16)

¿Te gustó? Sí. Los otros se portaban mal, y nuestro grupo se portaba bien. También, jugamos ludo en la sala. ¿Cómo se realizó? En el domino a todos le pasaron domino y en el ludo le pasaron diferentes juegos (...). ¿Te gusto jugar al ludo? Sí. ¿Todos jugaron ludo? No, algunos jugaron ese, es un juego que parece se levanta una cuestión, y salen muchas caras. ¿Tú jugaste al ludo? Sí. ¿Con quién jugaste? Con el Roberto, el Manuel, el Mario, el Samuel y el Ernesto (Francisco).

6.1.2.2. La participación en los juegos grupales es voluntaria y responde a intereses personales

Las perspectivas de los niños y niñas revelan que los juegos grupales no se incluyen en las exigencias escolares que derivan en calificaciones. Por tal motivo, puede considerarse la participación en estas actividades como voluntaria, es decir, toman en cuenta la decisión de los estudiantes en torno a si desean o no formar parte. Aun así, los comentarios de los niños y niñas demuestran que los juegos grupales son bastante recurrentes, como lo expresa Fabián:

(Fragmento 17)

Tu tení otros intereses, me gustaría saber cuáles son. Lo que hago yo es jugar a la pelota y nada más (Fabián).



Ilustración 3

Al depender la participación en los juegos grupales de la decisión de cada estudiante, se pone de relieve que lo central en este tipo de actividad son los intereses de los niños y niñas. Por consiguiente, los intereses y preferencias personales son decisivos en la participación de los juegos grupales y Francisco expone esta característica en el siguiente fragmento.

(Fragmento 18)

¿En tu curso todos juegan? Algunos. El que no juega es el Gonzalo y el Marcelo. ¿Te gustaría que todos jugaran? Es que algunos no les gusta jugar. ¿Pero les gusta jugar a otras cosas? A veces jugamos tenis, basquetbol (Francisco).

6.1.2.3. Localización de los juegos grupales

Las apreciaciones de los niños y niñas permiten comprender que la ubicación habitual de los juegos grupales se encuentra en el patio del establecimiento. Principalmente, es en el recreo donde los niños y niñas pueden participar en los juegos grupales. La cita que se muestra a continuación expone dos juegos ejecutados en el contexto del recreo.

(Fragmento 19)

¿Qué haces con él? ¿Qué hacen? Hablamos, jugamos en el recreo. ¿A qué les gusta jugar? Jugar al pillarse y compramos pelotas para jugar (Ignacio).

Si bien los juegos grupales en su mayoría son contextualizados en el recreo, en ocasiones se menciona que son practicados en educación física. Especialmente, son los juegos grupales de naturaleza deportiva los que se permiten en esta asignatura. No obstante, los niños y niñas refieren que pueden participar en estas actividades en aquellos “tiempos libres” que se ofrecen en educación física. Este último aspecto se ilustra a continuación.

(Fragmento 20)

¿Pero que más te gusta de educación física? Cuando nos dejan un tiempo libre. Generalmente en el tiempo libre algo se hace. Jugar a la pelota (Pedro).

Cuando los juegos grupales están presentes al interior de la sala de clases, también los niños y niñas refieren a un espacio de “tiempo libre” de las exigencias del profesor y sin alcance en las calificaciones. En el siguiente extracto, Francisco revela que jugar al ludo fue una recompensa otorgada por el docente después de mostrar “buen comportamiento” por parte del curso.

(Fragmento 21)

¿Te gustó jugar al ludo? Sí. ¿Por qué te gustó? Porque la tía Ignacia dijo que si nos portábamos bien íbamos a jugar un rato. ¿Entonces se portaron bien? Sí, es que el Roberto se paró y allí nos dieron otra oportunidad (Francisco).

Según los participantes, el profesor permite en la sala y en la hora de clases algunos juegos diversos sin llegar a dirigirlos personalmente. De este modo, el docente acepta los juegos grupales en la sala de clases sí en primer lugar se satisfacen sus demandas. Cecilia demuestra este hecho describiendo que juega una vez que cumple con la copia solicitada por el profesor.

(Fragmento 22)

Que entretenido todo lo que me cuentas, que se hayan organizado como curso, que te guste la unidad, que juegues en la sala. Ya el tío como que tiene escrito en la pizarra y nosotros ya tenemos más que escrito y empezamos a jugar (Cecilia).

Con todo, los juegos grupales no son considerados como actividades puramente escolares, ya que pueden ser ejecutados en diferentes ámbitos. Esto amplía y refuerza la participación de los niños y niñas más allá del contexto escolar. Además, la extensión de los juegos grupales en múltiples contextos favorece su participación en la escuela, producto de que determinadas habilidades y conocimientos necesarios pueden haberse desarrollado en otros escenarios sociales. El siguiente texto ilustra este punto.

(Fragmento 23)

Es que desde chico jugaba y mi papá también jugaba a la pelota. Jugaba en el Planet y en la Cascada. *¿Participaste en un club?* Sí, me metí en un club. Me inscribí en el Planet (Francisco).

6.1.2.4. Dirección de los juegos grupales

A diferencia de las actividades de construcción que dependen de las instrucciones emanadas desde el profesor, los juegos grupales están fundamentalmente basados en la organización de los propios estudiantes. Los docentes, como se constata en el apartado en torno a la localización de los juegos grupales, otorgan la posibilidad de llevar a cabo estas actividades. Pueden o no tomar parte directa en los juegos grupales, pero no son un componente indispensable de estos. La organización provista por los estudiantes queda de manifiesto en el fragmento que se presenta a continuación.

(Fragmento 24)

¿Te acuerdas como se organizaron ustedes? Sí, nos juntamos, todos nos vamos a juntar a una parte, siempre cuando jugamos a la pelota. Nos juntamos en el arco de

acá, y todos los que nombramos jugamos ahí (...) Cuando jugamos a la pelota, nos dividimos (Bruno).

6.2. Ideas de los niños y niñas con discapacidad intelectual en el contexto de las actividades socialmente valoradas

En este apartado se presentan las ideas que elaboran los niños y niñas a partir de su participación en actividades socialmente valoradas. Para tal efecto, estas ideas se despliegan en nueve categorías, algunas de cuales están asociadas a ambos tipos de actividad (construcción y juegos grupales) y otras a sólo una de ellas. En la figura 1 se presentan estas ideas y su relación con ambos tipos de actividad.

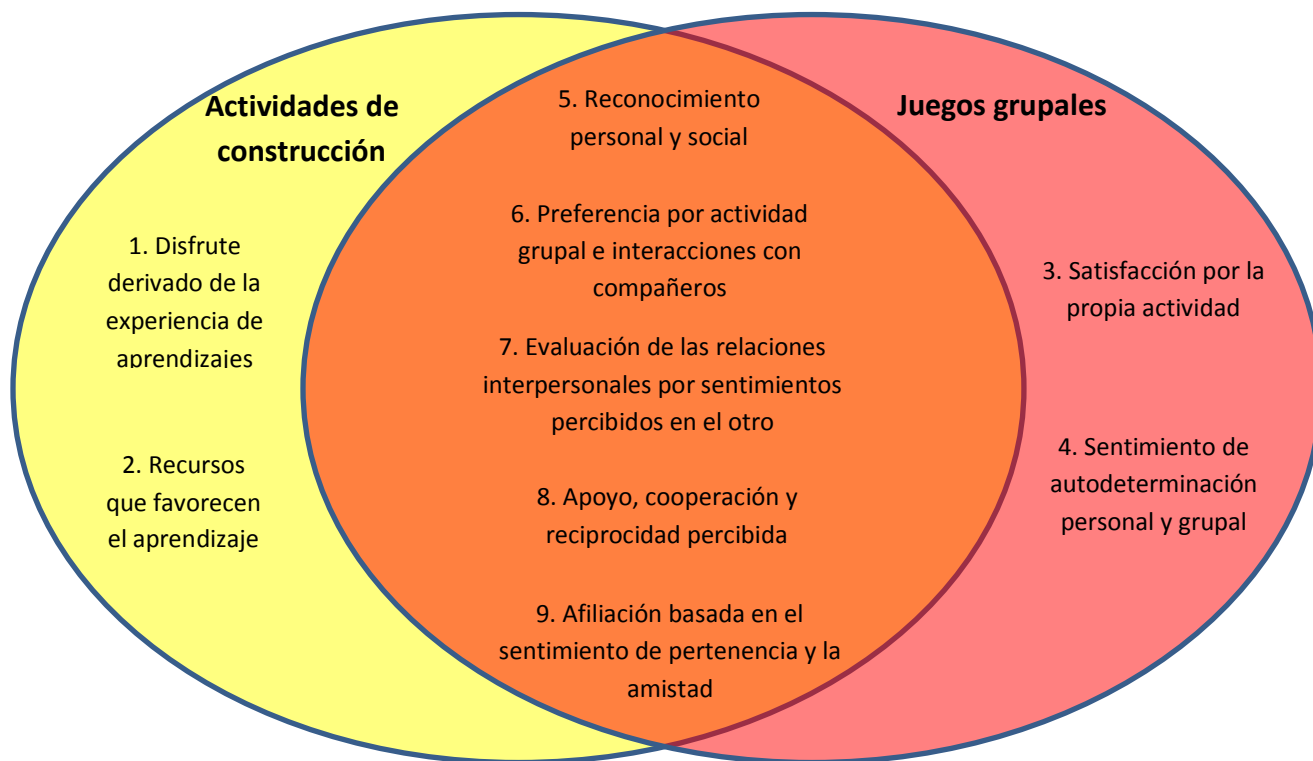


Figura 1. Ideas de la experiencia de participación en actividades socialmente valoradas. Elaboración propia.

6.2.1. Disfrute derivado de la experiencia de aprendizajes

Los niños y niñas refieren que las actividades de construcción están caracterizadas por el aprendizaje esperado acerca de determinados contenidos y habilidades puntualizados

por el profesor. En este sentido, se ha elaborado esta categoría para reflejar la satisfacción de los participantes al experimentar aprendizajes y percibir logros en términos escolares. Además del gusto que tiene por leer, Elvira muestra que también lo tiene por aprender.

(Fragmento 25)

¿Y por qué te gusta lenguaje? Porque a pesar de mi problema me gusta leer, me gusta aprender (Elvira).

A su vez, Fabián evidencia que el disfrute derivado de la comprensión de contenidos particulares se generaliza a la totalidad de la asignatura asociada, desarrollando presumiblemente una mejor disposición a futuro.

(Fragmento 26)

¿Te acuerdas ese día con las tías? ¿Te gustó? Sí, estuvo bacán. ¿Y qué cosa te gustó? No sé, toda la clase, es que matemática igual me gusta, cuando le agarró así o cuando sé algo, no sé, me divierto (Fabián).

6.2.2. Recursos que favorecen el aprendizaje

Los estudiantes afirman que reconocen múltiples recursos en su medio que les facilita aprender en el contexto de las actividades de construcción. Estos recursos han sido clasificados en tres subcategorías: 1) uso de material concreto y equipo computacional, 2) capacidad de explicación y enseñanza del docente y 3) apoyo provisto por los compañeros.

6.2.2.1. Uso de material concreto y equipo computacional

Los participantes valoran significativamente la utilización de material concreto y equipo computacional debido al apoyo que proveen para generar aprendizajes. Se gráfica la experimentación de materiales con las acciones de Elvira.

(Fragmento 27)

Porque, como estábamos quemando la bebida, la lata. ¿Cómo era, me puedes contar? porque yo no estaba ahí. Era una lata normal pero quedó así, donde empezamos a echarle fuego, quedó así. ¿Esto lo habías hecho antes? No. ¿Y te pareció interesante? Si, por eso le saqué fotos, fue así como: ¡oh bacán! (Elvira).



Ilustración 4

Las acciones que implican el empleo de múltiples materiales físicos pueden ser muy diversas. Estas acciones incluyen medir, contar, observar, recortar, pegar, experimentar, juntar, separar, entre muchas otras labores. Fabián y Elvira muestran dos ejemplos.

(Fragmento 28)

¿Te gustó? Sí, estuvo bacán. ¿Quién estaba en tu grupo? Bien, bien no me acuerdo. ¿Estaba el Arturo? Sí, sí estaba. Creo que estaba el Morán. Y ahora que me acuerdo no era parecido al papel lustre era unos triángulos con papel y teníamos que recortarlos y allí teníamos que ver cuánto media y ver las cosas así (Fabián).

Con el profe Gabriel, que estaba haciendo una tarea en grupo también, que hice la tabla y todo, teníamos que tirar dados si y poner el número, el número que salía, y después contar los números que salieron así lo hice yo, y fue así como que: ¡oh bacán! (Elvira).

Igualmente, el manejo de equipos computacionales es estimado por los niños y niñas. Enrique entrega una opinión favorable con respecto al uso de computador.

(Fragmento 29)

Elige otra fotografía. La sala de computación. ¿Por qué te gusta? Porque allí puedo buscar información o algunos no traen notebook y la tía. Es que antes se hacía eso,

pero ahora no. Pero me gusta la computación, siempre me ha gustado ocupar notebook así, meterme en cualquier cosa (Enrique).

