



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO**

SEMINARIO DE TÍTULO II

**Infancia, Discapacidad y Necesidades Educativas Según la Perspectiva de Actoras
Educativas de Escuelas de la Región Metropolitana.**

Seminario para optar al título profesional de educadora de párvulos

**ESTUDIANTES
Mical Álvarez e Ignacia Cañete**

Guía de tesis

Prof. Fabiola Maldonado

Santiago de Chile, año 2023

AGRADECIMIENTOS

Nuestros más sinceros agradecimientos a nuestras familias, padres, madres, hermanas, abuelos, abuelas y pareja quienes nos han apoyado a lo largo de este camino. Nuestros padres y madres fueron los sustentos y nos apoyaron para mudarnos desde nuestras regiones con el propósito de cumplir nuestro sueño de estudiar Pedagogía en educación Parvularia.

También queremos agradecer a todos y cada uno de los docentes que fueron parte de nuestra formación y en especial a la profesora Fabiola Maldonado quien nos apoyó desde el inicio para realizar nuestro seminario hasta este momento. Siempre nos incentivó a mejorar además de guiar de la mejor manera todo el proceso, creemos sinceramente que sin su apoyo no podríamos haber realizado la investigación.

Finalmente queremos agradecer a nuestras amigas y compañeras, Karol, Monserrat y Silvana que durante estos cinco años fueron un pilar fundamental y nos apoyaron en los momentos más difíciles que conlleva la vida universitaria.

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1. Objetivo General	12
<i>1.1.1. Objetivos Específicos</i>	12
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS	13
2.1. Antecedentes Teóricos	13
<i>2.1.1. Discriminación, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales</i>	13
<i>2.1.2. Integración e Inclusión</i>	18
<i>2.1.3. Educación Inclusiva</i>	21
2.2. Antecedentes Empíricos	34
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN	44
4.1. Categoría Inclusión	45
<i>4.1.1. Subcategoría: Concepto de Inclusión</i>	45
<i>4.1.2. Subcategoría: Desafíos de una Educación Inclusiva</i>	54
4.2. Categoría de Integración	61
<i>4.2.1. Subcategoría: Programa de Integración Escolar</i>	62
<i>4.2.2. Subcategoría: Prácticas Integradoras</i>	64
<i>4.2.3. Subcategoría: Estigmatización</i>	68
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	75
5.1. Hallazgos de la Investigación	77
5.2. Proyecciones de la Investigación	78
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXO	85

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general “Comprender los significados y experiencias de inclusión de actoras¹ educativas de escuelas de la Región Metropolitana”. Los antecedentes teóricos y empíricos abordan las temáticas de integración, inclusión, discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, entre otros. El diseño metodológico de la investigación es de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo, ya que no se busca construir una verdad, sino que indagar acerca del tema. El diseño de investigación fue un estudio de caso de tipo intencional y la técnica de producción de información fue la entrevista semi estructurada.

Se realizaron seis entrevistas a diferentes actoras de equipos educativos. Las que fueron analizadas con el propósito de conocer sus creencias respecto a las diversidades de sus estudiantes, así como las prácticas pedagógicas que realizan en su quehacer educativo.

Los resultados del análisis de discursos permitieron la emergencia de dos categorías, a saber, la primera de ellas nombrada Inclusión y la segunda referida a Integración.

PALABRAS CLAVES: INCLUSIÓN, INTEGRACIÓN, DISCAPACIDAD, NECESIDADES EDUCATIVAS, EDUCACIÓN.

¹ m. y f. Participante en una acción o suceso. U. t. c. adj.

INTRODUCCIÓN

La discapacidad es definida como un concepto dinámico y relacional, en el cual se vincula el estado de la salud de las personas con la existencia de un conjunto de barreras del contexto, lo cual obstaculiza la plena participación de todas las personas que conforman esa comunidad. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS):

Las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. (OPS, 2021)

En nuestro país lamentablemente existe una cierta resistencia y estigmas sociales hacia las personas que tienen discapacidad o con necesidades educativas, ya que existen estereotipos asociados a estas personas, las cuales muchas veces se segregan y discriminan dentro de la sociedad en la cual se desenvuelven, restringiendo su participación plena y activa en ámbitos tan importantes como la educación, entre otros espacios.

La discriminación es un fenómeno social presente en nuestra sociedad, que se manifiesta inicialmente con el predominio y valoración de ciertas características de las personas en desmedro de otras, las que se organizan como estereotipos deseables o no deseables, que definen modelos acerca de cómo las personas debieran ser. Estas idealizaciones también están presentes en el ámbito educativo, en jardines infantiles, escuelas y liceos, en algunas ocasiones se genera segregación a ciertas infancias, derivadas de las etiquetas que prevalecen sobre las diferencias de las personas, en cuanto a sus características físicas, cognitivas, culturales, sociales, etc. Afortunadamente, en la actualidad muchas sociedades han apostado por una educación inclusiva, a través de políticas públicas que promueven el respeto a las diversidades.

La educación inclusiva está enfocada en la valoración de la diversidad, donde se reconocen positivamente las singularidades, ya que son percibidas como un componente enriquecedor para la comunidad, Parra (2011) menciona que:

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (p. 144)

Sabemos que la educación inclusiva es un desafío para las comunidades educativas, las que por una parte tienen el compromiso institucional de cumplir con las leyes y decretos que definen nuestro sistema educativo, y por otro lado tienen sus propias construcciones culturales acerca de este fenómeno. Tanto los equipos educativos como las familias que asisten a los centros educacionales tienen el imperativo de construir espacios donde todos los niños y niñas sean aceptados y valorados, es decir, trabajar colaborativamente en la perspectiva de desarrollar una escuela para todos. Es por ello, que con esta tesis pretendemos aportar en el debate en torno a la educación inclusiva para las infancias, porque consideramos que las diferencias y singularidades de las personas constituyen un aporte a nuestra sociedad.

El principal propósito de investigación es abordar la problemática de la discriminación y exclusión hacia los niños y niñas con discapacidad o que presenten alguna necesidad educativa. Particularmente, interesa conocer las opiniones de las educadoras, técnicos de párvulos y personal de apoyo especializado como psicopedagogas y educadoras diferenciales como actoras claves en el proceso pedagógico.

Como estrategia metodológica, se realizó un estudio de casos, cuyo objetivo general es “Comprender los significados y experiencias de inclusión actoras educativas de escuelas Región Metropolitana” Mediante la técnica de entrevista semiestructurada, de modo de conocer sus puntos de vista y opiniones respecto a este tema y analizar los datos obtenidos a partir de las entrevistas.

En el presente documento presentaremos la problematización, desde una mirada crítica a la educación actual, revisando el marco legal del sistema educativo sobre este tema. En el primer capítulo, se aborda el surgimiento del problema de investigación y se realiza

una breve contextualización sobre la inclusión, sobre las políticas públicas respecto a este tema y como ha ido evolucionando conceptualmente. Finalmente, se estipulan el objetivo general y los objetivos específicos para la investigación.

En el segundo capítulo, se presentan los antecedentes teóricos y empíricos. En este apartado se profundizará sobre los temas de la discriminación, discapacidad, necesidades educativas especiales y educación inclusiva y como estos han ido evolucionando con el pasar del tiempo, esto será la base para poder realizar una investigación sobre las miradas y las percepciones que tienen los equipos educativos relacionados a esta temática.

En el tercer capítulo, se presenta el diseño metodológico que se utilizó para realizar esta investigación cualitativa. Detallaremos la técnica, instrumentos que se utilizaron para desarrollar el proceso investigativo junto con su fundamentación.

En el cuarto capítulo, encontrarán el análisis de la información recolectada. Este proceso fue desarrollado con el programa de análisis cualitativo llamado ATLAS.ti y metodológicamente estructurado con la teorización anclada la cual describe una serie de pasos que deben ser seguidos para procesar los discursos.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las conclusiones de la investigación según los objetivos definidos al comienzo de la investigación, luego se profundiza sobre los hallazgos de la investigación para concluir con las proyecciones investigativas respecto al tema en cuestión.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Durante las últimas décadas el interés hacia las infancias ha aumentado considerablemente a nivel mundial y en nuestra sociedad, prueba de ello son diversos documentos nacionales e internacionales sobre las infancias, entre ellos, convenciones, informes, decretos y leyes.

En 1989 la Convención de los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas y marcó un hito. Para el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021): “Al aprobar la Convención, la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especiales”. A partir de esta cita evidenciamos que con el transcurso del tiempo la infancia cuenta con más derechos e importancia en las sociedades contemporáneas.

La CDN buscaba promover en el mundo los derechos de los niños y niñas; y cambiar definitivamente la concepción de la infancia. Un año después, Chile ratificó este convenio internacional, comprometiéndose a incorporar en las políticas públicas sus cuatro principios fundamentales: 1) la no discriminación, 2) el interés superior del niño, 3) el derecho a la vida, la supervivencia, desarrollo y protección, y 4) respeto por la opinión de los niños y niñas. Por otra parte, se han desarrollado diversos informes nacionales en los cuales se realizan análisis de datos, reflexiones y se producen nuevos conocimientos referidos a las infancias, por ejemplo, el informe “Infancia cuenta en Chile 2020” en el cual se hace una revisión exhaustiva del cumplimiento de los derechos y se explicitan las recomendaciones que realiza el Comité de los Derechos del Niño a Chile.

Si bien en Chile se observa un avance y una progresiva visibilización de los derechos de los niños y niñas, en el ámbito educativo aún existe una deuda con las infancias que tienen alguna discapacidad o una Necesidad Educativa Especial, ya que estas muchas veces son discriminadas en el sistema escolar chileno, lo que deja en evidencia el incumplimiento a los principios fundamentales de los derechos de los niños y niñas, ya que preexisten estigmatizaciones hacia las infancias con discapacidad y NEE. Pedro Covarrubias (2019) menciona que “La cultura generalizada genera prácticas de dos tipos de alumnos: el “normal”

y el “especial”. Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración” (p.142).

Antes de continuar es importante mencionar que en el plano internacional en 1978 el Informe Warnock elaborado por la Comisión de Educación y Ciencias Británica, da cuenta del surgimiento del concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), es desde este plano que se les da gran importancia a las singularidades de cada persona y sientan las bases para una nueva forma de atender la diversidad de las personas.

Otro hito importante en el ámbito de la discapacidad, es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) celebrada en 2006 por la Organización de las Naciones Unidas, en la cual se definió la discapacidad como: “El resultado de la interacción entre los déficits de la persona y las barreras del contexto, ya sean físicas o de la actitud”, de este modo la CDPD compromete a los estados a asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles de educación para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad (PcD), sin discriminación y en igualdad de oportunidades, ya que la discapacidad se entiende como una realidad biopsicosocial, donde influyen tanto los déficit de cada persona como los obstáculos que impone el contexto donde el sujeto se desarrolla.

En respuesta a lo mencionado anteriormente Chile ha creado leyes y decretos relacionados con la educación y discriminación los cuales han ido evolucionando con el pasar del tiempo, donde se evidencia una transición desde el paradigma de la integración a la inclusión, Entre todas las leyes cabe destacar la ley 20.845 (2015) de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciban aporte del estado, así también la ley 20.609 (2012) que establece medidas contra la discriminación. Por otro lado, destacamos los decretos 170 y 83 (2009 y 2015 respectivamente), el primero detalla el Proyecto de Integración Escolar (PIE), la integración y subvención, mientras que el decreto 83 plantea la diversificación de la enseñanza a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Si bien actualmente los marcos regulatorios le dan gran importancia a la inclusión de los niños y niñas con alguna discapacidad o NEE, en la práctica no evidenciamos lo mismo, ya que todavía trabajan bajo el paradigma de la integración, desplazando y marcando la

diferencias entre los niños “normales” y las infancias con discapacidades físicas, cognitivas y NEE. El texto “El Futuro de los Niños es Siempre Hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia” (2006) menciona que:

Una debilidad de las políticas públicas en este ámbito es la limitada e insuficiente coordinación entre las políticas e instituciones sectoriales orientadas a promover, apoyar y asegurar el desarrollo infantil. Efectivas interrelaciones entre la política de salud, de educación, de vivienda, de trabajo, más aquellos programas de corte compensatorio que atienden necesidades especiales de los niños y niñas, resultan indispensables si queremos generar la sinergia requerida para impactar positivamente en el desarrollo integral de la infancia. (p. 50)

Relacionando esta temática con la educación parvularia, según las cifras del II Estudio Nacional de Discapacidad 2015, la distribución de la población que asiste a un establecimiento educacional con situación de discapacidad es de un 15,5%, es decir gran porcentaje de las personas que padecen una discapacidad quedan fuera del sistema educativo en el nivel preescolar. Este hecho se debe a diversas razones, ya sea infraestructura en los centros educativos o que los profesores y educadores no están preparados para el trabajo con niños y niñas con discapacidad o NEE, por lo que creemos que aún falta dar un paso complejo para atender las singularidades de cada persona, valorarlas y conocer sus debilidades para trabajar a partir de sus fortalezas, realizando una labor desde un enfoque de derechos. Balza (2011) afirma que:

Debemos tener en cuenta que interpretar la discapacidad como desviación de una norma estandarizada es lo que permite identificarla con la deficiencia, lo que supone etiquetar y colocar al sujeto discapacitado en un lugar social y simbólico que permite y alienta su discriminación. (p. 58)

Antes de finalizar, es importante relevar los significados y las expectativas de los docentes hacia la infancia con discapacidad y NEE, ya que muchas veces puede construir realidades en los niños y niñas, Vega (2005) indica que:

Los docentes poseen sus propios significados y representaciones sobre la educación, el valor de los contenidos, procesos curriculares, expectativas de sus alumnos, etc. Estas representaciones han sido adquiridas explícitamente durante su formación y experiencias vividas, sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. (p. 11)

De esta forma se pueden observar diversas miradas o etiquetas que tienen los docentes en el trabajo con infancias que tienen discapacidad o NEE. Durante nuestro paso por la educación, evidenciamos que las opiniones y actitudes de los docentes construyen realidades, creando un punto de vista colectivo hacia dicha infancia, pues para algunos docentes la diversidad que presentan los estudiantes es considerado como una dificultad en el desarrollo del aprendizaje, muchas veces se centraban en los alumnos que avanzaban con más rapidez y el resto era desplazado y olvidado. Es importante recordar que en los primeros años los niños y niñas construyen su identidad y personalidad, por lo que estigmatizar, señalar y discriminar según sus características los puede marcar para el resto de sus vidas.

Para nosotras como estudiantes y educadoras en formación el tema es relevante, ya que como mencionamos anteriormente, observamos un patrón de exclusión y etiquetas a las infancias que padecen necesidades educativas o discapacidad. En las prácticas realizadas en nuestros proceso de formación hemos evidenciado que aún se sigue trabajando bajo un paradigma de integración, donde las educadoras y técnicos tienden a aislar a los niños y niñas con discapacidad, e incluso emiten juicios relacionados a las diferencias, predisponiendo ideales de estos niños y niñas a través de sus comentarios, aun cuando los marcos políticos actuales, es decir las leyes y decretos están asentados bajo la perspectiva inclusiva donde este tipo de prácticas son incorrectas y discriminatorias.

En resumen, considerando los antecedentes planteamos nuestra pregunta de investigación: **¿Cuáles son los significados y experiencias de inclusión de las actoras educativas en la atención de niños y niñas con necesidades educativas y en situación de discapacidad en la Región Metropolitana?**

1.1. Objetivo General

1.1 Comprender los significados y experiencias de inclusión de actoras educativas de escuelas de la Región Metropolitana.

1.1.1. Objetivos Específicos

2.1 Identificar cómo se conceptualiza la inclusión desde la perspectiva de las actoras educativas de escuelas.

2.2 Conocer las experiencias en las cuales han participado las actoras educativas en cuanto a una educación inclusiva.

2.3 Identificar la importancia, valoraciones y desafíos que implica la inclusión para las actoras educativas.

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1. Antecedentes Teóricos

2.1.1. *Discriminación, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales*

La discriminación según la Real Academia Española (RAE) es “Dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religioso, políticos, de sexo, de edad de condición física o mental, etc” (2021). Basándose en el significado anterior la gran mayoría de las personas que padecen alguna discapacidad o necesidad educativa son discriminadas y segregadas dentro de los centros educacionales, ya que además de categorizar a los niños y las niñas, existen ciertos estereotipos frente a estas personas, y como consecuencia de estos actos surge la discriminación.

Se concibe la discriminación como un acto de agresión, en el que se excluye a una persona de un grupo por sus condiciones o características. En esta línea el gobierno de Chile creó la ley 20.422 (2010) en la cual se establecen las normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, dicha ley define discriminación como: “Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico” (art 6°). Los actos de discriminación crean barreras sociales y estigmatizan a las personas que son “diferentes”, pero deberían tener en consideración que todas las personas son singulares y tienen características distintas, donde estas diferencias coexisten en una sociedad, aun así, como se mencionó anteriormente las personas naturalizan y tienen arraigados estereotipos sobre el cómo deben de ser las personas “normales”.

Es necesario profundizar en el término estereotipo, “Los estereotipos son estructuras de conocimiento conformadas por los rasgos y atributos que observamos como característicos de grupos sociales o de individuos pertenecientes a dichos grupos” (Stangor, 2009 citado en Espinosa y Cueto, 2014, p. 1). La mayoría de las veces los individuos que no cumplen con las características de los estereotipos son apartados y juzgados por no cumplir con la

“normalidad” ya que esta es una estructura socialmente construida. En relación con la educación, la autora María Pérez (2021) menciona que:

Existen múltiples estereotipos en los métodos de enseñanza aprendizaje, los mismos que permiten la exclusión o inclusión en el espacio escolar mediados por docentes y estudiantes. Por lo tanto, puede afectar en la socialización e interacción de los estudiantes porque en la mayoría de los casos podría generar exclusión. (p. 3)

Mientras que la exclusión es lo contrario a la inclusión, la RAE define la exclusión como “Acción y efecto de excluir, es decir es rechazado y segregado de un espacio”, en este caso podría ser una escuela, colegio o jardín, lo que produce la discriminación arbitraria de las personas con discapacidad, NEE, o que simplemente no cumpla con las características del estereotipo. Es importante mencionar que esto no sucede en todos los espacios educativos, ya que son construcciones sociales y puede que en algunas escuelas o jardines infantiles hayan trabajado en ello y tengan un espacio libre de estereotipos, aceptando y valorando las diferencias.

La discriminación hacia las personas con discapacidad es algo que se viene acarreado desde hace mucho tiempo, Valentina Velarde, licenciada en Historia, Educación y Psicología, en el texto “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, realiza un recorrido por 3 periodos históricos que distinguen las miradas hacia la discapacidad. En primer lugar, encontramos el modelo de prescindencia,

Tal como su nombre indica, durante la Antigüedad y la Edad Media, la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia. Ya sea por haber recibido un castigo de los dioses o bien por considerarse que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, se asumía que sus vidas carecían de sentido y que, por lo tanto, no valía la pena que la vivieran. (Velarde, 2012, p. 117)

Luego encontramos el periodo médico o de rehabilitación, este surge a raíz de la primera guerra mundial y de la introducción de las primeras legislaciones en torno a la seguridad social, “El objetivo del modelo médico es curar a las personas discapacitadas, o

bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad” (Velarde, 2012, p. 123).

Por último, encontramos el modelo social de la diversidad funcional, que comienza a finales de los 60’ en EE. UU. y que es vigente hasta el día de hoy.