La incorporación de equipos computacionales tiene un valor que se asienta principalmente por su función para generar construcciones esperadas. Esto tiene especial atinencia en la construcción de presentaciones, ya que los participantes indican que utilizan ordenadores fundamentalmente para obtener la información deseada y diseñar la presentación. Fabiola narra cómo adquirió en fuentes digitales la información que se requería para la presentación y cuenta también algunos aprendizajes experimentados.

(Fragmento 30)

¿Te acuerdas de esa presentación que tuviste con la tía Lucrecia? Sí, de Gabriela Mistral. (...) ¿Preparaste la presentación o te la pasaron? No, yo tuve que hacerla. Saqué la información, primero fuimos aquí (apunta a sala de computación) porque aquí no teníamos información. (...) Lo hice en mi computador y saqué como una hoja. Después saqué las hojas que me servían, saqué como 5 hojas. Saqué fotos. Cuando el presidente, no sé cómo se llamaba, al billete de 5 mil la puso a ella. Y en 1900 no sé cuándo, tuvo el premio nobel (Fabiola).

6.2.2.2. Capacidad de explicación y enseñanza del docente

Los niños y niñas valoran considerablemente a los profesores con los que pueden aprender. Les atribuyen valor a los profesores con los que logran entender, describiéndolos como empáticos cuando no comprenden en la primera oportunidad y que insisten en ofrecer explicaciones hasta conseguir su entendimiento. Emilia, Miriam y Carla dan declaraciones demostrando estos aspectos.

(Fragmento 31)

¿Qué tenía ella que te gustaba? Porque nos explicaba bien. ¿Cómo es explicar bien? Si tú no entendías te volvía a explicar, te lo explicaba hasta que tú lo entendías y te lo explicaba de forma divertida, para reírse (Emilia).

(Fragmento 32)

¿Qué cosas en matemática no sabían y ahora saben? Yo, división no podía nunca lograrlo. Igual, la tía Teresa más me ayudó en división. La tía Teresa nos ha ayudado hartito. ¿Les gusta trabajar con la tía Teresa? A mí me gusta trabajar con la

tía Teresa. *¿Qué hace la tía Teresa que les gusta?* Nos enseña, hasta que aprendamos nos enseña las cosas (Miriam y Carla).

Desde el punto de vista de los niños y niñas, la capacidad de enseñanza del docente se basa principalmente en la disposición a brindar abundantes explicaciones. En el discurso de Camilo se aprecia una asociación entre enseñar bien y las explicaciones frecuentes.

(Fragmento 33)

¿Tú consideras que es una buena profesora? Sí. Porque enseña bien y explica muchas veces (Camilo).

La posibilidad de dar más de una explicación sobre la misma temática puede darse sin que el niño o niña lo requiera verbalmente y, aun así, será considerada positivamente.

(Fragmento 34)

También me contaste que te gustan las clases de la profesora Zulema ¿Por qué? Por ella, ejemplo, usted la ve y no le entiende, y ella pregunta quien no entiende y después dice *¿Están seguros?* Y si alguno no levanta la mano, igual explica otra vez (Cecilia).

El apoyo frecuente del docente crea la expectativa de que éste se repetirá en situaciones futuras. Cecilia puntualiza que tiene la certeza que conseguirá los aprendizajes esperados con ciertas profesoras porque entregarán, si se requiere, nuevas oportunidades de enseñanza.

(Fragmento 35)

Pero ya sé que me va a ir bien porque la tía Camila ella me explica otra vez y la tía Zulema me explica otra vez, son buenas profesoras porque te dan otra oportunidad (Cecilia).

En contraste, los sentimientos de rechazo hacia el docente aparecen cuando los estudiantes, aun prestando atención a sus explicaciones, no consiguen la comprensión y son culpabilizados, como es ilustrado a continuación.

(Fragmento 36)

Es como que usted no entiende así como una materia. Le dice “Tía, no entiendo”. Pero mira yo explico y ustedes no ponen atención. Estábamos todo el rato prestándole atención y no entendimos. Y el tío Miguel algunas veces nos explica bien, nos hace repaso de nuevo (Carla).

Tomando en consideración todo lo anterior, es posible sostener que los niños y niñas con DI dotan de un significativo aprecio afectivo a los docentes que respetan sus ritmos de aprendizaje y rechazan a los que no lo hacen.

6.2.2.3. Apoyo provisto por compañeros

Según la visión de los niños y niñas, el apoyo también puede ser provisto por sus congéneres, percibiendo aprendizajes mediante su ayuda. De esta forma, el aprendizaje que se busca propiciar en las actividades de construcción puede ser facilitado por el apoyo ofrecido por los propios compañeros, lo que es precisado por Ignacio.

(Fragmento 37)

¿Te gusta que te ayuden tus compañeros? Sí, porque así puedo aprender (Ignacio).

Los participantes dan cuenta de que el apoyo puede adoptar forma de explicaciones en torno a los contenidos que se están abordando. Fabiola cuenta cómo su compañera que considera estudiosa sirve como un recurso fundamental para alcanzar algunas comprensiones.

(Fragmento 38)

¿Qué opinión tienes de la Josefa? Que es estudiosa. *¿Tú crees que aporta?* *¿Ayuda a los demás?* Sí. *¿Te ha ayudado?* Sí, en matemática. *¿Cómo lo hace para ayudarte?* Me explica cómo se hace, cómo se hacía la raíz cuadrada. Teníamos cuatro números y se separaban en dos. Y veíamos que tabla igual me da 32 y eso no entendía, y ahí aprendí (Fabiola).

6.2.3. Satisfacción por la propia actividad

Esta categoría hace referencia a la satisfacción experimentada por los estudiantes al participar en juegos grupales y a su motivación por tomar parte en estas actividades para divertirse. Por lo tanto, los juegos grupales son autotélicos al producir satisfacción solo por el acto de participar en ellos. En esta característica los juegos grupales difieren de las actividades de construcción, ya que éstas últimas estaban caracterizadas fundamentalmente por el propósito de generar aprendizajes. La experimentación de diversión es ejemplificada por Francisco y Emilia.

(Fragmento 39)

¿Por qué te gustan más? ¿Por qué te gusta física, por ejemplo? Porque a veces hacemos juegos, nos divertimos (Francisco).

(Fragmento 40)

¿Pero qué hacía para que se divirtieran? No era pesá, no, jugábamos. ¿A qué jugaban? A veces cuando era de curso, esa wea que hablan de todo. Ah ya. Hacían cosas, hacia cosas qué decirse entre, sacábamos un papelito y el compañero que salía decirse cosas (Emilia).

Asimismo, los participantes entienden que todos los involucrados disfrutan en los juegos grupales. Fabián demuestra en una cita que todos los participantes deben divertirse para considerar una actividad como juego.

(Fragmento 41)

¿No todos juegan con el Miguel? No, porque él adonde se enoja y cosas así. ¿Saben llevar al Miguel? Sí, jugamos y no se enoja. ¿Qué hace la diferencia? Porque los otros son muy bruscos para jugar con él. Porque lo molestan, en vez de jugar, lo molestan, el Miguel se enoja y les tira cosas o no sé, por eso no les gusta (Fabián).

La satisfacción desarrollada en los juegos grupales es especialmente requerida por los niños y niñas cuando experimentan aburrimiento. Esta necesidad es confirmada por Cecilia quien comenta que comienzan a jugar con sus compañeros una vez que se sienten aburridos.

(Fragmento 42)

¿Qué le dijiste? ¿Qué le gritabai? Puros garabatos. Le decía que tienen que acordarse siempre del lugar de él o sino siempre se va a perder entero. Y algunos cuando me enojaba, porque estábamos bien y de repente empezaban a desordenarse y allí le decía gritándoles pero para mí no para ellos, en la mente. Algunos se salían, no enojados con ellos era porque lo hacían bien y después hacíamos el segundo y se aburrían y lo hacían todo mal. Como que decían ya lo aprendimos y nos aburrimos y allí empezamos a jugar (Cecilia).

La distinción que hacen los niños y niñas de los juegos grupales de otras actividades escolares queda reflejada en los siguientes fragmentos, demostrando que los juegos no están definidos como fuentes de aprendizaje sino de entretención.

(Fragmento 43)

¿Hay alguien que puede o no puede participar en eso? Todos pueden participar, pero no lo demuestran. Ellos saben harto pero quieren jugar más que aprender (Cecilia).

(Fragmento 44)

Si todos me dicen que soy inteligente, pero no me gusta poner atención, me dedico más a jugar que ponerles atención a los profesores. Como que me gusta jugar, no estudiar (Cecilia).

6.2.4. Sentimiento de autodeterminación personal y grupal

Esta categoría hace referencia a que los niños y niñas con DI sienten que la participación en los juegos grupales se encuentra determinada por las decisiones que toman como individuos y como grupo de compañeros, sin depender de docentes. Con respecto a esto y a partir de la experiencia de los niños y niñas con DI, es posible ver cómo los juegos grupales comienzan por la iniciativa de los niños y niñas sin mediación del maestro como es demostrado en esta cita.

(Fragmento 45)

¿Sientes que les copias a los demás? Sí. Yo les copio jugando pero por ejemplo ellos se tiran de la pasarela, yo no me voy a tirar o matan a una persona eso no, ellos no me dicen pero les sigo la cuerda jugando o sino yo juego y ellos empiezan todos, como que todo un grupo empezamos a jugar (Cecilia).

Al respecto, cabe destacar que los niños y niñas con DI sienten que pueden encargarse directamente de requerimientos para dar inicio de la actividad, como la búsqueda de nuevos miembros. Este punto es clarificado por Bruno.

(Fragmento 46)

¿Me podrías contar un poquito esa experiencia cuando lo integraste? Porque yo estoy en basquetbol y a veces él no quiere jugar y yo igual lo invito a jugar, pa que salgamos del colegio a jugar con cursos, otros colegios (Bruno).

El interés de los niños y niñas por los juegos grupales como fuente de entretenimiento los lleva a no depender de los docentes para iniciar y organizar estas actividades. Es más, algunos de los participantes perciben que muchos docentes se molestan con la práctica de los juegos.

(Fragmento 47)

¿Qué reglas hay? Tenerle respeto a los profesores, a ella, tomarle atención y no dejarse como un niño al lado, jugando y es falta de respeto para ella (Cecilia).

6.2.5. Reconocimiento personal y social

Esta categoría alude al reconocimiento que los participantes manifiestan vivenciar tanto en las actividades de construcción como en los juegos grupales. Este reconocimiento puede ser personal o social, ambos serán descritos a continuación.

6.2.5.1. Reconocimiento personal

Esta subcategoría atañe a los sentimientos positivos que los niños y niñas narran experimentar como consecuencia de tomar conciencia de lograr aprendizajes y desarrollar competencias. Por ejemplo, Carla en una actividad de construcción muestra como siente que es capaz de conseguir logros percibidos como difíciles.

(Fragmento 48)

¿Por qué les gustó? Porque podríamos hacer más cosas difíciles. Porque a mí me costó mucho la lámpara (Carla).

Los juegos grupales también se describen por los participantes como escenarios donde se generan sentimientos de competencia, lo que es particularmente notorio en los juegos grupales de carácter deportivo. Francisco manifiesta orgullo cuando indica que es el mejor de su curso para el fútbol.

(Fragmento 49)

¿Lo que más me gusta hartó? Sí. Lo que más me gusta es jugar fútbol. *¿Por qué te gusta?* Porque cuando grande quiero ser futbolista. *¿Eres bueno?* Soy el más bueno del curso. Es que desde chico jugaba y mi papá también jugaba a la pelota. Jugaba en el Planet y en la Cascada. *¿Participaste en un club?* Sí, me metí en un club. Me inscribí en el Planet (Francisco).

El reconocimiento personal está asociado también con episodios específicos. A modo de ejemplo, se agregan dos situaciones puntuales que recuerdan dos niños.

(Fragmento 50)

¿Te gusta estar en el arco o preferí no estar? Las dos. A veces me ponen al arco, pero nunca me hacen el gol. Porque un día estaba aquí arriba y aquí estaba el arco y choqué igual me tiré y me caí pero igual la atajé (Francisco).

(Fragmento 51)

¿De qué te gusta jugar? Arquero. En tercero jugaba una, jugaba con un compañero, con los grandes, y pa los grandes (silbido) con la pelota, le pegan la mensa patá e iba pa pa pa, cada vez más fuerte y todo oa puaj me llegó en los brazos y yo extendiendo las manos y pa...y vengo y le pongo que patá a la pelota (silbido) y pa, al García y gol (Pedro).

6.2.5.2. Reconocimiento social

Los estudiantes manifiestan que el reconocimiento puede emanar también desde su entorno social, reconocimiento que se puede plasmar en un comentario o gesto positivo por parte de profesores o estudiantes. A modo de ejemplo, se muestra una cita donde el profesor reconoce la capacidad del estudiante.

(Fragmento 52)

¿Te gusta el profe Oliver? Sí, él era el entrenador de nosotros mismos. *¿Te gustó como entrenaba?* Sí. *¿Cómo era su forma de entrenar?* A veces nos hacía dominar, y nos hacía como sin chocar. *¿Conversó contigo?* Sí, él me dijo que era bueno para jugar. *¿Alguien te había dicho eso?* Sí, a mí me dijeron (Francisco).