De ahí que, a diferencia del modelo médico que se asienta sobre la rehabilitación de las personas con discapacidad, el modelo social ponga el énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad. (Velarde, 2012, p. 128)

En síntesis, la autora hace un recorrido histórico en el cual se ve reflejado las concepciones conceptuales de la sociedad, transitando desde la visión de la discapacidad como un castigo y por consecuencia las personas que padecían algún tipo de discapacidad eran excluidas de la sociedad, hasta la concepción inclusiva en la actualidad, en la cual la discapacidad tiene una mirada basada en la diversidad y de cambio en la sociedad.

Es sabido que luchar contra los actos discriminatorios es complejo, sin embargo creemos fuertemente que el paradigma de la inclusión podría crear un cambio social, donde valoremos las singularidades de las personas y eliminemos las barreras que existen frente a las diferencias, aceptando y valorando las diversidades. Los autores Boggino y Boggino (2014) mencionan que: “Una institución accesible tenderá a socavar los principios que sostienen los parámetros (binarios) de normalidad-anormalidad, para considerar a los estudiantes como sujetos de derecho y anclarse en principios superadores enmarcados en los Derechos Humanos” (p. 37).

2.1.1.1. Discapacidad y NEE.

A raíz de lo anteriormente mencionado es necesario definir que es la discapacidad y NEE, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), celebrada en 2006 por la ONU, definió la discapacidad como: “El resultado de la interacción entre los déficits de la persona y las barreras del contexto, ya sean físicas o de la

actitud”, mientras que el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) define la discapacidad como:

[...] una construcción simbólica, un término genérico y relacional que incluye condiciones de salud y déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación. Este concepto indica los aspectos negativos de la interacción, entre un individuo y sus factores contextuales, considerando los ambientales y personales. (Concepto basado en la Clasificación Internacional de Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS, 2001)

Paralelamente, el término Necesidad educativa especial (NEE) nace a raíz del Informe Warnock en 1978 elaborado por la Comisión de Educación Británica, este informe marca un hito en el ámbito educativo, ya que crea e incorpora nuevos conceptos como educación especial y NEE, y va dejando en claro la idea de que el propósito y la accesibilidad de la educación es la mismas para todos los niños y niñas, “Este informe contenía las propuestas para la integración escolar y social y además proponía la abolición de la clasificación de las minusvalías, hasta ese momento vigente, y también promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (Parra, 2011, p. 142). Algunos de los principios generales del Informe son: Todos los niños y niñas son educables; La educación es un bien al que todos tenemos derecho; La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño o una niña con el objetivo de acercarse al logro de estos fines, entre otros principios.

En este sentido, es reconocido el hecho de que el concepto de necesidades educativas especiales supuso un gran cambio de perspectiva y abrió una nueva etapa en la construcción social del significado de la discapacidad. Consecuentemente, el logro de la igualdad debería ser producto de la aceptación de la diversidad y no de su homogeneización. (Herrera, 2008, p. 87)

Tomando en cuenta las palabras de la autora, es importante recalcar la importancia de no homogeneizar a las infancias con discapacidad o necesidad educativa, es necesario ser

conscientes de sus singularidades, aceptarlas y realizar un trabajo pedagógico basado en sus fortalezas y potenciales.

En la actualidad, existe una disputa en las terminologías de NEE y necesidad educativa, Alba García (2013) propone “dejar atrás las “necesidades educativas especiales” y prepararnos para atender las “necesidades educativas personales” de cada alumno” (p. 4). El desafío actual reside en centrarnos en las necesidades de cada niño y niña, para poder brindar el apoyo que corresponda, dejando de lado los estereotipos y los estigmas socialmente contruidos y dejar de una vez por todas el paralelismo.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) en el documento de “Manual de apoyo a la Inclusión” menciona que:

[...] las NEE surgen de la interacción entre las dificultades que presenta un estudiante y las barreras del contexto escolar, familiar y social en que se desenvuelve, lo que puede generar problemas de aprendizaje escolar que impiden que el estudiante desarrolle todas sus capacidades o que logre desplegar estrategias adecuadas para compensar sus necesidades educativas. (2016, p. 10)

En este mismo documento se refiere a que existen 2 tipos de NEE, unas de carácter permanente, las cuales generalmente se asocian a un determinado tipo de discapacidad, de índole motora, intelectual, sensorial o múltiple. En tanto, las NEE transitorias, se superan y solo están presentes durante una etapa de la trayectoria escolar. Es fundamental hacer alusión a las diferencias entre NNE transitoria y NNE permanente, con relación a esto el decreto 170 en el art. 2 nombra que:

[...] Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización. (2018)

En resumen, las diferencias entre NNE transitoria y NNE permanente, es la permanencia con relación al tiempo, ya que una de estas se supera con el apoyo de los docentes, compañeros y el entorno que lo rodea, por otro lado, las NEE de tipo permanente perduran durante toda su vida, teniendo de igual manera el apoyo de sus cercanos. El pedagogo y el equipo educativo tienen la tarea de trabajar con diversas estrategias pedagógicas para lograr un desarrollo integral de cada niño y niña que esté dentro del aula.

2.1.2. Integración e Inclusión

Sagredo, Careaga, y Bizama (2020) realizan una crítica al sistema escolar chileno, ya que, si bien los marcos políticos mencionan la importancia de la inclusión para cumplir con los tratados internacionales relacionados a esta temática, en la práctica educacional se observa la implementación de un programa integrador, estos autores indican que:

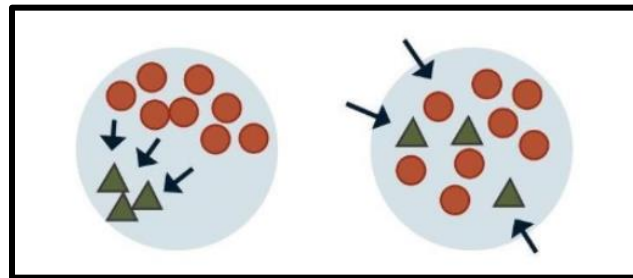
El sistema educacional chileno ha intentado avanzar hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), propiciando el cumplimiento de compromisos asumidos con la UNESCO (1994, 2000 y 2005) no obstante, al parecer lo que verdaderamente se está implementado es un programa de integración escolar. (p. 1)

A partir de lo anterior, es necesario clarificar la diferencia conceptual entre inclusión e integración. La inclusión, atiende a todos y realiza un trabajo eliminando las barreras sociales, aceptando la diversidad y las características de cada persona, reconociendo sus debilidades y valorando sus fortalezas. Mientras que la integración, como dice la palabra, integra a las personas con características diferentes, pero crea barreras y marca siempre la diferencia que puede existir entre las personas.

Bermeosolo (2014) representa la diferencia entre integración e inclusión en la imagen que se presenta a continuación (Figura 3).

Figura 3

Integración e inclusión



Nota. Tomado de *Educación e Inclusión: el aporte del profesional de la salud* (p. 364), por Bermeosolo, 2014.

A la izquierda se representa la integración como una situación en donde existen barreras que separan y diferencian a las personas. Mientras que la imagen de la derecha representa la inclusión, donde a pesar de las diferencias se eliminan las barreras y se reconocen las singularidades de cada persona y se incluye a todos y todas.

Es importante mencionar que la integración es un paso previo a la inclusión, según Boggino y Boggino (2014):

Lo que (suponemos) puede costar comprender es la construcción de una escuela para todos, y dejar de preguntarnos acerca de cómo “integrar” o “incluir” a un colectivo humano a la escuela común; y de cómo dejar de designar y estigmatizar a dicho colectivo, y comprender a todos, aceptando las diferencias, los límites y sus fortalezas; y, en función de ello, plantear un modelo de escuela que se establezcan sobre parámetros estructurales: políticos, ideológicos, sociales, institucionales y pedagógicos fundados en la lógica de accesibilidad universal. (p. 39)

Es necesario eliminar las barreras, concepciones y prejuicios de las personas con discapacidad o NEE, aceptando y valorando las diferencias y sus fortalezas. Bajo esta misma perspectiva Solla (2013) menciona que:

Tradicionalmente se ha usado el término “integración” para aludir a la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema educativo. Sin embargo, Booth y Ainscow (2002), autores del Index for Inclusion (Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva es la versión española), prefieren el término de “Educación Inclusiva” frente al de “Integración del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” por ser menos restrictivo”. (p. 8)

Por otra parte, y con el propósito de entender mejor la diferencia entre integración e inclusión Sagredo, Careaga y Bizama (2020) lo ejemplifican desde la vida cotidiana de la siguiente manera:

Pensemos en baños públicos comúnmente utilizados en Chile. Si dos o más baños de un conjunto mayor son para discapacitados, podríamos visualizarlo como integración lo cual no está mal, pero si quisiéramos avanzar hacia la inclusión, una forma puede ser que cada uno de los baños tuviera las características suficientes para que pudieran ser utilizados tanto por discapacitados como individuos supuestamente normales. (p. 6)

En este ejemplo está claro el camino que debe de tomar la educación, donde los espacios educativos estén preparados y los docentes tengan las herramientas necesarias para atender a todas las personas que asistan, eliminando las barreras y suprimiendo las discriminaciones.

En lo que respecta la legislación vigente en Chile esta le da gran importancia a la inclusión, así lo demuestran las leyes de No Discriminación, la ley de Inclusión, la ley General de Educación y los decretos 170 y 83 de educación, las cuales profundizaremos y explicaremos más adelante.

Finalmente, si bien la integración es un paso a la inclusión, creemos que los docentes, la comunidad educativa y la sociedad es la que necesita desarraigarse y deconstruir los estigmas frente a las diferencias para generar el cambio necesario. Respecto a esto Tenorio (2005) menciona que:

Sin duda la integración escolar puede resultar una dura tarea o bien alejarse de sus reales objetivos, si no se crean las condiciones que contribuyan a avanzar hacia una cultura inclusiva. La escuela no puede dejar de responder a este desafío, ya que la educación es el camino para lograr construir una sociedad donde la cooperación y la solidaridad, primen por sobre la competencia y la segregación. (p. 10)

En efecto, la inclusión debe ser concebida como un proceso de reestructuración escolar donde existan procesos de innovación y mejora en los jardines, escuelas y colegios donde todas las personas sean aceptadas y participen activamente en el proceso de enseñanza.

2.1.3. Educación Inclusiva

La educación es un derecho para todos los niños y niñas, así mismo lo menciona UNICEF en el informe de la Convención sobre los Derechos del Niño: “Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana” (UNICEF, 2019, p. 14). Los estados que ratifiquen la convención deben brindar educación a cada uno de los niños y niñas que pertenezcan y vivan dentro de su territorio con y sin discapacidades o NEE. El gobierno de Chile creó la ley 20.370 en el año 2009 que establece la ley General de Educación, la cual regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, así como los requisitos mínimos que deben exigirse en cada nivel de enseñanza, desde la educación parvularia hasta la educación media. El objetivo de la ley de educación es tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y la calidad. Sabemos que las leyes no siempre se cumplen a cabalidad, pero esperamos que prontamente pueda ser una realidad y que todos los niños, niñas y adolescentes tengan el acceso a una educación de calidad, donde prime

ante todo la equidad. La ley anteriormente mencionada nombra los principios de la educación, entre ellos, universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, integración e inclusión, entre otros principios que detalla la ley. Con relación a las discapacidades y las NEE, en el artículo 10 de la presente ley se establecen los derechos y deberes:

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. (Art. 10)

Como se mencionó anteriormente existe una cantidad importante de personas con discapacidad y con necesidades educativas las cuales asisten al sistema escolar formal , muchos de los colegios y jardines infantiles no cuentan con la red de apoyo necesaria y profesionales capacitados para ofrecer educación inclusiva, ya que para muchos educadores y educadoras la inclusión no es un término muy claro e incluso algunos tienen creencias propias sobre las diferentes necesidades y las singularidades de sus estudiantes. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación [...] El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, como se citó en Echeita y Ainscow, 2011)

Sabemos que las leyes son creadas con el propósito de mejorar el sistema educativo, pero consideramos que primero debe haber un cambio de paradigma más bien social, donde se valoren las diversidades y no existan estereotipos de la “normalidad” y “anormalidad”,

para que de esta forma puedan trabajar en espacios donde hagan valer la ley y donde ningún niño y niña se sienta discriminado por sus características, reciban una educación de calidad y se formen integralmente a cada sujeto del territorio nacional.

Por otra parte, la ley general de educación (2009) hace alusión a los niveles educativos, entre ellos, la educación parvularia, sobre la cual mencionan que:

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (Art. 18)

Sin embargo, esta ley fue modificada en el año 2015 cuando se crea la ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, en esta ley relevan la importancia de luchar contra la discriminación en la ámbito de la enseñanza y ejercer una educación inclusiva para cada uno de los estudiantes. La ley señala que el sistema educativo fomentará la eliminación de cualquier tipo de discriminación que no permita el desarrollo pleno de los aprendizajes y de la participación de los niños y niñas, además de propiciar que los centros educacionales sean un lugar de encuentro donde haya distintas condiciones, ya sean socioeconómicas, religiosas, culturales, con alguna discapacidad o NEE, Domínguez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona (2017) indican que:

La educación ofrece oportunidades a las personas para decidir sobre sus propias vidas, utilizar sus capacidades, cuidarse a sí mismas y cuidar de otros, mantener altas expectativas e intereses, y hacer posible su participación social y política. La educación, en definitiva, es una forma de hacernos libres y llenarnos de valores en muchos planos de nuestra vida. (p. 301)

No obstante, a pesar de la creación de esta ley, aún existen niños y niñas que son excluidas de la escuela y pierden su derecho a la educación, ya sea por situaciones extrínsecas e intrínsecas, como por ejemplo una discapacidad, NEE, por su nivel socioeconómico, porque pertenece a un grupo originario o por ser migrante, entre tantas otras razones. MINEDUC menciona que: “Las cifras entregadas este lunes por el Ministerio de Educación reflejan que otros 39.498 niños y niñas no se matricularon en ningún establecimiento este año” (MINEDUC, 2021). En la página web del MINEDUC no se mencionan las razones por las que sucede esto, por lo que creemos que atender a la diversidad es necesario para combatir la deserción escolar, trabajando y educando bajo el paradigma de la inclusión, atendiendo a la diversidad que se presenta en las aulas chilenas, donde no se excluyan a las personas por sus condiciones sociales y físicas, eliminando así las barreras que existen y aceptando las singularidades y la diversidad, con el propósito que todos los niños y niñas del país se eduquen, Herrera (2008) menciona que: “La educación en la diversidad constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro” (p. 85). Tenemos el deber de trabajar bajo el paradigma de la educación inclusiva para que todos los niños y niñas se eduquen a pesar de sus condiciones personales o contextuales.

En relación con esto, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) señalan que la inclusión:

Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad. Esta labor exige que se preste atención al currículum, la índole de enseñanza y la calidad, entre otras medidas. (p. 22)

Muchas veces trabajar bajo el paradigma de la inclusión conlleva un gran desafío que adquieren los centros educativos chilenos junto a sus equipos de trabajo, no solo tomando en consideración el equipo educativo, sino que también la comunidad donde esté inserto el centro educacional, debiendo de este modo establecer y generar un cambio de perspectiva hacia la diversidad, trabajando bajo el paradigma inclusivo, eliminando las barreras y

estigmas que existen sobre las personas con discapacidades o NEE, sobre este tema los autores Boggino y Boggino (2014) afirman que: “Tenemos que trabajar en la construcción de nuevos espacios que no excluyan y que contengan; espacios sin fronteras que permitan reconocer las diferencias (culturales, sociales, etc.) y los límites (orgánicos), y valorarlos desde la positividad, potenciando sus fortalezas” (p. 32).

Las BCEP dentro de una de las orientaciones valóricas, mencionan la educación inclusiva:

El concepto y la práctica de la educación inclusiva constituye una orientación valórica centrada en la Educación Parvularia. De acuerdo con diversos textos de UNESCO (2005, 2009, 2015), del Ministerio de Educación de Chile (2016) la Educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y niñas, con especial énfasis en aquellos quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos. (MINEDUC, 2018, p. 22)

Bajo esta orientación, revelamos la importancia que le da el Ministerio de Educación a la educación inclusiva desde la primera infancia, atendiendo a la diversidad y respetando los derechos de cada niño y niña del país.

El decreto 170 del año 2009, fija las normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, de esta forma se pretende establecer el sistema de apoyo para niños y niñas con NEE, además de otorgarle una subvención a los centros educacionales que tengan un Programa de Integración Escolar (PIE), siendo esta una estrategia “inclusiva” del sistema educacional, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos niños y niñas que presentan NEE. Es

necesario esclarecer que, al existir una subvención por parte del estado, alguno de los centros educacionales abusa del sistema y sobre diagnostican a estudiantes con el afán de recibir más dinero del estado. Mónica Peña (2013) señala que:

En el caso del Decreto 170, es evidente que también podría generar el efecto perverso de aumentar diagnósticos para aumentar el financiamiento del establecimiento, consolidando procesos de “etiquetaje” del sujeto diagnosticado que puedan afectar finalmente en su tratamiento o “mejora”. (p. 102)

Sabemos que el decreto 170 tiene beneficios al igual que falencias, ya que muchas veces se estigmatizan los estudiantes que son diagnosticados con NEE como “menos inteligentes” y los docentes normalizan estos estereotipos sociales, y jerarquizan las inteligencias, logrando que se sigan perpetuando estereotipos sobre los niños y niñas con NEE o con discapacidad, bajo esta mirada los autores Boggino y Boggino (2014) nos dicen que:

Si los agentes educativos no pueden descentrarse de su propio punto de vista, de sus concepciones, de su cultura; si no pueden correrse de la percepción de uno para visualizar y comprender al otro y, a su vez, comprenden a la diferencia desde el déficit y establecen jerarquías, etc.; la discriminación, los “problemas escolares” y la exclusión, son inevitables. (p. 45)

En esta misma línea, es claro que esta es una lucha que recién comienza, pero que se comience a hablar del tema y a discutir en torno a esta temática ya es un paso, la tarea próxima es comenzar a deconstruir los estereotipos y que las comunidades educativas hagan visible este problema.

En el año 2015 el decreto 83, definió las medidas para favorecer que todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, ofreciendo de este modo una educación pertinente a su contexto considerando la diversidad de cada niño, niña y adolescente que se encuentre en el sistema educacional. Este decreto tiene como propósito promover la diversificación de la enseñanza en el sistema educacional chileno, además de aprobar

criterios y adecuaciones curriculares para el estudiante que así lo requiera. De esta forma se plantea que “El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2015, p. 17). Consideramos que planificar estrategias diversificadas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, favorece el aprendizaje de los niños y niñas y va en respuesta a la necesidad de una educación inclusiva, donde se valoren y respeten las singularidades de cada niño y niña, “El Diseño Universal para el aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Ministerio de Educación, 2015, p. 19).

Es necesario trabajar bajo un paradigma inclusivo para que todos los niños y las niñas puedan acceder al sistema educativo regular, favoreciendo de esta forma una sociedad inclusiva, sin discriminación hacia las personas con discapacidad o con necesidades educativas, esto resulta ser un desafío constante para las comunidades educativas. En este contexto el Diseño Universal de Aprendizaje DUA constituye en una estrategia relevante para diversificar la enseñanza desde la perspectiva de las necesidades de cada uno de los estudiantes. Por otra parte, el Programa de Integración Escolar (PIE) es otro aliado, que forma parte del camino hacia una educación inclusiva. Sin embargo, algunas prácticas de atención, como sacar a los estudiantes de las aulas excluyéndolos arbitrariamente, así como encasillar, e incluso estigmatizar, lo que evidencia un trabajo desde el plano integrador.