Por su parte, las formas de reconocimiento social en las actividades de construcción incluyen la entrega de una calificación favorable. Para los niños y niñas, la calificación representa la impresión del docente en torno a su aptitud o rendimiento. En la siguiente cita, Susana lleva a cabo una asociación entre la complacencia del profesor con la positiva calificación otorgada.

(Fragmento 53)

¿Qué cosa hizo? Me gustó, me hizo como hacer un árbol de navidad y fue tan hermoso ése árbol, y me gustó tanto. Qué bonito. Pero para decorarlo y le gustó tanto a ella que me saqué un siete (Susana).

Como se mencionó, los compañeros también son figuras que proveen reconocimiento social. Por ejemplo, Pedro al obtener un logro pedagógico es felicitado por el resto del curso mediante un aplauso.

(Fragmento 54)

Fui el más rápido *¿Fuiste el más rápido?* Sí, lo hice primero que todos. *¿Te sentiste valorado con eso?* Sí, empezaron como a aplaudir (Pedro).

6.2.6. Preferencia por actividad grupal e interacciones con compañeros

Esta categoría refiere a la preferencia por la disposición grupal que comparten ambos tipos de actividad, la cual promueve un constante flujo de interacción entre compañeros. Los motivos que avalan esta preferencia destacan las múltiples formas de interacción que tienen lugar en esos escenarios de actividad. Estas propiedades se detallarán en las subcategorías: 1) preferencia por actividad grupal y 2) distintas formas de interacción en actividades grupales.

6.2.6.1. Preferencia por actividad grupal

Se puede observar en el discurso de los niños y niñas una marcada preferencia por las actividades grupales, la que se basa en los sentimientos positivos que derivan de la participación en prácticas grupales. Susana, expresa emociones placenteras cuando describe su sentir en actividades de construcción.

(Fragmento 55)

¿Por qué te gustó más trabajar en equipo? Porque podí decidir ¡ah! Ejemplo, te pueden, la profesora te pude pedir que hagas una maqueta sola y con equipo, y el equipo dice cómo se puede hacer, y uno da la respuesta y todo queda bonito y maravilloso porque trabajamos en equipo y es muy divertido (Susana).

La predilección tiene lugar también en juegos grupales. Francisco, da aclaraciones que demuestran su preferencia por estos juegos.

(Fragmento 56)

¿Te gustan los juegos que se juegan en equipo o solos? De equipo. ¿Por qué? Porque siempre jugamos de equipo, porque uno no puede contra otro porque los hombres son muchos. ¿Son más entretenidos los de equipo? Sí (Francisco).

Como lo evidencian las declaraciones de los estudiantes, existe una fuerte necesidad por compartir con sus compañeros y, por esta razón, la determinación de separar a los niños y niñas con DI es vivenciado como un distanciamiento. Por ejemplo, este fenómeno es experimentado cuando los niños y niñas con DI son trasladados al aula de recursos.

(Fragmento 57)

¿Y de lo que haces en integración te gusta algo? Sí, me gusta. ¿Qué te gusta de integración? Actividades, pero debí trabajar sola con la tía Angelina. ¿Y a ti te

gustaría trabajar con más niños, o te gusta trabajar sola con la tía Angelina? Ah, me gustaría trabajar en equipo. ¿No te gusta eso? Estar sola no (Susana).

Las explicaciones de los niños y niñas para justificar su predilección por las actividades grupales toman en cuenta las diversas formas de interacción entre pares. Así, Bruno explica su preferencia haciendo alusión a la posibilidad de compartir las cosas entre compañeros en los trabajos grupales.

(Fragmento 58)

¿Fue un trabajo que no se hizo individualmente? Sí. Si puedes comparar los trabajos que has hecho individualmente con los grupales ¿Cuál prefieres? Los en grupo. Los en grupo ¿por qué? Porque podemos compartir las cosas (Bruno).

Susana explica su preferencia por actividades grupales destacando la posibilidad de intercambiar ideas con sus compañeros. Esto lo hace indicando su agrado por la oportunidad de que sus ideas sean escuchadas y, a la vez, de escuchar las ideas de sus congéneres.

(Fragmento 59)

¿Te sentiste valorada, cómo querida? Eh, ¿cómo querida? Sí. Y ¿por qué? Me sentí feliz de que todos me puedan escuchar la idea, pero me gusta más trabajar en equipo porque me gusta escuchar las ideas de los demás, pero siempre me gusta trabajar en equipo y hacer actividades fantásticas y divertirse mucho (Susana).

Elvira reconoce que cuando se hacen actividades con compañeros es probable que haya diversión por las interacciones que permiten hacer reír a los miembros del grupo.

(Fragmento 60)

Imagínate ésta situación, pero solos ¿hubiese sido más fome? Sí, más fome. Cuando lo hacen juntos ¿por qué es más divertido? Porque ejemplo, no sé, se pasa más bien, hay como más risa, más leseo entre. ¿Más leseo? Si po. Tú por ejemplo ¿leseaste en algún momento? Sí, igual (Elvira).



Ilustración 5

6.2.6.2. Distintas formas de interacción en actividades grupales

Como los niños y niñas justifican su preferencia a favor de las actividades grupales por el disfrute de las interacciones entre compañeros, es necesario indagar en las diferentes formas de interacción. Por ejemplo, Emilia hace alusión al acto de juntarse con sus compañeras cercanas en una actividad de construcción.

(Fragmento 61)

Y teníamos que hacer eso y lo hicimos las cuatro, con la Olga, yo, la Juana y la Renata. *¿Son el grupo?* Sí, sí, somos las únicas, nos juntamos. Y tuvieron que hacer su propia publicidad. Sí (Emilia).

A continuación se muestran dos extractos, los cuales exhiben algunas formas de interacción como “lesear”, jugar y también ser atendido cuando se habla. Estas formas de interacción se agregan a las apuntadas en el apartado anterior, donde se indicó que los niños y niñas compartían cosas, intercambiaban ideas y hacían reír a sus congéneres.

(Fragmento 62)

¿Y con el Arturo que hacen? No, con él leseamos, jugamos. No sé, a veces jugamos con el Miguel, a veces hacemos otras cosas. Pero la mayoría de las veces estoy con él (Fabián).

(Fragmento 63)

¿Por qué elegiste esa foto? Es que salgo con un amigo que encuentro que es el mejor del curso. Es que los otros no sé, son como cuando les habla no pescan al tiro y están como en otra, pero con él estuve la mayoría de las veces. Los otros son medios tontos (Fabián).



Ilustración 6

Las diversas formas de interacción son sintetizadas por los niños y niñas con DI por la palabra “compartir”. Camilo, cuando relataba un juego de fútbol que recordaba con complacencia, hace referencia a compartir con sus compañeros como la razón que explicaba su agrado por aquella memoria.

(Fragmento 64)

¿Pero antes igual te gustaba? Sí. *¿Por qué?* Era bien compartir con mis compañeros igual. Por ahí, jugaba (Camilo).

6.2.7. Evaluación de las relaciones interpersonales por sentimientos percibidos en el otro

La presente categoría refiere a la evaluación que realizan los niños y niñas con DI de las relaciones interpersonales que sostienen tanto con profesores como con sus compañeros. Estas relaciones se construyen principalmente a partir de las interacciones que permiten las actividades grupales. El aspecto característico de esta evaluación es que se fundamenta en los sentimientos percibidos que les dirigen otras personas. De esta manera,

los profesores y compañeros que les demuestran simpatía, interés y alegría son preferidos y evaluados positivamente. En cambio, rechazan a aquellos profesores y compañeros que se enojan con ellos constantemente, manifestándolo a través de retos y conductas de acoso. Ante estas circunstancias, los niños y niñas optan por alejarse y buscan trabajar de forma individual. En contraste, pueden tolerar de mejor manera retos y molestias cuando les manifiestan simpatía de un modo regular.

6.2.7.1. Valoración de la simpatía e interés provista por profesores

Los niños y niñas evalúan favorablemente los docentes que les destinan su simpatía, interés y alegría. Así, muestran una marcada preferencia por aquellos profesores, especialmente cuando disfrutan con alegría la presencia de los niños y niñas. En concreto, Susana comenta que valora positivamente a su profesora jefe por considerarla simpática y buena.

(Fragmento 65)

¿Qué te gusta de ella? Que es simpática, nunca, bueno nos reta siempre, pero no es tan enojona, porque mi otra profesora no estaba ni ahí con los alumnos, por eso.
¿Ella se preocupa? Sí, ella se preocupa. *¿De qué forma te lo demuestra?* Porque me fijé en ella, pasé cómo todo este año, me fijé en ella y ella es una profesora buena y simpática (Susana).

Desde su óptica, Fabiola califica como simpática a una profesora por recibir sus abrazos con alegría, reaccionando favorablemente ante los gestos de cariño de sus estudiantes. Por el contrario, no es de su agrado cuando los profesores manifiestan desinterés por sus muestras de afecto.

(Fragmento 66)

¿Y qué tema te ha gustado que hayan hablado? La asignatura que más me gusta es ciencias naturales porque es muy simpática la profe. *¿Qué tiene de simpática?* Que no es como la tía Amelia, porque Ud. La abraza y es como un carácter que nadie le gusta. La tía Ramira le gusta que la abracen y es como más alegre *¿Ella se enoja cuando hay que enojarse?* Sí, cuando se portan mal, obvio que se enoja y todo. La tía Amelia, si usted la abraza y le tiene cariño, a ella no le importa. Sí ella fuera más simpática, más alegre, obvio que todos la querrían. Ni siquiera se ríe, la tía Ramira

se ríe. Es como más alegre, habla con nosotros. Habla de la sexualidad. *¿Ella ha contado algo?* Ha contado de su vida (Fabiola).

En forma general, Elvira indica que la alegría del profesor al impartir su clase genera mayor entretenimiento.

(Fragmento 67)

Ahora estaba aburrída, porque como que es fome, no hacen nada divertido en orientación. *¿Cuál es la diferencia entre lo que hacen en orientación y matemáticas?* Es que el profesor es como más alegre así, se pone más entretenido en hacer las clases (Elvira).



Ilustración 7

La simpatía y la alegría de los profesores son complementadas por el interés que depositan en sus estudiantes. A modo de ejemplo, Bruno comenta lo valioso que le parece que una profesora conozca de él y busque apoyarlo para ser mejor.

(Fragmento 68)

¿Por qué la tía Luna te gusta como profesora? Porque a él, a ella sabe todo lo que nos va a pasar a nosotros, todo ella lo sabe, nos está enseñando a nosotros. *Entonces cómo que sabe todo ¿cierto?* Sí. *¿Cómo qué cosa por ejemplo?* Todo lo que nos va a pasar, todo lo que nosotros hacemos lo puede ver ella. *¿Y por ejemplo que cosa ha sabido ella de ti?* Cuando juego a la pelota, cuando me porto mal, todo eso. *¿Y te gusta que ella lo sepa?* Sí. *¿Y que demuestra que ella sepa algo tuyo?* *¿Qué crees*

que demuestra? Porque ella nunca me va a molestar. ¿Y te ha retado? Sí. Por ejemplo yo conozco niños que dicen: “este profesor no me gusta porque reta” hay otros niños que dicen: “no, yo valoro que me rete” -¿Qué tiene ella que el reto lo encuentras apropiado? -¿Me entiendes? Sí. ¿Qué tiene ella? Que ella nunca te va a terminar expulsando. Expulsando. ¿Cómo en ese mismo sentido de sentirte rechazado? Sí. Entonces ¿Qué busca ella con esos retos? Que uno pueda ser más de lo que uno espera (Bruno).

El interés de un profesor hacia los estudiantes no es entendido únicamente por los niños y niñas con DI como lo que ellos exclusivamente necesitan, sino como lo que todo estudiante necesita. Cecilia aclara esta cuestión cuando al solicitarle entregar un consejo para los docentes, ejemplifica especificando el interés que su profesora favorita exterioriza a sus estudiantes.

(Fragmento 69)

Es que la tía Nadia, llega y nos pregunta ¿Cómo nos fue? Y nosotros le decimos todo lo que hicimos. Tiene que decirnos ¿Qué hicimos? ¿Qué profesora nos toca? Tiene que hablar con ellos (Cecilia).

6.2.7.2. Valoración de la simpatía e interés de parte de los compañeros

La simpatía y el interés ofrecido por los compañeros también son aspectos estimados por los participantes. En efecto, prefieren asociarse con compañeros que califican como acogedores y simpáticos. Para ilustrar esta categoría, se presenta una cita de Francisco, quien describe como “buena onda” a algunos de sus compañeros con quienes se entretiene jugando.

(Fragmento 70)

¿Con quién jugaste? Con el Roberto, el Manuel, el Mario, el Samuel y el Ernesto. ¿Te gusta jugar con ellos? Menos con el Ernesto. Con los demás te gusta. ¿Cómo son ellos? Buena onda (Francisco).

Los niños y niñas rememoran con satisfacción las situaciones donde se sintieron acogidos por sus compañeros. En esta línea, Pedro recuerda cómo en su primer día en el establecimiento educacional fue recibido con un aplauso por sus compañeros de curso.

(Fragmento 71)

Y cuando yo entré a la sala pensé que iban a decir: “y quien es este gil”. *¿Y no pasó eso?* No y el García viene y salta y le dice a la profesora: “profesora usted dijo que iba a llegar un niño nuevo, y que lo íbamos a recibir con un aplauso”-dijo-¡ah verdad!- y todos me empezaron a aplaudir (Pedro).

Al hablar en torno a la simpatía de los compañeros preferidos, los niños y niñas también suelen mencionar que son alegres. Además, piensan que las principales muestras de interés son aquellas preguntas para conocerlos o saber más de ellos. Esto es representado por dos fragmentos.

(Fragmento 72)

Antes el Hugo me caía mal, porque era como muy molesto. Trataba mal, trataba mal a las personas. Decía que eran maracas. Era como así (gesto agrandado). Era muy pesado, sí, ahora cambió. *¿Cómo es ahora?* Simpático, alegre. Si antes no me pescaba. Ahora hablamos, para saber qué le pasa. *¿Tú crees que se preocupa por ti?* Me pregunta cómo estoy. Me dice: *¿Cómo amaneciste?* Antes era molesto, nos trataba mal. Antes me dijo maraca y yo nunca le decía nada, porque nunca nos pescábamos ni nada. Yo no le hablaba. La última vez que me senté ahí, a hablar y estábamos hablando y él me dijo *¿Cómo estai?* Yo bien *¿y tú?* (Fabiola).

(Fragmento 73)

¿Si entrarán a un liceo, qué les gustaría que tuvieran esas personas? Que sean simpáticos. *¿Cómo es eso de ser simpático?* Como por ejemplo si ven una persona nueva, conversar con él. No te traten mal. *¿De dónde vienen?* Cosas así. *¿Qué se interese por la persona?* Sí. Que igual la acojan (Miriam y Carla).

6.2.7.3. Rechazo de los retos y enojos constantes de parte del profesor

En las perspectivas de los niños y niñas es posible observar un acuerdo tendiente a rechazar el disgusto y enojo que algunos profesores les expresan de un modo habitual. El siguiente fragmento sirve para graficar la diferencia que les atribuyen los estudiantes a los profesores que muestran alegría y los que expresan enojo regularmente.

(Fragmento 74)

¿Cuál es la diferencia entre los que sí saben llevarlo y los que no? Porque como que igual ellos tienen la intención de llegar como motivados, una cosa así po, pero algunos profes llegan enojaos, llegan así como que, denue el octavo, porque no nos

saben, por eso más que na. *¿Y eso se siente?* Si po porque igual a nosotros por ejemplo llega la profesora de educación física que todos le tenemos mala, llega así con su cara de enojá como que: oh, si ella anda alegre, nosotros igual haríamos la actividad y andaríamos alegres. *¿Pero si llega en mala? ¿Quién va a tener ganas de hacer algo con ella? nadie po* (Elvira).

Los participantes aseveran que es molesto cuando los docentes por lo general no disfrutan con su rol y el contacto con el alumnado, como sugiere Emilia con este relato.

(Fragmento 75)

¿Qué profesora no te gusta mucho? La Emily. *¿Por qué?* Porque me cae mal, es más llorona. *¿Pero que hace que te cae mal?* Que se hace la sufría, no me gusta como que todos la molestan. *¿Cómo que todos tienen la culpa de que se sienta mal?* Sí. *Ah ya.* Eso y no me gusta (Emilia).

De acuerdo a la visión de los estudiantes, el rechazo hacia un profesor se agrava si este los culpa injustamente. Por ejemplo, Miriam era retirada de la clase de inglés regularmente durante el año para ser atendida en el aula de recursos por los especialistas del PIE. A final de año cuando el personal del PIE dejó de intervenir, estuvo las últimas clases en esta asignatura y al aplicársele una prueba obtuvo un esperado mal resultado. Aun así, el profesor la culpó con el calificativo de “floja”, lo que produjo el repudio de la estudiante.

(Fragmento 76)

¿Hay alguna actividad que no les haya gustado? A mí me carga matemática. Bueno es que en matemática igual he aprendido harto. Pero a mí me carga inglés, porque no entiendo y aparte de no entender como que el profesor me grita donde no le entiendo lo que me dice. Y aparte no es que yo no quiera entender o no tome atención sino que a mí me sacan en integración. A mí en la prueba de inglés me fue mal, mal, mal. Él tío dijo que era porque yo era floja y no es por eso porque a mí en las horas de inglés me sacan en integración (Miriam).

Asimismo, el rechazo de los niños y niñas hacia algunos de sus docentes puede ser comprendido a partir del desinterés continuado que les manifiestan, sobre todo ante circunstancias que ameritan que les apoyen. Susana contó que experimentó una serie de incidentes de acoso escolar en otra escuela que incluyeron incluso el corte de su cabello por

parte de sus compañeros. Como medida de protección se refirió sobre estos hechos a la profesora y su respuesta fue “defiéndete sola”.

(Fragmento 77)

¿Qué hacía la profesora que te sentías mal con ella? Me sentí mal porque le dije: “profesora me andan haciendo bullying” “ah, no sé defiéndete sola no más” “profe me están haciendo bullying de verdad” “defiéndete sola” (Susana).

Sin embargo, son las experiencias de humillación las que tienen un impacto emocional más profundo. A modo de ejemplo, se puede hacer referencia a una situación vivenciada por Elvira.

(Fragmento 78)

¿Dentro de los cursos, y los años has tenido una mala experiencia, muy mala experiencia? Si, odio ese día, como que lo odio así, una vez, también tenía que hacer un power point en lenguaje en el colegio ese, y la profesora de lenguaje me tenía muy, muy mala así, y yo tenía que leer po, y yo como que al leer en voz alta me pongo nerviosa y se me empiezan a enredar las palabras, y ella me dijo que no sabía leer en delante de todos mis compañeros, igual me dio vergüenza, y me puse a llorar (Elvira).

6.2.7.4. Rechazo de las molestias y enojos constantes de parte de los compañeros

El rechazo aparece también en los comentarios de los niños y niñas frente al enojo o las conductas de acoso recurrentes que determinados compañeros les dirigen. Los participantes perciben que las acciones de agresión por parte de los compañeros están asociadas con su enojo. Francisco menciona esta relación en el siguiente fragmento.

(Fragmento 79)

Porque después me molestan y se pican, y después uno cuando. Es que el Nicolás, el que era el más desordenado, le empezó a pegar a una tía. Después el Ernesto y algunos se picaron y empezaron a molestar (...) *¿No te gustan las personas que se pican?* Porque pelean y se enojan (Francisco).

Lo que determina mayormente el rechazo a un compañero es la alta frecuencia de las conductas que les molestan. En el relato de Ignacio se puede reparar en los adverbios de frecuencia que utiliza. Cuando se refiere a su amigo dice que “a veces me lesea” y, en contraste, con otros compañeros indica que “molestan mucho”.

(Fragmento 80)

¿Por qué es tu amigo? Es más simpático que otros y que no todos lo tienen en el curso. *¿Hay gente pesada en el curso?* Algunos no más que molestan mucho. *¿Te molesta el Ricardo?* A veces me lesea. *¿Hay cosas que te molestan y otras que no?* *¿Qué cosas del Ricardo no te molestan?* No me acuerdo. *¿Y de tus compañeros?* A veces se aprovechan (Ignacio).

Una situación similar es posible advertir en el relato de Camilo, quien asevera que una compañera “siempre” le molesta con una misma conducta.

(Fragmento 81)

¿Hay algún compañero que no te sintai molestado por él? Sí, sí, hay. Es que lo que me da rabia es una compañera que me saca siempre la madre. Yo no le digo nada, lo dejó así no más, sola no más (Camilo).

Por otro lado y como se describió previamente, Susana describe que fue acosada por la mayor parte de sus compañeros cuando asistía a otra escuela. Esta experiencia negativa la llevó a buscar otro centro educacional.

(Fragmento 82)

¿Estabas en otra escuela antes? Yo estaba en otra escuela y me aburría tanto. *¿Y que sientes que es más entretenido en esta escuela?* Porque antes no tenía amigos, pero me sentía sola, sola, sola, sola, sola y me hacían bullying. *¿Y te hacían bullying?* Y yo le dije mamá no quiero estar en esta escuela, me quiero irme a la Escuela X, puedo hacer nuevas amigas allá, puedo estar feliz en ese colegio hasta octavo y me dejó aquí. *¿Y cambió todo?* Sí, cambió todo (Susana).

6.2.7.5. Búsqueda de alejamiento y preferencia por trabajo individual al sentir descontento

Las formas de enojo como los retos y molestias al ser recurrentes movilizan a los niños y niñas a buscar alejarse, tal como se demostró con la última cita del apartado anterior. Esta referencia se complementa con otra entregada por Francisco. Este estudiante comenta que quiso repetir debido a que no se sentía a gusto en el curso anterior.

(Fragmento 83)

¿Recuerdas algún momento que te hayan reconocido, querido o sentido valorado? Es que cuando iba en cuarto, yo quise quedar repitiendo porque ahí todos eran

pesados y ahí nunca me podía concentrar en las pruebas, porque ahí hacían bullying. *¿En este curso que estas ahora son pesados?* Algunos. Es que antes me molestaban por ser el más chico. *¿Te pegaban también?* Sí (Francisco).

Dejar de pertenecer a un curso o una escuela no es una acción que pueda aplicarse con regularidad. Por lo tanto, cuando los estudiantes se enfrentan a contextos de marginación, prefieren trabajar de forma individual. En las circunstancias descritas vivenciadas por Susana en la otra escuela, apunta que optaba por cumplir las tareas individualmente.

(Fragmento 84)

¿Y en el otro colegio? Sí, sí. *Ahora estamos preguntando por lo malo.* Igual me rechazaban, trabajaba individual (Susana).

Dos de los entrevistados mencionan que experimentan descontento habitualmente en su curso. Uno de ellos es Camilo, quien señala que al ejecutar las tareas escolares es objeto de molestias que no le permiten concentrarse y prefiere cumplir sus responsabilidades apartándose de los demás.

(Fragmento 85)

¿Cambia la actividad solo o acompañado? Me siento solo y trabajo mejor. *¿Qué pasa cuando te sientas con los demás?* Me empiezan a molestar, entonces allí les digo: Corten el leseo. De repente me da rabia y me corro para el lado. Me siento al fondo (Camilo).

Similares condiciones vivencia Fabián, el cual asevera que le gusta ser retirado al aula de recursos por el personal del PIE porque allí se aísla de quienes le gritan y molestan.

(Fragmento 86)

¿Integración te gusta? Sí, te enseñan. *¿Te gusta trabajar con ellas?* Sí. *¿Qué cosa te divierte?* No sé, es que enseñan bien, como estamos solos se puede aprender más, no hay nadie que te moleste o nadie que te grite. *¿No te gusta que griten?* A veces me aburro, a veces me duele la cabeza, o me dan ganas de que todos estén callados (Fabián).

Aun con estos antecedentes, cabe destacar que ambos niños y niñas al hablar de las experiencias de disfrute hacen amplia alusión a las actividades de construcción y a los juegos grupales, las que como se expuso disponen de una configuración grupal. Sin

embargo, cuando hacen una reseña de su descontento con algunas de las relaciones interpersonales que tienen con sus compañeros, declaran preferir el trabajo individual.

6.2.7.6. Aceptación de retos y enojos infrecuentes por parte del profesor

Si un estudiante califica a un docente como simpático, alegre o implicado es más probable que acepte de mejor modo sus retos. Esta reacción viene dada fundamentalmente porque sus retos o muestras de enojo serán escasos en la totalidad de contactos sociales que ese niño o niña tendrá con dicho profesor. Por ende, no se describirá al docente como “enojón” y se tendrá en cuenta el contenido de sus reprimendas. Bruno es capaz de identificar que un buen profesor es aquel que no lo reta a menudo, sino que lo hace en ciertas circunstancias aceptables.

(Fragmento 87)

Como debería ser un profesor para que tú lo quisieras, te portaras bien con él, todo eso. Que tú hicieras la actividad y aprendieras harto, principalmente eso. Que no te retara tanto. ¿Pero te tienen que retar? Sí, a veces. ¿Y por qué te tienen que retar a veces? Porque a veces uno se puede portar mal y el profesor lo puede retar (Bruno).

Otro aspecto a considerar es que los niños y niñas con DI valoran positivamente si las correcciones por parte de los profesores se establecen como conversaciones. Es decir, prefieren que las reprimendas no tengan una carga excesiva de ira y que tengan sentido para ellos. Esto es clarificado por Miriam y Carla en dos citas.

(Fragmento 88)

Allí hay otro ejemplo de un profesor que les gusta ¿Por qué la echan de menos? Igual era simpática ella, igual nos ayudaba. Si nos portábamos mal, ella igual conversaba con nosotros (Carla).

(Fragmento 89)

¿Cómo te pueden retar sin que te enojí? Que me conversen las cosas, no que me griten, que me digan: pucha, Miriam te estay portándote mal. O que algunas veces digai algo y te mandan al tiro suspendida (Miriam y Carla).

6.2.7.7. Aceptación de molestias y enojos infrecuentes por parte de los compañeros

La proporción a favor de conductas de simpatía provistas por los compañeros, superando a las acciones negativas, es apreciada por los niños y niñas con DI. Esta percepción hace que se responda con mayor aceptación ante las molestias de los compañeros. Fabián precisa la diferencia subjetiva que implica el acto de molestar ocasionalmente y el de hacerlo constantemente.

(Fragmento 90)

Si en 8vo entrara alguien nuevo ¿Qué tendría que hacer para ser tu amigo? Eso de molestar me da lo mismo, pero molestar mucho no (Fabián).