En esencia la educación inclusiva implica que todos los integrantes de la comunidad educativa aprendan independientemente de sus condiciones, en un lugar donde no se cree ningún tipo de discriminación ni de estigma, para que los jardines infantiles y colegios tengan una educación inclusiva debe haber un cambio de paradigma social, donde las diferencias no se vean de manera peyorativa y por ende discriminada y apartada, sino que las diferencias sean valoradas y vistas como una riqueza. En relación con esto, el II Estudio Nacional de Discapacidad (2016) indica que la:

La educación es un derecho constitucional. Art. 19 N°10, “La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en distintas etapas de su vida” y que, en el marco de la Convención Internacional de Derechos de Personas con discapacidad, ratificada por Chile en el año 2008, “Los Estados Parte asegurará un sistema de educación inclusiva”. Dado lo anterior, uno de los objetivos principales del estudio en el área de educación es caracterizar a los estudiantes en situación de discapacidad, lo que permite visualizar las barreras del contexto educativo que obstruyen su aprendizaje y/o participación. (p. 116)

En la cita anterior se evidencia que las barreras no las tienen los estudiantes, sino que el contexto donde se desenvuelven y educan, es justamente con lo que trata de luchar la educación inclusiva, con relación a esto Parra (2011) señala que:

La educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. (p. 143)

Antes de finalizar es necesario referirse al tema de no etiquetar a los niños y niñas con discapacidad o NEE. El Ministerio de Educación señala que:

El centrarse en las “etiquetas” lleva a visualizar sólo las deficiencias, abandonando una mirada sistemática de las causas por las cuales los niños y niñas no progresan en el currículum, de los recursos y apoyos que se deben adecuar o generar para promover igualdad de condiciones y oportunidades de participación, en los procesos de aprendizaje. (MINEDUC, 2018, p. 12)

Desarrollar una educación inclusiva conlleva no etiquetar a los niños y niñas por su diagnóstico, sino que realizar un trabajo basado en las cualidades de cada una de las personas que coexisten en el aula. Sabemos que es un desafío para la mayoría de las personas, pero como pedagogos debemos ser capaces de deconstruir este pensamiento, ya que una educación inclusiva exige rupturas en los sistemas, es decir transformaciones profundas, además el

paradigma de la inclusión está basado en los principios de equidad y cooperación, donde se valoran las diferencias como una oportunidad para enriquecer a la comunidad.

2.1.3.1. Barreras Para el Aprendizaje y la Participación.

En la actualidad los especialistas en educación inclusiva como lo son Gerardo Echeita y Mel Ainscow, entre otros, han demostrado que estigmatizar y categorizar a los niños y niñas que presentan necesidades educativas o con discapacidad genera segregación y exclusión, dicen que este término va de la mano con el paradigma de la integración, por lo que es necesario y correcto hablar de las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños y niñas, ya que este término no se refiere a que los individuos sean los que tiene los “problemas” o “dificultades”, sino que es la comunidad educativa y los pedagogos quienes no tienen la capacidad de educar a todos los educandos con sus diversas características, en relación a esto Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) definen que:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos- en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.33)

Para luchar contra estas barreras, es necesario tener interés sobre este tema, para identificar y trabajar con toda la comunidad educativa, incluyendo a los estudiantes el profesorado, los padres y apoderados, es necesario que tengan similitudes es sus creencias para minimizar hasta extinguir las estigmatizaciones, por lo que rescatamos las palabras de Covarrubias (2019):

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se pueda

minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos vulnerables tendrá una mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. (p. 147)

Bajo la perspectiva de las barreras del aprendizaje y participación, creemos necesario profundizar en la estrategia DUA, ya que esta es una herramienta que permite que los docentes flexibilicen el currículo y minimice las barreras del aprendizaje y participación, es un enfoque el cual propone sustituir el diseño inflexible que está instaurado en la mayoría de las salas de clases en la actualidad, en la cual planifican para el estudiante promedio, según Alba Pastor (2018) el principal propósito del:

Diseño Universal para el Aprendizaje proporciona a los docentes un marco para flexibilizar el diseño del currículo y, con ello, reducir las posibles barreras para el aprendizaje que encuentran muchos estudiantes ante un diseño único o rígido. Al utilizar el planteamiento del DUA, considerando la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica, se trata de lograr que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprender. (p.27)

Es importante mencionar que los profesores y docentes deben proporcionar múltiples medios para la implicación, representación y métodos para la acción y la expresión de sus estudiantes. Finalmente es importante señalar que utilizando la metodología que propone el DUA las planificaciones serán para todos los educandos ya que serán diversas además de flexibles generando así un aprendizaje y desarrollo integral para cada uno de sus estudiantes.

2.1.3.2. Educación Inclusiva a Nivel Internacional.

Así como en Chile, otros países a nivel internacional han puesto en marcha una educación inclusiva, desde un enfoque de la diversidad de los niños, niñas y adolescentes. Los países que han ratificado la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), asumen una tarea donde el objetivo de que todas las personas tengan la oportunidad de desarrollarse de una manera integral, siendo incluidas en diversos ámbitos de su desarrollo, siendo la educación uno de los pilares fundamentales para el desarrollo

integral de las personas. Es así como se han elaborado diversos estudios donde se da a conocer el trabajo que han realizado distintos países a nivel mundial a través de políticas públicas, la BBC (British Broadcasting Corporation) en el 2020, destaca cinco países a nivel mundial que tienen leyes que promueven dicha educación, siendo dos de estos países Latinoamericanos. Es importante aclarar que está basado según leyes y decretos donde se estipule dicho modelo educativo inclusivo y la diversidad de los NNA. Los países que se destacan en el trabajo educativo inclusivo son Luxemburgo, Portugal, Italia, Paraguay y Chile, aunque de igual manera existen otros países que siguen trabajando en dicha temática.

En el año 2015, se celebró la Audiencia Europea nombrada “Educación Inclusiva: ¡Pasar a la acción!”, colaborando con la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, así como el Ministerio de Educación de Luxemburgo. En esta audiencia se trabajó con diversos niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad y NEE, donde debatieron temas sobre la inclusión y el trabajo que debiera realizar la sociedad y el gobierno en temas de inclusión a la diversidad y discapacidad. De esta forma, se crearon las “Recomendaciones de Luxemburgo” destinado a otros Ministerios de Educación Europeos, para poder orientar los proyectos y acciones a futuro apoyando de esta manera la educación inclusiva. Las cinco recomendaciones fueron: Las acciones de nosotros, con nosotros; Escuelas sin barrera; Desmontar los estereotipos; La diversidad es la mezcla, y la inclusión es lo que hace que la mezcla funcione y finalmente ser ciudadano de pleno derecho. Sabemos que esta es una lucha constante que tienen las personas con discapacidad, ya que las sociedades tienen instauradas estereotipos de “normalidad- anormalidad”, así también la lucha de una escuela sin barreras, es decir una escuela inclusiva, que sean reconocidos como ciudadanos y puedan ejercer sus derechos plenamente.

Por otra parte, otro país que se destaca por su trabajo en la inclusión en la educación es Portugal. Este país desde la revolución democrática de 1974 comienza a proclamar la educación y la igualdad como derecho fundamental para todas las personas, incluyendo de esta forma a las personas con discapacidad. Es por esto que en 1986 la ley “Bases del Sistema Educativo”, define la educación especial como un modelo general de educación, donde se proclama el derecho a la diferencia en beneficio al respeto y la valoración de las

personalidades, las capacidades y saberes de todos los estudiantes, esta ley modifica los centros educativos para todos en bases a las NEE de los estudiantes. Es así como en los años 80', se generalizó en los centros educativos la política de integración con el propósito de que la sociedad pueda convertirse en una sociedad más humana y equitativa, por lo que surge la necesidad de crear un centro educativo inclusivo donde todos los NNA puedan convivir, desarrollarse y aprenden independientemente de sus necesidades educativas o discapacidad. Es por esto, que en 1997 se crean equipos de coordinación para el apoyo educativo de los profesores y de los centros en general, de esta forma los colegios se centran en encontrar estrategias pedagógicas para el aprendizaje de niños y niñas con NEE. En la actualidad, la Declaración de Lisboa (2007) nombrada "Jóvenes Voces: Encuentro sobre la Diversidad y Educación" pone como eje el cambio destinados a la inclusión la cual exige movimientos que la propician, siendo los contexto político y social, el centro y finalmente el contexto del aula, es así como los estudiantes expresaron las opiniones que tenían respecto a la educación inclusiva, llegando a la conclusión que dicha educación hace que adquieran habilidades sociales, viviendo mayores experiencias y de esta forma aprenden a manejar la vida real y cómo interactúan personas con discapacidad como las que no, siendo la educación inclusiva algo que beneficia a todos y todas.

En el caso de Italia, Anna Contardi, experta italiana entrevistada en el diario La Tercera (2012) señala la importancia de la escuela tradicional como único espacio para aprender, ya que en Italia no existen escuelas diferenciadas, también menciona la relevancia del número de estudiantes por sala, ya que este incide enormemente en el aprendizaje, Contardi indica que las aulas en Italia son de 20 a 22 niños y niñas en sala. Otro punto importante que revela la experta es el rol del profesor dentro del aula, ya que el pedagogo debe tener las capacidades y herramientas necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva, es decir que desarrolló metodologías para que cada estudiante aprenda a partir de sus fortalezas, y como punto final aclara la importancia de contar con una ley respecto a esta temática. Es importante mencionar que la BBC indica que en 1977 Italia fue el primer país que cerró las escuelas especiales para personas discapacitadas.