La aceptación ocurre con molestias provistas por sus compañeros, pero también con los retos. Con satisfacción, Fabiola recuerda que una de sus compañeras etiquetada como “matea” le entrega reprimendas para que realice las tareas escolares.

(Fragmento 91)

¿Si te sentarás con la Josefa aprenderías? Sí. Ella se sacó un 7. Yo tenía 12 puntos, menos de un 4. ¿Te hay sentado al lado de ella? Sí. Haciendo la tarea. Porque hablaba, me retaba (risa) (Fabiola).

Cecilia complementa este punto al indicar que se puede molestar con cariño a un compañero si este no llega a enojarse. Además, comenta que fácilmente se puede dar cuenta si un compañero sintió enojo por esta acción.

(Fragmento 92)

¿Se puede molestar pero de cariño? O sea, yo los molesto de cariño pero de enojarse ya se picó. Nos decimos garabatos nos molestamos pero de cariño, pero cuando te enojai ya es bullying. Cuando se enoja, y le ¿Te molestó? Y ahí no lo molesto más de esos nombres. O sea, seguimos leseando pero uno se da altiro cuenta cuando le molesta porque ya pone otra cara. No lo molesto más, porque se puede enojar o después le puede pasar algo, como diciendo nos puede ir a acusar (Cecilia).

6.2.8. Apoyo, cooperación y reciprocidad percibida

Esta categoría atañe a la cooperación y el apoyo percibido por los niños y niñas como parte substancial de las interacciones sociales en las actividades grupales. Igualmente, esta sección aborda cómo la cooperación posee un carácter recíproco entre los

participantes de dichas actividades y no solo tiene una naturaleza unidireccional a favor de los niños y niñas con DI. No obstante, esta reciprocidad es visualizada, en la relación con amigos y compañeros, como una propiedad estable mientras que con los docentes tiene un carácter mayormente anecdótico.

6.2.6.1. Los compañeros y profesores como fuentes de apoyo

Anteriormente se puntualizó que los compañeros y profesores sirven de facilitadores para el aprendizaje de los niños y niñas con DI. Cabría agregar que también en los juegos grupales los compañeros y profesores proporcionan ayuda. El apoyo suministrado por el profesor en estos escenarios de actividad es menos recurrente dado que su participación no es indispensable. Este apoyo queda representado en las palabras de Francisco al declarar que uno de sus docentes les permite jugar fútbol y además le otorga sesiones de entrenamiento en este deporte.

(Fragmento 93)

¿Cuál es la materia que más te gusta? Física. ¿Por qué te gusta más? A veces nos hace el profe Oliver cuando no va la profe Mónica. ¿Te gusta el profe Oliver? Sí, él era el entrenador de nosotros mismos. ¿Te gustó como entrenaba? Sí. (...) Se nota que eres un buen jugador ¿Sientes que te has entrenado para eso? Sí, desde los 3 años mi papá me entrenaba y el profe Oliver también nos entrenó. (...) ¿Tú consideras que el tío Oliver es diferente al resto de las personas? Es diferente de todos los profesores. ¿Por qué es diferente? Porque a él lo único que le gusta es hacernos deporte, entrenar para ser más buenos y ser como Messi que es muy bueno para jugar. ¿Lo consideras bueno porque cuando estai con él erí cada vez mejor? Sí. Él solo nos hace fútbol cuando nos hace física (Francisco).

Por otro lado, los niños y niñas consideran como una forma de apoyo especialmente valiosa las correcciones verbales entregadas por sus compañeros para asegurar que cumplan con las tareas planteadas por el profesor.

(Fragmento 94)

¿Han sentido que han sido apoyados por alguien de sus compañeros? ¿Les han ayudado? La Antonia. A mí las chiquillas, las que se sientan conmigo. ¿Y cómo le ayudan? Cuando yo de repente, no sé po, estaba en matemática y “Ah no voy a escribir porque es aburrido” y empieza a “tení que escribir porque o sino no vas a

entender nada y las pruebas” y ahí me pongo a escribir y me reta y escribo. O cuando uno no entiende nada, ellas son las que me ayudan. Como es complicada la materia y ellas saben, como que ellas me ayudan (Miriam y Carla).

6.2.6.2. Proporción de apoyo a compañeros

Esta subcategoría hace alusión a la presencia de apoyos que los niños y niñas con DI proveen a sus compañeros. Por lo tanto, no solo estos niños y niñas son objeto de ayuda por parte de las personas que figuran en su contexto social, sino que se establecen relaciones de reciprocidad y cooperación principalmente con respecto a sus compañeros. A continuación, se presentan dos comentarios entregados por Fabián y Susana que demuestran que los niños y niñas con DI tienen un rol activo en cuanto a la provisión de apoyos.

(Fragmento 95)

¿Te acuerdas alguna vez que le hayas explicado? En matemática, algo de raíces, es que no sabía bien él, y allí se lo expliqué y entendió. Estaba sentado con él (Fabián).
¿Tú has ayudado a alguien? He ayudado a mis mejores amigas no más. *¿A quién?* A mis mejores amigas no más. *¿Y en qué o cómo?* En hacer, ayudarle, como ejemplo si una no sabe cómo hacer una pregunta yo le digo mmm...el problema, el problema ya, le soluciónate el problema, multi...multiplicar ejemplo: “Pepa compró nueve chocolates y a su amigo le dio dos, tonces” *¿Cuántos le quedan? multiplica*”. La nueve por dos dieciocho. *Ah ya. Qué rápido haces el cálculo, ya tienes entrenamiento. Entonces en eso le ayudas.* Sí. *¿Cómo te sientes?* Bien, porque orgullosa que siempre puedo hacer las tareas bien (Susana).

La ayuda proporcionada a los compañeros contempla las explicaciones en cuanto a contenidos curriculares, pero también considera otras formas de apoyo como simplemente hacer reír a sus pares.

(Fragmento 96)

¿Eso igual se siente con los compañeros, cuando andan en mala o en buena? Sí, la Clara pasa todo el día enojá pero igual se le salen sonrisas con nosotros, si se pasa bien. *¿Tú te justas con ella cuando está enojada?* Sí po igual...sí, somos las tres po, somos las cuatro, no nos separamos así, si andamos enojás igual la hacemos reír (Elvira).

En la participación en una actividad de construcción, Bruno alude que ayudó a su grupo con materiales y acciones específicas. Además, se da a conocer otra cita en la cual se hace mención a una relación interpersonal con un amigo basada en la reciprocidad de apoyos.

(Fragmento 97)

¿Y tú que aportaste? Yo el plumón, las hojas, de too. ¿Hiciste algún mono? Sí, sí ayudé a recortar las hojas, las pegaba, dibujaba, de too” (Bruno).

(Fragmento 98)

Sí, el Max es como más, más estudioso, porque siempre cuando vamos a hacer las tareas yo lo ayudo un poco y él me ayuda a mí. *¿Y se ayudan? Sí. ¿Tú que sientes que te ha aportado él más allá de compartir una cosa? De todo. ¿Cómo qué cosa diferente a eso? Me, me ha dado de todo, cuando él tiene algo me da y yo igual le doy a él cuando tengo* (Bruno).

6.2.6.3. Proporción de apoyo a profesores

En comparación con las narraciones de experiencias en las cuales los niños y niñas con DI apoyaron a sus compañeros, las referencias a formas de apoyo proporcionadas a los docentes son escasas y se limitan a conductas delimitadas. Por ejemplo, Miriam indica una acción colectiva llevada a cabo por su curso dirigida a traer de vuelta a una profesora que tuvieron antes.

(Fragmento 99)

Todo el octavo y octavo. Fue que en un momento no aguantamos y fuimos todos a hablar con la directora las cosas, a parte que hemos luchado para que traigan a la tía Pilar, porque la tía Pilar era como un pilar fundamental para nosotros, igual nos ayuda a nosotros, en muchas cosas (Miriam).

Otra situación donde un niño relata haber apoyado a un profesor, es la que provee Camilo. Este estudiante recuerda haber ayudado a un docente para preparar el equipo de sonido y así cantar el himno nacional.

(Fragmento 100)

¿Qué profesor? El profesor de educación física. ¿Quién es? Tío Iván, un profesor viejito. ¿Para qué necesitaba ayuda, te acordai? Él me pidió ayuda para armar el

equipo, para cantar el himno nacional. *Tú podrías haber dicho que no, pero ¿Por qué quisiste?* Porque como es medio viejito entonces quería ayudar (Camilo).

6.2.7. Afiliación basada en el sentimiento de pertenencia y la amistad

Esta última categoría se trata de una de las consecuencias de las actividades socialmente valoradas. Esta consecuencia corresponde a la afiliación entre los estudiantes que toman parte de dichas actividades. En este sentido, se describe la afiliación desde el lazo de amistad que acerca afectivamente a dos estudiantes o a un grupo y también el sentimiento de pertenencia que se genera a partir de esa amistad. Como se declara a continuación, la base de la amistad y la pertenencia a un grupo es explicada en función de las interacciones sociales que se han detallado como propias de las actividades socialmente valoradas. Por lo tanto, estas actividades juegan un papel crucial en el desarrollo y la conservación de afiliaciones entre los niños y niñas con DI y sus compañeros.

6.2.7.1. La interacción y el apoyo como características de la amistad

Para los niños y niñas con DI, la amistad con un compañero está marcada y definida por distintas formas de interacción social, tales como conversaciones y juegos. Con la finalidad de mostrar este fundamento social de la amistad, se expone el siguiente extracto.

(Fragmento 101)

Nómbreme a tu mejor amigo en la escuela. El Ricardo. *¿Qué haces con él? ¿Qué hacen?* Hablamos, jugamos en el recreo. *¿A qué les gusta jugar?* Jugar al pillarse y compramos pelotas para jugar (Ignacio).

Aunque estas formas de interacción entre compañeros se mantienen durante la amistad y la caracterizan, también facilitan su origen. Este proceso es identificado por Susana y Bruno, quienes revelan que tanto las actividades de construcción como los juegos grupales sirven de base para gestar nuevas amistades.

(Fragmento 102)

¿Qué tiene especial trabajar en equipo? Eh, divertirse y hacer nuevos amigos. (Susana).

(Fragmento 103)

¿Cómo se generó esa amistad entonces? Cuando estábamos jugando a la pelota (Bruno).

Las interacciones en general que se producen en las actividades socialmente valoradas permiten el desarrollo de amistades, pero ejercen un rol particularmente relevante las interacciones de cooperación. Estas interacciones marcan la pauta de las relaciones interpersonales, como lo demuestra Bruno. Este estudiante al referirse a su amistad con un compañero, hace sobresalir las acciones de ayuda que caracterizan su relación.

(Fragmento 104)

Excelente. Esta es una fotografía donde yo puedo ver la diferencia con las demás, donde aparecen tú y el Max ¿por qué te gustó más esa fotografía? Porque mi compañero es como él que más me entiende del curso. ¿Y qué significa eso que te entienda? Que yo igual le puedo ayudar en todas las cosas que él me ayuda (Bruno).

Complementando la cita anterior, Marta hace alusión a la compañía que presta a su amiga cuando no se siente bien.

(Fragmento 105)

Cuando ella te cuenta algo ¿Qué hací? Yo la acompaño. La acompaño a todos lados. ¿La has aconsejado alguna vez? Sí. ¿La has visto triste? Sí (Marta).

6.2.7.2. Sentimiento de pertenencia a un grupo de amigos

De acuerdo al discurso de los niños y niñas, mediante la participación en las actividades socialmente valoradas se van construyendo grupos de amigos. Con el tiempo, estos niños y niñas pueden identificarse como miembros de dichas agrupaciones, generando un sentimiento de pertenencia. Pedro describe el reconocimiento de la construcción de un grupo de amigos y el sentimiento de pertenecer al mismo a través de un proceso de interacción que tuvo lugar en las actividades socialmente valoradas.

(Fragmento 106)

Cuéntame alguna actividad realizada acá en la escuela que te haya gustado mucho. Haber hecho un grupo de amigos. ¿Ese grupo de amigos está formado por varios niños? Por los que había en la sala. La amistad no es algo que se dé de forma inmediata. No, tienen que pasar como dos o tres años. Dos o tres años. En mi caso, pasó en un año. ¿Me puedes contar como fue ese proceso? Es que primero nos empezamos a juntar, empezamos a leer, empezamos a jugar (Pedro).

Uno de los indicadores de pertenecer a un grupo de amigos refiere a las acciones que los otros miembros realizan para establecer contacto con el niño en cuestión, es decir,

acciones que manifiestan la pretensión de juntarse. De esta manera, los demás expresan su aceptación. Estos aspectos quedan clarificados en uno de los comentarios emitidos por Susana.

(Fragmento 107)

¿Cómo te demuestran su amistad las personas? Como siempre se juntan conmigo.
¿Quieren juntarse contigo? Como ejemplo, jugar conmigo. *¿A ti te buscan?* Sí, bueno sí, me buscan. *¿Y te aceptan?* Sí, me aceptan (Susana).

Asimismo, el sentido de pertenencia experimentado por los niños y niñas con DI es expresado en el compromiso con su grupo de amigos. A modo de ejemplo, Elvira informa que los integrantes de su grupo de amigos se distinguen por enfrentar juntas las consecuencias al cometer travesuras, sin evadir la culpa individualmente en estos acontecimientos.

(Fragmento 108)

¿Cómo describirías éste grupo? *¿En qué se diferencia de los otros?* Que si nos mandamos una cuestión caemos todas juntas, eso es como lo más en el lado desordenado, si nos mandamos una embarrá vamos a todas las tres, las cuatro, porque somos con las chiquillas (Elvira).



Ilustración 8

6.2.8. Esquema de las experiencias de participación

Con objeto de integrar la información expuesta respecto al segundo objetivo de la presente investigación, se ha elaborado la figura 2. Por ende, esta representación visual incluye las categorías y subcategorías que se han explicitado previamente en torno a las ideas de las experiencias de participación en las actividades socialmente valoradas y, adicionalmente, se describen las relaciones que guardan entre sí.

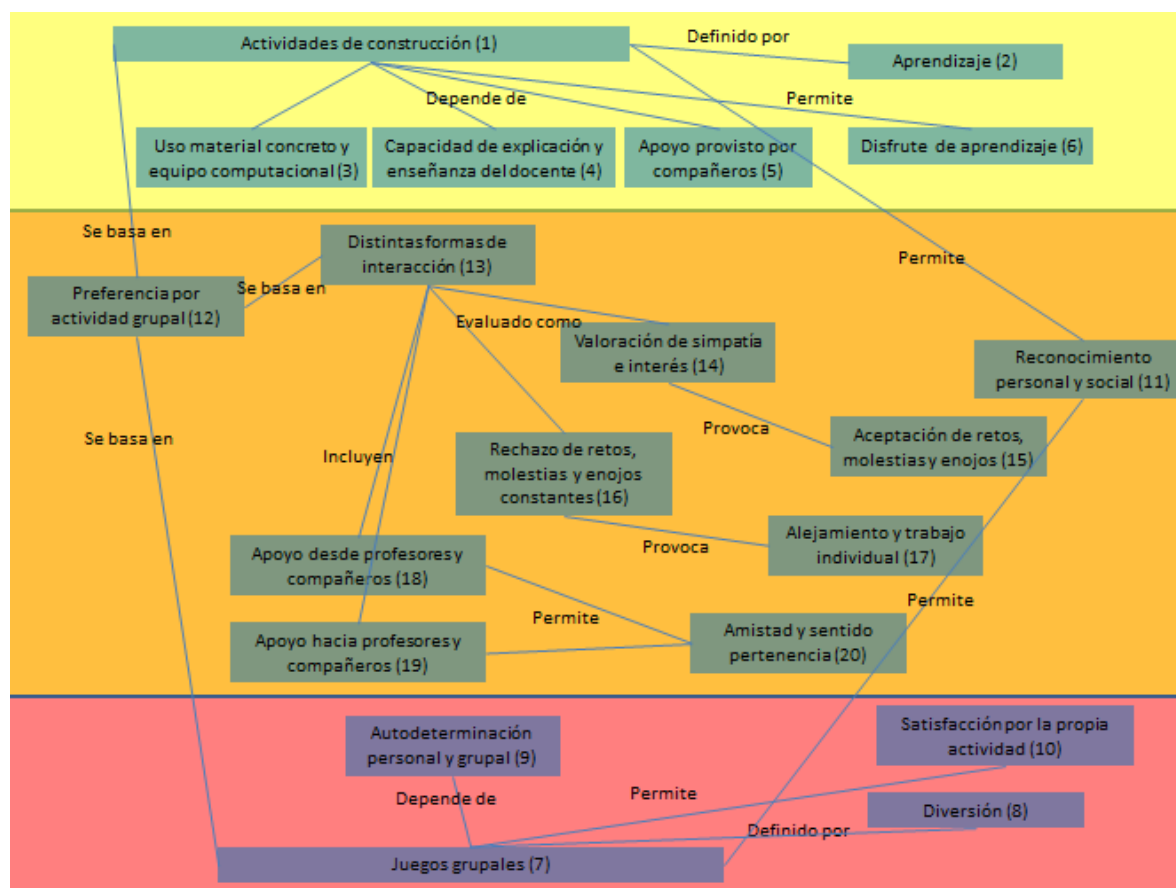


Figura 2. Esquema sobre las experiencias de participación de los niños con discapacidad intelectual. Elaboración propia.

Para comprender esta figura es necesario tener presente que los colores representan en qué escenario de actividad se dan las categorías. Así, las categorías ubicadas en el sector amarillo están en las actividades de construcción, las que se encuentran en la parte roja están en los juegos grupales y las localizadas en el naranja están compartidas en ambos tipos de actividades. Como se puede contemplar, ha sido asignado un número a cada

categoría. Dichos números simbolizan el orden en que estas categorías y sus relaciones serán explicadas en los siguientes párrafos.

La categoría 1 hace referencia a las actividades de construcción y éstas, según la mirada de los niños y niñas con DI, se hallan definidas principalmente por el aprendizaje que generan (categoría 2). Tal aprendizaje depende de la explicitación del docente que orienta la actividad y es un elemento que diferencia a los juegos grupales, ya que los entrevistados informan que estos últimos no derivan necesariamente a un aprendizaje.

Asimismo, las categorías 3, 4 y 5 refieren a que el aprendizaje que define a la actividad de construcción es facilitado por distintos recursos: uso de material concreto y equipo computacional, capacidad de explicación y enseñanza del docente, junto con el apoyo provisto por los compañeros. Respecto a la categoría 3, los niños y niñas dicen que realizan acciones de interés pedagógico gracias a la utilización de material concreto y equipo computacional. También, afirman que son capaces de alcanzar la comprensión de algún contenido si el profesor explica adecuadamente y, principalmente, si está dispuesto a disipar dudas u ofrecer nuevas explicaciones. Por último, estos niños y niñas agregan que sus compañeros pueden igualmente ser fuente de apoyo. Al experimentar el aprendizaje, los niños y niñas vivencian también un sentimiento de disfrute, lo cual es representado en la categoría 6.

Por otra parte, la categoría 7 presenta los juegos grupales que son definidos por los participantes de este estudio sobre la base de la diversión proporcionada por su participación. Esta diversión, simbolizada por la categoría 8, que experimentan los niños y niñas al tomar parte de los juegos grupales, les motiva a organizarse de un modo autoderminado con sus compañeros sin depender de la dirección del docente (categoría 9). Finalmente, la categoría 10 da cuenta que los estudiantes participan en la actividad únicamente por la satisfacción que genera.

Tanto los juegos grupales como las actividades de construcción permiten que los participantes puedan obtener reconocimiento personal al darse cuenta de sus logros y obteniendo un sentimiento positivo (categoría 11). Además del reconocimiento personal, los participantes consideran que reciben reconocimiento social producto de su participación. En otras palabras, son felicitados por sus compañeros y sus profesores.

Por otro lado, las actividades que han sido detalladas en este estudio comparten una modalidad grupal. La preferencia hecha explícita por los comentarios de los niños y niñas en torno a las actividades grupales queda de manifiesto en la categoría 12. Este hecho aumenta la valoración social de estas actividades y es explicado por los participantes a partir de las distintas formas de interacción social que allí tienen lugar (categoría 13).

La intensa interacción social producida en el contexto de estas actividades permite que los niños y niñas con DI puedan definir las relaciones interpersonales que mantienen con sus compañeros y profesores. En particular, los niños y niñas informan que evalúan estas relaciones interpersonales fundamentalmente en base al tipo de afecto que los demás les dirigen. Por ejemplo, la categoría 14 revela que los participantes valoran la simpatía e interés de parte algún compañero o profesor. Esta valoración permite que los niños y niñas puedan disponer lo que figura en la categoría 15: aceptación de retos, molestias y enojos de los demás.

Si el afecto que perciben de los demás es generalmente enojo demostrado en retos y molestias, los niños y niñas con DI rechazarán estas relaciones interpersonales. Esto es expresado por los participantes y queda reflejado en la categoría 16. Cuando se dan estos afectos negativos de manera constante, los niños y niñas revelan que optan por alejarse de estas personas y prefieren restringir estas relaciones interpersonales con trabajo individual, lo cual está representado en la categoría 17.

Por su parte, la categoría 18 llamada “apoyo desde profesores y compañeros” se encuentra conectada con las distintas formas de interacción. Esto se justifica dado que el apoyo que proveen los profesores y compañeros es parte integral de las interacciones interpersonales ocurridas en los escenarios de actividad. Igual relación mantiene la categoría 19 que apela al apoyo hacia profesores y compañeros que ofrecen los niños y niñas con DI. Lo importante de ambas categorías, es que demuestran que el apoyo es entendido por los estudiantes como recíproco entre los integrantes de las actividades y, por lo tanto, determinan relaciones de cooperación.

Las interacciones interpersonales en general y los apoyos recíprocos en particular, permiten que emerja la categoría 20. Esta última hace alusión a las relaciones de amistad que se construyen mediante la participación en las actividades socialmente valoradas. Además, los niños y niñas anuncian que experimentan un sentimiento de pertenencia

respecto a estos grupos de amigos. En este sentido, es menester hacer notar el relevante rol de la participación en estas actividades para propiciar sentimientos y relaciones de inclusión en los niños y niñas con DI.

7. Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo comprender las experiencias de participación de niños y niñas con DI en el contexto escolar. Para alcanzar este objetivo se buscó identificar las actividades socialmente valoradas, contextualizando las experiencias de participación narradas y, posteriormente, se describieron las ideas de los estudiantes con DI sobre su participación en estas actividades.

Se identificaron dos tipos de actividades socialmente valoradas. En primer lugar, las actividades de construcción se caracterizan por tener la finalidad de que los estudiantes construyan objetos físicos y/o simbólicos, se desarrollan generalmente en la sala de clases, y requieren la cooperación de los estudiantes y la dirección del profesor. En segundo lugar, los juegos grupales fueron descritos como actividades basadas en el interés y voluntad de los estudiantes, se desarrollan habitualmente en el patio del establecimiento y los propios estudiantes se organizan de forma autónoma.

Las ideas de los niños y niñas con DI dependen del tipo de actividad de que se trate. En las actividades de construcción, los niños y niñas perciben que aprenden y disfrutan mediante diferentes recursos que van desde el uso de material concreto y equipo computacional, pasando por la capacidad de explicación y enseñanza del docente, hasta el apoyo provisto por sus compañeros. Por su parte, los juegos grupales son concebidos por los estudiantes como fuente de diversión al experimentar satisfacción simplemente por participar en ellos y, por otra parte, tienen sentimientos de autodeterminación. En ambos escenarios de actividad los niños y niñas vivencian reconocimiento personal y social. Además, son preferidas estas actividades grupales porque presentan distintas formas de interacción como la cooperación y el apoyo recíproco, las que favorecen la formación de grupos de amigos y el sentimiento de pertenencia. Por último, cabe señalar que las relaciones interpersonales son valoradas por los niños y niñas si se les demuestra simpatía e interés y son rechazadas en caso de presentarse constantemente retos, molestias y enojos.

La identificación de estas actividades permite mostrar alternativas que contrastan con formas tradicionales de abordaje educativo de los niños y niñas con DI, formas que llevan a aplicar actividades de rehabilitación por especialistas en el aula de recursos u otros espacios separados. De esta manera y al tratarse estas actividades de recursos ordinarios

que influyen a todo el estudiantado, pueden emplearse para limitar el uso de medidas especiales de atención reservadas para unos pocos (Durán y Vidal, 2004). La promoción de estas actividades implicaría también el disfrute del derecho de los niños y niñas con DI a una educación inclusiva, la cual debe darse en el contexto de su propia comunidad y con sus iguales (ONU, 2006a). Igualmente, Wenger (2002) plantea que el aprendizaje más transformador se da en torno a actividades comunitarias que forman parte de las experiencias de participación.

Las experiencias de los niños y niñas con DI sobre la participación en estas actividades permiten rescatar aspectos de importancia educativa. Al respecto, es conveniente centrar la atención en los apoyos que operan en estas actividades en función de las experiencias de los niños y niñas con DI, especialmente en los recursos y mediadores que ejercen un rol en el aprendizaje y el desarrollo. En primera instancia, se puede reconocer que las experiencias en estas actividades están marcadas por una alta motivación por parte de los niños y niñas. Esta motivación tiene su origen en la preferencia por el formato grupal de las actividades, las ricas interacciones que se producen, el reconocimiento personal y social, el disfrute del aprendizaje, etc. Tales fuentes de gratificación aumentan el deseo por ser parte de estas actividades socialmente valoradas. El deseo facilita que los niños y niñas puedan significar a las personas, los instrumentos materiales y sistemas simbólicos como mediadores o recursos para el aprendizaje (Pea, 2001).

En esta línea, los propios compañeros de los niños y niñas con DI funcionan de apoyo en ambas actividades identificadas. Su papel mediador es ejercido en las relaciones de cooperación que caracterizan estas actividades. La cooperación entre pares ha sido tradicionalmente un recurso desaprovechado para propiciar el aprendizaje (Ainscow, 2001; Durán y Vidal, 2004), pero es sugerido por diferentes autores como estrategia para dar respuesta a la diversidad en el contexto regular (Pujolàs, 2010; Pujolàs, 2012; Riera, 2011). Esta forma de aprendizaje requiere la cohesión de los grupos de estudiantes mediante dos elementos: la ayuda mutua y la consciencia de grupo (Pujolàs, 2008). Estos elementos se encuentran presentes en las experiencias de los estudiantes con DI y, por ende, se puede deducir que la estructuración cooperativa de la actividad es preferida y vivenciada por estos niños y niñas.