Paraguay también es uno de los países que está trabajando bajo un sistema educativo inclusivo. En el año 2013 se promulgó la Ley 5136/13 de Educación Inclusiva, donde a través de ella se pretende establecer acciones destinadas a la creación de un modelo educativo inclusivo de dicho país, facilitando el acceso a niños, niñas y adolescentes que presenten alguna NEE o con discapacidad, además de remover las barreras las cuales limitan el aprendizaje, el desarrollo y la participación de estos. Es importante destacar que en el art. 2 de dicha Ley, expresa específicamente que los centros educativos, ya sean públicos, privados o subvencionados por el Estado deberán velar por su cumplimiento, y aplicar lo que estipule la ley. Finalmente, en el Plan Nacional de Educación 2024, se plantea la universalización de la educación, que asegure la igualdad de oportunidades como un derecho humano fundamental, además de priorizar el aseguramiento de la calidad de la educación y enseñanza de todos los niveles educativos.

Como se dijo anteriormente Chile también destaca en el trabajo inclusivo hacia personas con discapacidad como personas con NEE, pero la realidad es que, si bien existen normativas destinado al modelo educativo inclusivo, en la actualidad muchos educadores y educadoras no trabajan en base a esto por falta herramientas, estrategias o por falta de apoyo económico, recursos humanos, o porque simplemente el colegio no cuenta con PIE, entre otras razones, en esta misma línea Israel Tonatiuh y María Elena Anguiano (2019) declaran que:

El rol del docente en la actual coyuntura demanda de un profesionalista de alto nivel, pero es cierto que su buen desempeño depende de la red de colaboración que tenga con los padres de familia, su comunidad escolar y otros profesionistas, siendo estos últimos los que le aportarán y apoyarán para atender a la diversidad de alumnos, sobre todo con aquellos con condiciones particulares. (p.69)

En conclusión, si bien, los marcos normativos legales hablan de la educación inclusiva, no se sabe si en las aulas de los países mencionados anteriormente es una realidad, "Hay una deuda pendiente. La inclusión no pasa solamente por que se pueda acceder a la educación, sino porque esta sea relevante social y culturalmente", añade Carlos Vargas-

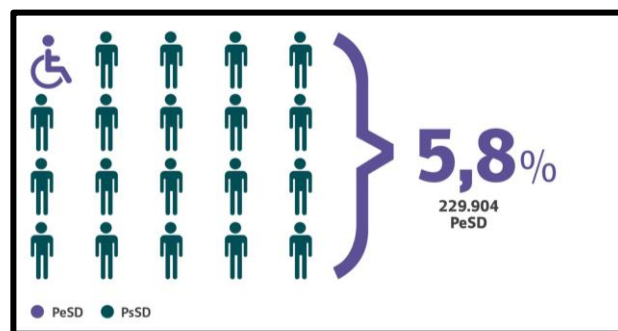
Tamez a BBC Mundo (2020), es importante relevar la importancias de las aulas inclusivas y no tan solo que ingresen y asistan al establecimiento, sino que sean valorados y aceptados por la comunidad educativa, conformada por estudiantes, docentes, familias y directivos, anteriormente se revisaron cifras enormes de deserción escolar, muchos niños y niñas van a escuelas especiales, creemos que debemos seguir el ejemplo de Italia, cerrar las escuelas especiales puede ser el primer paso, para que la sociedad cambie y quite las barreras que existen en la actualidad.

2.2. Antecedentes Empíricos

En cuanto a cifras es importante mencionar la prevalencia de la discapacidad en las infancias chilenas, según el II Estudio Nacional de la Discapacidad del año 2015 existe una prevalencia de la discapacidad de un 5,8% en niños, niñas y adolescentes (NNA) entre 2 a 17 años.

Figura 1

Distribución de la población de NNA según situación de discapacidad



Nota. En el gráfico presentado declaran que de cada 20 niños o niñas 1 está en situación de discapacidad. Tomado del II *Estudio Nacional de Discapacidad* (p.84), por Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS), 2015.

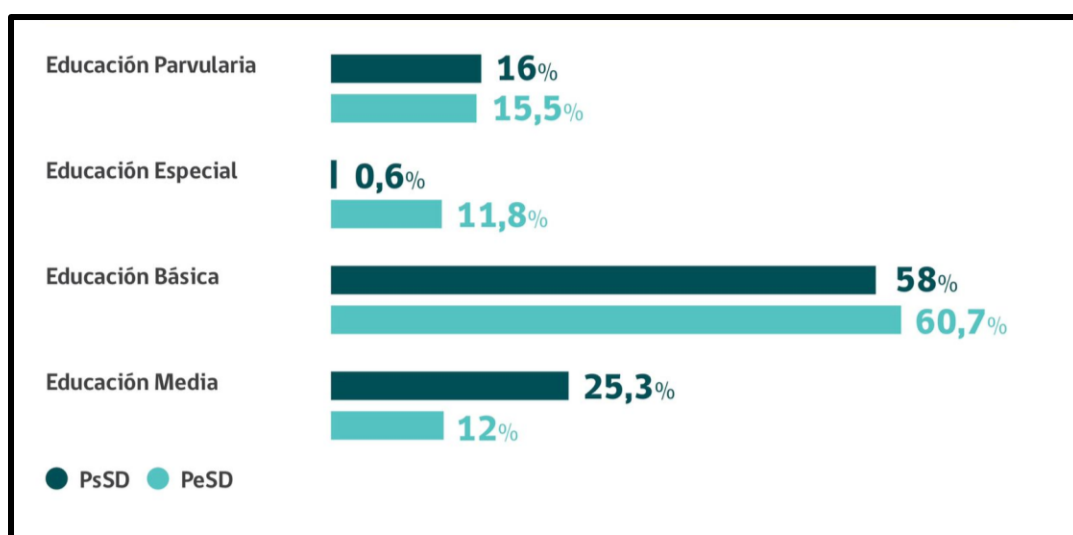
En relación con la asistencia a establecimientos educacionales de la población entre los 4 y 17 años, el informe menciona que un 4% de los NNA con discapacidad no asiste a un

establecimiento educacional, mientras que de las personas sin discapacidad sólo un 1,6% no asiste a establecimientos educacionales.

Respecto al nivel educacional, no se observan grandes diferencias entre la población con discapacidad y la que no lo está. “Sin embargo si se observa la modalidad de educación especial, un 11,8% de la población en situación de discapacidad asiste a ese nivel, a diferencia de un 0,6% de la población sin situación de discapacidad” (p. 126). Estas cifras nos revelan que un porcentaje de las personas con discapacidad optan por ir a una escuela especial, una de las causas podría ser la discriminación dentro de los espacios tradicionales.

Figura 2

Distribución de la población de 4 a 17 años que asiste a un establecimiento educacional según nivel educacional por situación de discapacidad.



Nota. Tomado de *II Estudio Nacional de Discapacidad* (p. 126), por SENADIS, 2015.

Es importante mencionar la tasa neta de asistencia por nivel educativo (educación parvularia, básica y media), el II Estudio Nacional de la Discapacidad (2015) declara que: “Respecto a la tasa neta de asistencia a educación parvularia, no se observan diferencias entre la asistencia de las personas en situación de discapacidad y las que no lo están” (p. 129). Pero a medida que avanzan los niveles educativos, sí se evidencian diferencias en relación a la

cantidad de estudiantes (que asisten) en situación de discapacidad y los que no la tienen. En educación parvularia asisten un 74,6% de NNA en situación de discapacidad y en educación media solo un 49,9%, es decir se evidencia una gran cantidad de deserción escolar a medida que avanza la escolaridad. Todos los datos están expuestos en la siguiente tabla,

Tabla 1

Tasa neta de asistencia de la población de 2 a 17 años por situación de discapacidad.

	Tramo de edad		
	Párvulo 2 a 5 años	Básica 6 a 13 años	Media 14 a 17 años
NNA en situación de discapacidad	74,6%	88,7%	49,9%
NNA sin situación de discapacidad	74,6%	95,8%	82,0%
Total	74,6%	95,3%	80,6%

Nota. Tomado del II *Estudio Nacional de Discapacidad* (p. 129), por SENADIS, 2015.

El Informe Infancia Cuenta 2020 al igual que el Informe Infancia Cuenta 2016, respecto a las cifras de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, declara que: “más que cifras de discapacidad infantil o juvenil, lo que interesa es saber cómo ejercen sus derechos los NNA en situación de discapacidad, puesto que se encuentran en una situación de particular vulnerabilidad” (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2020, p. 175). En cuanto a infancias con discapacidad es difícil encontrar información actualizada sobre cómo se ejercen los derechos, ya que en la actualidad no se han realizado estudios ni existen encuestas de carácter cualitativo, sino que solo se encuentran cifras de la asistencia a centros educativos.

Conforme a la discriminación, la UNICEF en la CDN ratificada por Chile en 1990 la cual hace alusión a la no discriminación, mencionan que: “Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación” (UNICEF, 2019, p. 3), de igual manera en el artículo 23 hace mención a los niños “impedidos”, refiriéndose a que “Los niños mentalmente o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración

activa en la sociedad”(UNICEF, 2019, p. 11). El término utilizado en la Convención es una concepción basada en el paradigma médico, haciendo referencia a que los niños y niñas deben mejorar física y cognitivamente para poder ser integrados en la sociedad. Desde otro punto de vista, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas señala que los términos adecuados para este grupo de personas son Personas con Discapacidad (PCD) o Personas con Discapacidad, este último es interesante, pues, incorpora un punto de vista social, donde se rompen los obstáculos y barreras que se han impuesto en la sociedad, es decir, se quiebra la idea de que las personas con discapacidad son las culpables, sino que en la realidad el contexto donde viven y se desarrolla es el que no es adecuado para su diario vivir, el que presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad.