Estos resultados son consistentes con la investigación realizada por Campos (2015), quien a partir de un diseño cualitativo describió una relación entre la cooperación de los estudiantes y las actividades cuyo objetivo radicaba en la construcción de objetos físicos y/o simbólicos. Por definición la cooperación implica el alcance de objetivos comunes a través del trabajo conjunto (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). No obstante, es necesario especificar con mayor claridad qué tipo de objetivos favorecen la cooperación entre estudiantes de educación básica, incluyendo niños y niñas con DI. En este sentido, tanto la investigación de Campos como el presente estudio muestran una relación entre cooperación y los objetivos de construcción.

Además de la cooperación, las construcciones juegan un significativo papel en la consciencia de los niños y niñas con DI respecto a sus aprendizajes. De este modo y para estos estudiantes, el alcance de aprendizajes es percibido mediante la construcción de objetos. En esta dirección, Cevik y Uredi (2016) encontraron que estudiantes con DI leve mejoraron su rendimiento académico y sus actitudes hacia la ciencia mediante un proyecto basado en construcción de maquetas. Al respecto, Vygotsky (2007) expresó que la consciencia humana puede ser entendida como pensamiento discursivo, el que depende de mediadores. Por lo tanto, la cognición puede ser auxiliada por distintas herramientas y recursos (Pea, 2001). Es posible suponer que, dado que los niños con DI poseen limitaciones generalmente en el pensamiento abstracto (AADID, 2011), los mediadores de un orden más concreto permiten auxiliar de mejor modo su cognición.

Asimismo, la consciencia en torno a los aprendizajes es facilitada por los docentes en las actividades de construcción. Desde la experiencia de los niños y niñas, el aspecto central del rol de los profesores es la entrega de explicaciones abundantes. Esta demanda por una enseñanza constante puede ser comprendida atendiendo al concepto de discapacidad desde el modelo interaccionista propuesto por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2001). De este modo, las funciones corporales comprometidas en los niños y niñas tendrían su sustrato en el encéfalo, ya que los procesos cognitivos que constituyen la inteligencia son funciones cerebrales (Smith y Kosslyn, 2007). Al respecto, indica que la adquisición de aprendizajes requiere de variados procesos cognitivos y el uso recurrente de los mismos circuitos neuronales para consolidarlos (Lavados, 2012). Estas condiciones serían más

necesarias para aquellos con limitaciones intelectuales. En consecuencia, es fundamental ofrecer constantes oportunidades de enseñanza a los niños y niñas con DI para asegurar su aprendizaje.

El rol de los docentes para concientizar sobre los aprendizajes está presente en las actividades de construcción, pero no en los juegos grupales. Así, estos últimos no son percibidos por los niños y niñas con DI como fuente de aprendizaje. Es más, los resultados de esta investigación manifiestan que los juegos grupales son en ocasiones motivo de reprimendas y no se encuentran integrados a las prácticas educativas sino que cuando se emplean en la sala de clases funcionan de recompensas a una previa situación de aprendizaje. Si se considera que las interpretaciones son construidas a partir de los sistemas de significados presentes en su medio social (Bruner, 1990), es posible suponer que los niños y niñas con DI consideran que los juegos grupales no conducen a aprendizajes producto principalmente de la influencia de los profesores. Las concepciones de juego de los profesores dependen del escenario sociocultural en que se inscriben (Izumi-Taylor, Pramling & Steele, 2010), inciden en sus prácticas pedagógicas e impactan en el comportamiento de los niños y niñas (Wu & Rao, 2011). En Chile, el estudio de Arévalo (2016) muestra que se extiende la creencia en los adultos acerca de que el aprendizaje del niño o niña obedece principalmente a la guía del adulto. Tal creencia se relaciona con la mirada tradicional que sostiene que el aprendizaje se deriva de la enseñanza formal. Sin embargo, esta perspectiva es insuficiente para comprender el aprendizaje en su complejidad (Wenger, 2002).

Los juegos grupales sí desempeñan una función significativa en el proceso de desarrollo de los niños y niñas con DI, constituyéndose en una fuente relevante de apoyos. Esta afirmación se justifica al considerar que estos estudiantes manifiestan que estas actividades dan lugar a una organización autodeterminada mediante una participación de carácter autotélica. Los resultados de nuestro estudio, siguiendo a Ryan y Deci (2000), permiten sostener que los niños y niñas participan en los juegos grupales por motivación intrínseca y por motivación extrínseca con un locus interno de causalidad percibido. Por motivación intrínseca, ya que la actividad por sí misma les produce una satisfacción inherente. También por motivación extrínseca, puesto que la mayor parte de los juegos descritos disponían de reglas, las que suponen una limitación en las opciones de respuesta.

No obstante, los niños y niñas se sujetaban de forma autónoma a ellas, manteniendo un sentimiento de elección.

Estos tipos motivacionales presentes en los niños y niñas con DI constituyen una importante fuerza para incluirlos en estas complejas actividades. En efecto, los juegos reglados en la tipología descrita por Piaget son los más elaborados, exigiendo procesos cognitivos desarrollados (Piaget y Inhelder, 2007). Las reglas constituyen unidades de significado que representan obligaciones comunes y son observadas voluntariamente por los estudiantes para ser parte de los juegos grupales. Estos antecedentes permiten concluir que estas actividades favorecen la capacidad de autorregulación de los niños y niñas con DI, la cual es una función psicológica superior y como tal permite dirigir otros procesos psicológicos (Vygotsky, 2007).

Los antecedentes descritos anteriormente permiten identificar variados apoyos presentes en estas actividades socialmente valoradas. Estos apoyos no están necesariamente diseñados para los niños y niñas con DI y, por lo tanto, favorecen su acceso al currículo general. La importancia del acceso universal radica en que su alcance disminuye la necesidad de apoyos intrusivos que llaman una atención negativa al estudiante, lo que alienta su estigmatización (Wehmeyer, 2009). Además, los apoyos explicitados son lo suficientemente flexibles para acomodarse a las características diversas de cada estudiante con DI, al menos bajo una categoría leve. Es así como los niños y niñas con DI varían en las necesidades de apoyo (AADID, 2011). De esta manera, estos apoyos son coherentes con la lógica del diseño universal para el aprendizaje, la cual defiende la idea de gestar un currículo para todos mediante su flexibilización en sus medios para dar lugar al aprendizaje (CAST, 2008).

Estos medios pueden clasificarse en tres: representación (el qué del aprendizaje), expresión (el cómo) y compromiso (el por qué) (CAST, 2008). Es posible relacionar los apoyos identificados por los niños y niñas con DI en esta investigación con esta tipología. De esta manera, se hallan en los medios de representación el empleo de material concreto y equipo computacional, la provisión de explicaciones por compañeros y docentes y la disposición de estas personas para servir como fuente de recursos, información y modelos. Entre los medios de expresión se encuentran las múltiples construcciones que pueden hacer los niños y niñas, junto con la diversidad en las interacciones. En cuanto a los medios de

compromiso, los niños y niñas reconocen que se sienten motivados por el reconocimiento, el disfrute del aprendizaje, la satisfacción por participar en los juegos y al iniciar y mantener relaciones de amistad.

Estos apoyos pueden abstraerse con fines aclarativos de las experiencias de participación de los niños y niñas con DI. No obstante, estos apoyos no se encuentran inconexos entre sí, es más, forman parte de las unidades de actividad identificadas. Es decir, es el contexto sociohistórico el que otorga significado y estructura a los recursos y acciones (Wenger, 2002). En este sentido, estos apoyos son significativos para los niños y niñas al estar inscritos en los escenarios de actividad y en las relaciones de participación mutua. En consecuencia, la visión de los niños y niñas con DI se aparta de las nociones que estructuran la enseñanza tradicional, la cual tiende a buscar transmitir conocimientos de forma independiente a las prácticas sociales de la cultura, propiciando aprendizajes carentes de sentido y escasamente motivantes (Díaz, 2003).

Los apoyos buscan mejorar el funcionamiento humano y también los resultados personales (AADID, 2011). Los resultados personales son representados y evaluados por el concepto multidimensional de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2007). La calidad de vida se experimenta cuando se cubren las necesidades de una persona y cuando esta tiene la oportunidad de enriquecer su vida en los principales escenarios de actividad (Verdugo, Navas, Gómez & Schalock, 2012). De acuerdo a las experiencias de los niños y niñas con DI, los escenarios de actividad descritos cumplen un importante rol para mejorar su calidad de vida en el ámbito educativo. Las actividades identificadas contribuyen en varias dimensiones de la calidad de vida de los niños y niñas con DI como su desarrollo personal, autodeterminación, derechos, participación, bienestar emocional y relaciones interpersonales.

Asimismo, son necesarias identidades positivas para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con DI. La identidad, como concepto, refleja la formación social de la persona como resultado de relaciones entre individuos y grupos cosificadas en historias personales que representan quienes somos (Wenger, 2002). De esta manera, el yo se negocia en autobiografías donde se narrativizan sus experiencias y especialmente su papel en ellas (Bruner, 1990). Los relatos de las experiencias de participación capturadas en esta investigación se caracterizan por papeles asumidos por los niños y niñas con DI que

derivaban en logros y reconocimientos. Por ende, estos relatos permiten a los estudiantes percibirse no solamente por características patológicas identificadas por especialistas sino por sus potencialidades, virtudes y éxitos. Estas percepciones positivas son consistentes con la búsqueda de la inclusión educativa basada en la celebración de las diferencias (Pujolàs, 2010).

El mejoramiento de la calidad de vida pasa también por generar un sentimiento de pertenencia y relaciones de amistad (Schalock. y Verdugo, 2007). En este sentido, esta investigación muestra que los niños y niñas con DI desarrollan relaciones y grupos de amistad con sus compañeros hacia los cuales sienten que pertenecen. Las narraciones de los estudiantes dan cuenta que las relaciones de amistad se promueven por compartir espacios en común con sus compañeros y se caracterizan por mantener interacciones de reciprocidad. Estos resultados son coherentes con el estudio realizado por Webster y Carter (2013) quien investigó si los niños y niñas con discapacidades del desarrollo tienen relaciones de amistad comparables con niños y niñas con desarrollo típico. Sus resultados indican que los niños y niñas con discapacidad se caracterizaron por los mismos componentes de interacción compartida, disfrute mutuo y el gusto mutuo que el resto de los niños y niñas.

Las relaciones de amistad constituyen un factor protector importante para prevenir la violencia y la exclusión (Lisboa y Koller, 2012). En el contexto de esta investigación se constata una asociación entre las relaciones positivas basadas en la simpatía y la valorización con la aceptación de retos, molestias y enojos. La amistad, por tanto, genera un mayor nivel de tolerancia en los niños y niñas con DI para manejar los conflictos inevitables en cualquier escenario social. Además, las experiencias recogidas en este estudio indican que estos niños y niñas tienen a alejarse de profesores y compañeros que en la mayor parte de los encuentros sociales responden con retos y molestias. Precisamente, son estas pautas interpersonales negativas las que impulsan la exclusión de los estudiantes, ya que ellos prefieren marginarse al presentarse estas condiciones. En suma, las relaciones positivas juegan un significativo papel en la inclusión social en este grupo de niños y niñas, los cuales presentan un nivel de victimización en diferentes formas de violencia más alto que los estudiantes que no participan en PIE (Villalobos et al. 2014).

Las consideraciones anteriores permiten indicar que las actividades de construcción y los juegos grupales, como actividades de alta prioridad social o típicamente realizadas por miembros del grupo etario (EADSNE, 2011), satisfacen las tres características que componen la participación según Black-Hawkins, Florian y Rouse (2008), las cuales corresponden a acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación). Por lo tanto y tomando como base la experiencia de los estudiantes con DI, estas actividades y los apoyos presentes en ellas contribuyen a la objetivo de la pedagogía inclusiva por hallar “oportunidades de aprendizaje ricas y que sean suficientemente accesibles para todos, de tal forma que todos los alumnos sean capaces de participar en la vida del aula” (Florian, 2013, p.34).

Los antecedentes discutidos previamente pueden sintetizarse en tres conclusiones. En primer término, es posible caracterizar la participación en el contexto escolar de los niños y niñas con DI destacando el importante rol que juega el reconocimiento, la amistad, la satisfacción, el sentimiento de pertenencia y la cooperación en sus experiencias. En segundo término, las experiencias de participación adquieren una significación relevante desde la perspectiva los estudiantes con DI en relación con el aprendizaje, la calidad de vida, el desarrollo y la motivación. Por último, las experiencias de participación de los niños y niñas con DI se dan y son potenciadas con recursos de carácter universal, es decir, pueden también ser aprovechados por todos los estudiantes.

En función de la discusión planteada, es posible reconocer tres implicancias educativas principales. En primer lugar, es pertinente replantear las prácticas educativas fundamentadas en el modelo médico, en la atención del déficit, en el enfoque de intervención en entornos segregados y la toma de decisiones monopolizada por especialistas. La alternativa a este enfoque considera el empleo de actividades ordinarias como las actividades de construcción y los juegos grupales, los cuales facilitan la inclusión educativa, mejoran la calidad de vida, permiten la formación de identidades positivas, promueven las relaciones de amistad y son coherentes con los principios del DUA. En segundo lugar, se hace necesario diseñar estrategias pedagógicas que tomen en cuenta aquellos elementos que los estudiantes con DI conciben como interesantes y motivantes, ya que esto facilitará que les sea significativa la experiencia educativa. Estos elementos son: emplear un formato grupal y cooperativo, dar lugar a una continua interacción social,

alentar el reconocimiento y conectar los apoyos con las actividades comunitarias. En tercer lugar, se reconoce la importancia de utilizar apoyos y recursos para promover la participación, el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas con DI. Entre los apoyos más relevantes están: plantear el objetivo de realizar una construcción haciendo uso de material concreto, acciones de cooperación y equipo computacional; el docente debe brindar explicaciones abundantes y debe también sensibilizar en torno a los aprendizajes asociados a los juegos grupales y, por último, incentivar la participación en estos juegos dada su función para optimizar las capacidades de autorregulación.

Estas implicancias educativas deben considerarse bajo el contexto de ciertas limitaciones que presenta este estudio. En particular, los participantes de esta investigación no representan toda la diversidad que manifiesta el grupo de niños y niñas con DI. En este sentido, se han dejado afuera estudiantes con DI con las siguientes características: a) con niveles de coeficiente intelectual moderado, grave y profundo b) de niveles de educación parvularia, media y de 1°, 2° y 3° año básico y c) con otras discapacidades. Aunque el foco de esta investigación está en el contexto escolar regular, también cabe destacar que muchos niños y niñas con DI asisten a escuelas bajo una modalidad especial y, por tanto, sus perspectivas no han sido recogidas en este estudio. Asimismo, las experiencias de participación han sido reconstruidas desde la memoria de los niños y niñas del pasado cercano y lejano, sin indagar la evolución de las experiencias en el presente.

Partiendo de estas limitaciones y los resultados de la presente investigación, futuros estudios podrían enfocarse en: a) recoger las experiencias de participación de niños y niñas con DI considerando todos los rangos intelectuales (leve, moderado, grave y profundo), todos los niveles de educación (parvularia, básica y media) y que tengan otras discapacidades b) comparar estas experiencias asociadas a los contextos de las dos modalidades de educación (regular y especial) y c) enriquecer la información producida mediante la aplicación de técnicas de estudio asociadas a la etnografía y la investigación-acción para analizar el proceso y evolución experiencial en torno a diversas actividades.

8. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arévalo, J. (2016). *Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana (Tesis de Grado)*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual: Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza.
- Bernard van Leer Foundation. (2006). *A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. Recuperado de: http://www.unicef.org/earlychildhood/files/Guide_to_GC7.pdf
- Bernasconi, O. (2011). *Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo*. Acta Sociológica, 56, 9-36
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2008). *Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: Participation and Pedagogy*. Artículo presentado en la conferencia de British Educational Research Association. Universidad Heriot Watt. Edinburgh.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: CSIE

- Bruner, J. (1987a). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1987b). Life as Narrative. *Social Research*. 54 (1), 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Campos, M. P. (2015). Aprendizaje a través de la cooperación entre pares desde la perspectiva de los estudiantes para el desarrollo de escuelas inclusivas (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Cappello, M. (2005). Photo interviews: Eliciting data through conversations with children. *Field Methods*, 17 (2), 170–182.
- Centro para la Tecnología Especial Aplicada. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA. Recuperado de: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf
- Cevik, M. y Uredi, F. (2016). Effects of the project-based learning on academic achievement and attitude of students with mild intellectual disability in life science course. *International Journal of Learning and Teaching*. 8 (2), 90-99.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2009). *Observación general N° 21 sobre el derecho de toda persona a participar en la vida cultural*. Recuperado de www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/.../E.C.12.GC.21.Rev.1-SPA.doc

Comité de los Derechos del Niño. (2001). *Observación General N° 1 sobre los propósitos de la educación*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/01.pdf

Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N° 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*. 5 (2), 105-117.

Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*. 349, 153-178.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Espinoza, C. (2014). Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in Inclusive Education: A Framework for Developing Indicators*. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Ferreira, M. y Rodríguez, M. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas*, 13 (1).
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 25 (1), 31-61.
- Flick, U. (1997). *The episodic interview: Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Recuperado de: <http://www.lse.ac.uk/methodology/pdf/qualpapers/flick-episodic.pdf>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
- Fondo Nacional de Discapacidad. (2005). *Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile*. Recuperado de: http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/reultados3.pdf
- Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Recuperado de Ministerio de Educación: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- García-Huidobro, J.E. (2007). *Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar*. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, n° 1, pp. 65-85.

- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*. 17 (1), 13-26.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Italia: Unicef.
- Izumi-Taylor, S., Pramling, I. & Steele, C. (2010). Perspectives of Play in Three Nations: A Comparative Study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research & Practice*. 12 (1).
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Junaeb. (2015). *Prioridades 2015 con IVE SINAE básica media y comunal*. Chile. Base de datos recuperada de: <http://www.junaeb.cl/ive>.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1972). Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1-4), 3-38 (trabajo original publicado en 1967).
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Unicef.
- Lavados, J. (2012). *Cerebro y educación: neurobiología del aprendizaje*. Santiago de Chile: Prisa.
- Lisboa, C. y Koller, S. (2012). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. En C. Berger y C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Universitaria.

- López, V. (2015). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8 (2), 69-83.
- López, V., Julio C., Pérez, M. V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*. 363 (1), 256-281.
- Mandleco, B. (2013). Research with children as participants: Photo elicitation. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*. 18 (1), 78-82.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. California: Sage.
- Mata, G. y Carratalá, A. (2007). *Planificación centrada en la persona: Experiencia de la fundación San Borja para personas con discapacidad intelectual*. Madrid: FEAPS.
- Ministerio de Educación. (2009a). *Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Recuperado de Ministerio de Educación: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>
- Ministerio de Educación. (2009b). *Decreto Nro.170*. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de Ministerio de Educación: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>

- Miranda, M. (2012). La participación de personas con discapacidad intelectual en centros de alumnos: Ciudadanía e inclusión social (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Ochs, E. & Capps, L. (2002). *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. USA: Harvard University.
- Oliver, Mike. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.), *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 34-48). Madrid: Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal sobre los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr>
- Organización de las Naciones Unidas. (1986). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006a). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006b). *Los principales tratados internacionales de derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CoreTreatiessp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Grafo, S. A.
- Orkwis, R. y McLane, K. (1998). *A curriculum every student can use: design principles for student access*. Reston, VA: Council for exceptional Children.

- Pea, R. (2001). Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación, en: G. Salomón (Comp.), *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Norma.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. (17ª ed.). Madrid: Morata.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*. 170, 38-41.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes, los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*. 30 (1), 89-112.
- Pyerín, C. y Weinstein, M. (2015). *La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile*. Chile: Unicef.
- Rabadán, A. y Contreras, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *Revista interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades*. 10, 143-156.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5 (2), 133-149.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. USA: Sage.

- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural. En J. Wertsch, P. del Río y A.  lvarez (Comps.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Ast viz.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Cualitativa*. 16 (1).
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (4), 114-125.
- Schalock, R. y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 38 (4), 21-36.
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers*. Den Haag: Nijhoff.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: Un análisis discursivo de la modalidad*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Silva, N. (2013). Experiencias de inclusión y exclusión escolar desde el relato de jóvenes diagnosticados con déficit atencional (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. Londres: Sage.

- Smith, A., Taylor, N. y Gollop, M. (2010). *Escuchemos a los niños*. Mexico, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, E. y Kosslyn, S. (2007). *Procesos cognitivos: modelos y bases neurales*. Madrid: Pearson.
- Stayker, S. (1976). Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. En M. Auwarter, E. Kiasch y K. Schroter (Eds.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (257-274). Frankfurt: Suhrkamp.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- UNICEF. (2007). *Promoting the rights of children with disabilities*. Denmark: Unicef.
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia: niños y niñas con discapacidad*. Recuperado de: http://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- Valdivia, C. (2013). La imagen es tu voz: la fotografía participativa como herramienta de cambio social. *Revista Canelé: Comunicación + Desarrollo*. 5, 6-16.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E. & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 56 (11), 1036-1045.
- Verdugo, M. A., Schalock, R., Thompson, J. y Guillén, V. (2013). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. En M. A. Verdugo y R. Schalock (Comps.), *Discapacidad e Inclusión: manual para la docencia* (89-110). Salamanca: Amarú.

- Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. A., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y del Castillo, A. A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8 (2), 161-178.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Webster, A. A. & Carter, M. (2013). Mutual liking, enjoyment and shared interactions in the closest relationships between children with developmental disabilities and peers in inclusive school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25 (4), 373-393.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*. 349, 45-67.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Woolfson, R., Harker, M., Lowe, D., Sheilds, M. & Mackintosh, H. (2007). Consulting with children and young people who have disabilities: views of accessibility to education. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 40-49.
- Wu, S. & Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*. 19 (4), 469-481.

9. Anexos

INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

Estimado Estudiante

Has sido invitado/a a participar en la investigación llamada "*Experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar*". Esta investigación desarrollada por un estudiante del Magíster de Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender las experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual. Para conseguir este objetivo se realizará lo siguiente:

1. Se entregará una cámara fotográfica a dos estudiantes para que tomen fotos a las actividades, situaciones o momentos que más les gusten, que más valoren o que encuentren más interesantes o importantes.
2. Se realizará una entrevista a los dos estudiantes de aproximadamente una hora, la cual se registrará por medio de grabadora de audio.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de recompensa en dinero ni daños de ningún tipo. Si así lo quiere, Ud. podrá terminar la participación en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones., o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin dar explicación y sin tener daños por ello.

A cada estudiante se le entregará una copia de las transcripciones realizadas.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se pondrá el nombre de la persona, escuela o corporación. Estos datos no serán entregados a otras personas, ni tampoco serán vendidos. El compromiso de parte del investigador es utilizar estos datos con solo para la investigación.

ASENTIMIENTO

Por esta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en la investigación *“Experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar”*. Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma de la Investigador

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Rodolfo Soto González

Investigador Responsable

rodolfosotogo@gmail.com

Una copia de esta carta queda para el entrevistado/a

INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

Estimado Sr/a. ---

Apoderado/a

Su hijo o hija (mi representado/a) será invitado a participar en la investigación *“Experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar”*. La presente investigación está dirigida por el candidato a Magíster Rodolfo Soto, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender las experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar regular.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Se entregará una cámara fotográfica a 2 niños para que tomen fotografías de las actividades consideradas importantes desde su perspectiva durante la jornada escolar
2. Después de la toma de fotografías, se realizará una entrevista con ambos niños que durará aproximadamente 1 hora. Este procedimiento se repetirá con 5 parejas de estudiantes.

La toma de fotografías y las entrevistas se llevarán a cabo en las dependencias del establecimiento educacional. Cabe señalar que todos los datos serán tratados con suma confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte del investigador es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

La participación en la investigación es voluntaria y no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Es posible rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

Autorización

Por la presente carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representado/a) ha aportado a través de su participación en la investigación "*Experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar*". Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma de la Investigador

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Rodolfo Soto González

Investigador Responsable

rodolfosotogo@gmail.com

Una copia de esta carta queda para el entrevistado/a

INFORMACIÓN SOBRE EL PRESENTE ESTUDIO

Estimado Sr/a. ---

Director/a Establecimiento

Estudiantes de su establecimiento serán invitados a participar en la investigación "*Experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar*". La presente investigación está dirigida por el candidato a Magíster Rodolfo Soto, estudiante del Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Su objetivo es comprender las experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar regular.

Con el fin de alcanzar el objetivo de la investigación se realizarán:

1. Se entregará una cámara fotográfica a 2 niños diagnosticados con discapacidad intelectual para que tomen fotografías de las actividades consideradas importantes desde su perspectiva durante la jornada escolar
2. Después de la toma de fotografías, se realizará una entrevista con ambos niños que durará aproximadamente 1 hora. Este procedimiento se repetirá con 5 parejas de estudiantes.

Para realizar la toma de fotografías y las entrevistas se solicita ocupar las dependencias del establecimiento educacional. Además, se le pedirá el consentimiento para participar en esta investigación a los estudiantes y sus apoderados. Cabe señalar que todos los datos serán tratados con suma confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte del investigador es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación.

La participación en la investigación no implica ningún tipo de beneficio económico ni perjuicios de ningún tipo. Es posible rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento del estudio, o bien, a solicitar la no utilización de la información entregada, sin mediar explicación de causa y sin tener perjuicios por ello.

Autorización

Por la presente carta autorizo desarrollar en el establecimiento que dirijo la investigación *“Experiencias de participación de niños con discapacidad intelectual en el contexto escolar”*. La participación en las actividades del proyecto, dependerán del consentimiento informado de cada uno de los participantes quienes podrán retirarse en el momento que lo deseen.

Señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto y que se me ha comunicado que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

Nombre, Cargo y Firma

Nombre y Firma de la Investigador

Fecha: _____

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Rodolfo Soto González

Investigador Responsable

rodolfosotogo@gmail.com

Una copia de esta carta queda para el entrevistado/a