Es necesario mencionar que el Estado ha creado leyes y decretos con relación a esta temática, como la ley 20.422 promulgada en el 2010, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para de esta forma tener un vida independiente y accesible SENADIS menciona que:

La ley se basa en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Además, estableció organismos para abordar los desafíos que genera la plena inclusión social de las personas con discapacidad. (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2021)

En síntesis, la discriminación y exclusión hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad o con NEE se da, ya que en la sociedad existen construcciones sociales sobre lo “normal” y “anormal”, es decir estereotipos y a partir de esto surge la discriminación ya que existen barreras contextuales, actitudinales y ambientales. “La construcción y el mantenimiento de la distinción entre una corporalidad normal y otra patológica va a permitir que unos cuerpos sean catalogados como deficientes y, en consecuencia, sean discriminados social y culturalmente” (Balza, 2011, p. 59). Estas barreras existen hace mucho tiempo, como lo vimos anteriormente y se mantienen hasta el día hoy, por lo que internacionalmente se han creado convenciones e informes con el afán de eliminar las barreras y trabajar en una

educación inclusiva donde se reconozcan las diferencias y el punto de partida sean las potencialidades de las personas. En la actualidad, han surgido conceptos como el de inteligencias múltiples, que hace referencia a un modelo del pensamiento que plantea la presencia de un conjunto de capacidades y habilidades, las cuales pueden ser desarrolladas por las personas. Howard Gardner en 1983 propone que la vida humana requiere del desarrollo de varios tipos de inteligencias, ya que las capacidades de nuestra mente no forman parte de una sola habilidad llamada inteligencia, sino de muchas que trabajan en paralelo y que, muchas veces, son ignoradas o eclipsadas simplemente porque no las valoran, de esta manera Howard “rompe con el esquema tradicional de inteligencia dándole al concepto un nuevo significado al referirse con él a una amplia variedad de capacidades humanas” (Macías, M. 2002, p. 31). Por otra parte, actualmente el concepto de neurodiversidad refiere a que existe diversidad de características en las personas, que son normales y son resultado de las variaciones en el campo neurológico; definición que pone en valor las diversidades de las personas.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación se sitúa bajo el paradigma comprensivo, desde un enfoque cualitativo, ya que nuestro objetivo es recoger los significados de inclusión que le dan los sujetos, en este caso el equipo pedagógico compuesto por educadoras de párvulos, técnicos en atención de párvulos, y personal de apoyo especializado, como, por ejemplo: psicopedagogas y educadoras diferenciales que hayan trabajado o estén trabajando con niños y niñas con alguna discapacidad o con NEE.

La metodología cualitativa, es relevante para la investigación de los significados, pues estos son socialmente construidos e interiorizados por las personas, apelando a la realidad social investigada. Es importante mencionar que el paradigma cualitativo no tiene una sola metodología, sino que se apoya en métodos y técnicas que permiten una interpretación con sentido para las personas, de este modo se consideran las subjetividades e intersubjetividades, se reconoce la pluralidad de valores e intereses que conforman la situación de investigación, centrándose en comprender significados y por tanto, intentando recoger datos desde lo subjetivo como motivaciones y actitudes, respecto a esto Taylor y Bogdan (2000) indican que: “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7).

Como se mencionó anteriormente, el paradigma cualitativo o "naturalista" se encarga de recoger otro tipo de cosas como: emociones, perspectivas individuales, opiniones; dando voz a lo ignorado dentro de los estudios sociales, lo que nos parece fundamental dentro de un marco investigativo, ya que no podemos dejar de lado todo lo mencionado para llevar a cabo una pesquisa que responda a las necesidades más reales del problema de investigación, ya que:

Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez,

busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. (Husserl, 1998, como se citó en Fuster, 2019)

Esta investigación tendrá un alcance descriptivo, ya que nuestro propósito no es decir o construir la verdad, sino que indagar acerca del tema propuesto, Ramos (2020) menciona que: “En la investigación con alcance descriptivo de tipo cualitativo, se busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos constructivistas, que busquen describir las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno” (p. 3). Justamente es esto lo que nos interesa, indagar sobre la idea o pensamiento que tienen las educadoras de párvulo, técnicos y personal de apoyo especializado sobre la discapacidad y NEE.

El diseño de investigación será un estudio de caso, ya que este permite desarrollar un proceso de búsqueda o indagación a aquellas circunstancias, situaciones o fenómenos de los que se requiere una información más profunda, en este caso lo importantes es abordar la inclusión en primera infancia. Stake (1999) define: “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Como se declara en los objetivos, el propósito es conocer los significados, las experiencias y perspectivas que tienen educadoras, técnicos y personal de apoyo especializado como psicopedagogas y educadoras diferenciales de centros educacionales de la Región Metropolitana sobre el fenómeno educativo con niños y niñas que tienen necesidades educativas. De esta forma, se trata de comprender la construcción subjetiva de los sujetos de investigación, lo que piensan y cómo valoran la inclusión y la discapacidad en su trabajo diario con niños y niñas. Es importante recalcar que este es un caso único, constituido por las sujetas del estudio, para conocer sus significados y creencias respecto a la temática.

La muestra para esta investigación se definió de tipo intencional, es decir que se decidió a quienes entrevistar. Los sujetos de investigación son dos educadoras de párvulos, dos técnicos, una psicopedagoga y una profesora diferencial, las que fueron invitadas a participar, considerando las siguientes características:

Tabla 2

Criterios de inclusión
Experiencia profesional mínima de 3 años.
Tipo de centro educativo: privado o público.
Experiencia con niños y niñas con necesidad educativa o discapacidad.
Establecimiento con PIE

La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada, ya que principalmente interesaba escuchar la opinión de los sujetos que ejercen su labor pedagógica desde la inclusión y cómo perciben la discriminación.

En la entrevista semiestructurada también se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello – de igual forma- se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada. En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (Folgueiras, 2016, p. 3)

La entrevista semi estructurada permite recoger la información a través de temas y preguntas guías, ofrece un margen de maniobra considerable para indagar a los entrevistados, es un tipo de entrevista es más flexible, es decir, los investigadores/as tienen la posibilidad de expresar las preguntas de la manera que lo estimen conveniente a diferencia de la entrevista estructurada. Finalmente es importante mencionar que este tipo de entrevista permite recopilar datos cualitativos fiables de las personas entrevistadas.

Tabla 3

Temas de la entrevista
Educación inclusiva en la primera infancia.
Experiencias inclusivas.
DUA y PIE
Discapacidad y NEE.
Discriminación y exclusión.

Por último, para analizar la información producida, se utilizó la técnica de análisis del discurso, en pro del objetivo general de comprender los significados y experiencias de inclusión del equipo educativo de dos jardines infantiles de la región metropolitana,

Como bien lo aclara Ibáñez (2003), la dicotomía mente/mundo es reemplazada por la dualidad discurso/mundo. En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. (Ibáñez, 2003, citado en Santander, 2011)

De esta manera el discurso recopilado a través de una entrevista es para obtener información y saber los idearios de los sujetos entrevistados, Narvaja (2006) revela que:

Analizar el discurso implica articularlo con lo social, entendido ya sea como situación de enunciación, institución, estructura social, condiciones de producción, esferas de la vida social o, simplemente, contexto. (p. 13)

El procedimiento de análisis del discurso se realizó usando el método de Teorización Anclada descrito por Alex Mucchielli (2001): “[...] orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (p.69).

Esta teorización considerará una serie de pasos, lo cuales permitirán profundizar sobre el fenómeno a partir de los testimonios de las entrevistadas en cuestión acerca de la diversidad, inclusión, integración y otros temas que se ahondan en las entrevistas. El autor menciona la codificación, categorización, relación, integración, modelización y teorización.

En la investigación se utilizó el procedimiento de análisis considerando, en primer lugar, una lectura reiterada de las entrevistas, lo que permite un acercamiento y familiarización al discurso. Luego, desarrollar la construcción de códigos, los que fueron agrupados en subcategorías y categorías.

En términos técnicos, el análisis de datos se realizó utilizando el software ATLAS.ti versión 2.2.1.5, se comenzó codificando cada una de las entrevistas, luego agrupamos los códigos creando cinco subcategorías y finalmente estas categorías se agruparon en 2 categorías.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A partir de seis entrevistas a diferentes actoras educativas de la primera infancia de distintos centros educativos de la Región Metropolitana, documentos que fueron procesados en el programa de análisis Atlas-ti, versión 2.2.1.5. Se aplicó el modelo de Teorización Anclada, el cual Mucchielli (2001) detalla que:

Un análisis cualitativo de teorización implica en total seis operaciones o etapas [...], que van de la codificación inicial del corpus a la verificación multiestratégica de la teorización, pasando por un trabajo en profundidad en torno al instrumento principal, que es la categoría. (p. 69)

El proceso de codificación permitió la identificación de 28 códigos, cinco subcategorías de las que emergen dos categorías, la primera de ellas denominada **Inclusión** y la segunda **Integración**, de las cuales profundizaremos a continuación.

La **categoría Inclusión** reúne los discursos relacionados al concepto y a los desafíos que supone la educación inclusiva para las diferentes actoras educativas. Mientras que en la **categoría Integración** se ahondara en tres subcategoría, la primera de ellas relacionada al programa de integración escolar, la segunda subcategoría nombrada prácticas integradoras y finalmente nos centraremos en la categoría denominada estigmatizaciones, la cual tiene relación con el ideario y el concepto que tienen las entrevistadas de los niños y niñas que presentan necesidades educativas o que tienen discapacidad y cómo esto influye en su trabajo a diario. En la siguiente figura están representadas las 2 categorías antes mencionadas:

Figura 4

Categorías



Nota. Elaboración propia.

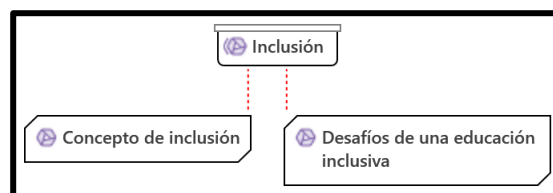
4.1. Categoría Inclusión

El concepto de inclusión refiere a las prácticas y procedimientos que comprenden las diversas realidades y necesidades de las personas con discapacidad y con necesidades educativas, eliminando las barreras sociales y de participación que se crean en los diversos espacios donde las personas se desarrollan, aceptando las diferencias y trabajando a partir de las fortalezas de cada persona.

En esta categoría, los discursos de las entrevistadas se organizan en torno a dos subcategorías. La primera de ellas reúne los significados del **concepto de inclusión** desde la perspectiva de las agentes educativas que participaron del levantamiento de información. Mientras que la segunda subcategoría responde a los **desafíos de educación inclusiva**. En la figura 5 se evidencia la categoría inclusión de la cual subyacen dos categorías mencionadas en el párrafo:

Figura 5

Red de categoría inclusión

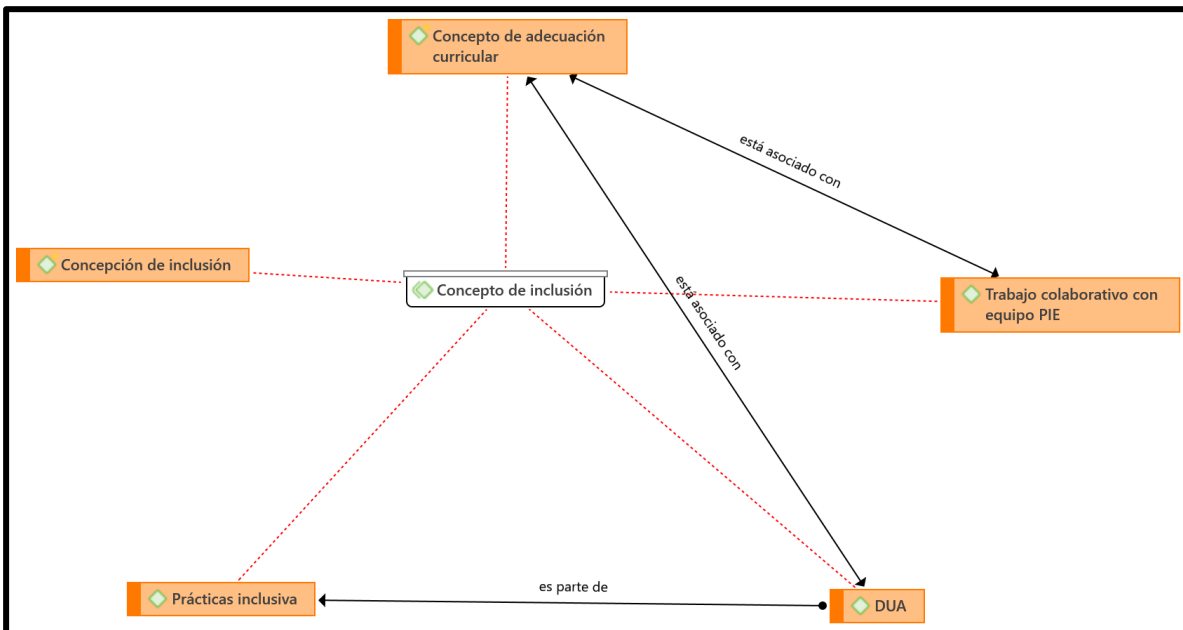


Nota. Elaboración propia

4.1.1. Subcategoría: *Concepto de Inclusión*

En la subcategoría **Concepto de Inclusión** como se observa en la figura 6, se reúnen los discursos referidos a la concepción de inclusión, es decir los significados que las entrevistadas atribuyen a dicho concepto, así como también las prácticas inclusivas que planifican y desarrollan en su quehacer pedagógico. Se aborda el concepto de adecuación curricular de la mano del trabajo del DUA y del trabajo con los equipos del Programa de Integración Escolar (PIE). **Figura 6**

Red de subcategoría del concepto de inclusión



Nota. Elaboración propia

Concepción de Inclusión. Desde la perspectiva de las entrevistadas, la inclusión es considerada beneficiosa para la educación y lo ven como una meta dentro del sistema educativo actual. Declaran el propósito de incluir y hacer partícipes a todos los niños y niñas de la educación formal, es decir, que tengan una participación activa en el aprendizaje. Una entrevistada señala:

[..] yo creo que la inclusión es como la meta, el objetivo final de todo establecimiento, pero falta mucho para la inclusión, creo yo todavía. La integración es cómo integrar, pero la inclusión es como darles la posibilidad a todos los niños del establecimiento. (Entrevistada 3 Educadora)

Debemos recordar que la educación inclusiva conlleva grandes beneficios para las comunidades escolares y para la sociedad en general, ya que se evidencian las diferencias como un beneficio para la sociedad. De esta forma lo respaldan López, Castillo, Taruman y Urzúa (2021) en el texto “Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil” en el cual mencionan:

De acuerdo con Booth, Ainscow y Kingston (2006); Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa es un enfoque que responde a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad es una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad. (p.2)

Es por esto que la inclusión resulta beneficiosa porque elimina las barreras y las diferencias y las singularidades son vistas como una riqueza que aporta diversidad y permiten que todas las personas participen activamente dentro de la sociedad, considerando su opinión y las diversas realidades. Una de las entrevistadas menciona:

Si, pero son parte de nosotros y tienen los mismos derechos y oportunidades que el resto, que eso es algo que costó mucho poder entenderlo, el recibirlo desde este enfoque no de mirarlos diferentes, sino que mirarlos de otra manera. (Entrevistada 2 Técnico)

De estas palabras podemos rescatar las creencias y cómo estas van evolucionando desde la integración a la inclusión. Debemos mencionar la importancia de trabajar con toda la comunidad educativa y no tan solo dentro del aula, sino también con las familias, para que sea un aprendizaje significativo y beneficioso para toda la comunidad. Sobre este tema Tony Booth, Mel Ainscow y Denise Kingston (2006) mencionan “Por encima de todo, inclusión tiene que ver con reflexionar sobre las creencias y valores que incorporamos a nuestro trabajo y nuestras acciones, y a partir de ahí, relacionar lo que hacemos con valores inclusivos” (p.5). Sobre este tema, una de las entrevistadas mencionó: “Es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa conozcan las distintas patologías que presentan los estudiantes, cómo tratar estos problemas dentro y fuera de la sala de clase” (Entrevistada 5 Ed. Diferencial). En sus palabras podemos resaltar la importancia que significa el trabajo en conjunto con la comunidad para que este tema sea visibilizado para un trabajo inclusivo.

Respondiendo al concepto de inclusión, las entrevistas revelan que si bien es positiva y beneficiosa también implica grandes desafíos para los equipos educativos, ya que muchas veces no cuentan con las estrategias pedagógicas necesarias para trabajar con las diversas infancias que están dentro de sus aulas, “Integrar es recibir niños, pero incluirlos es hacerlos

parte de todas las experiencias de forma pareja por decirlo de alguna manera, es difícil, porque tú tienes que saber trabajar con estos niños que tienen necesidades educativas especiales” (Entrevistada 2 Técnico). También mencionan que el trabajo inclusivo significa más trabajo para ellas, ya que deben adecuar las planificaciones, evaluaciones y material educativo. Una de ellas menciona: “Ha sido una buena experiencia, pero sí un gran desafío como te digo y más trabajo, en el sentido de doble evaluación y doble planificación” (Entrevistada 3 Educadora). Mediante estas declaraciones podemos constatar cuáles son los desafíos que declaran las entrevistas en relación con la educación inclusiva.

Opuesto a esta visión se observa una concepción de la inclusión vinculada a la integración, Bermeosolo (2014) define la integración:

Para el MINEDUC, [...], el proceso de integración escolar consiste en educar a niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad, durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común. Dicho proceso (que admite varios niveles) se ha reducido por lo general a una participación en lo social, parcialmente en lo académico, sin que se haya logrado un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de la comunidad para avanzar hacia una educación que dé una respuesta cabal a la diversidad, es decir lo que realmente supone el ideal de la inclusión. (p.364)

Bajo la premisa de la integración una de las entrevistadas declara que la inclusión resulta compleja para algunos estudiantes, ya que el nivel educativo exigido por los colegios es muy alto y este no se adecua a las necesidades de cada estudiante:

[...] yo creo que es como un arma de doble filo, porque si bien es cierto que ellos se integren o se incluyan en un colegio normal y todo eso, pero también hay casos en los que como te digo yo el nivel es tan alto que no encajan ahí. (Entrevistada 4 técnico)

En este discurso se revela esta idea confusa entre lo positivo y negativo de la inclusión, expresando su opinión respecto a esta temática.

A partir de los discursos recolectados se esclarece que a pesar de las normativas vigentes ley 20.845 de inclusión escolar, ley 20.609 que establece las medidas contra la discriminación, el decreto 170 que detalla el proyecto de integración escolar, decreto 83 que profundiza sobre el diseño universal para el aprendizaje, las cuales exigen una educación inclusiva en todos los espacios educativos. Una educación inclusiva que considere a todos y cada uno de los estudiantes en sus planificaciones, adecuaciones y actividades pedagógicas, así como en la participación de todos los espacios.

En este marco, los significados de las actoras revelan también un discurso segregador con elementos discriminatorios hacia las diferencias y las personas que tienen necesidades educativas o que tienen discapacidad.

Ellos necesitan un colegio más pequeño, donde sean atendidos, personalmente y puedan crecer más ahí, porque si bien es cierto acá con el apoyo del PIE o de otras instituciones que los ven externamente más allá de eso no va a pasar, pero en cambio yo creo que en un colegio especial para ellos donde hay pocos niños, yo creo que crecerían más porque son más personalizados. (Entrevistada 4 Técnico)

Prácticas Inclusivas. Una práctica inclusiva es aquella que piensa en todos y cada uno de los estudiantes que están dentro del aula a la hora de planificar y desarrollar la experiencia pedagógica, sobre este tema los autores Booth, Ainscow y Kingston (2006) mencionan que:

Las actividades se planifican de tal forma que tienen en cuenta la diversidad de niños y jóvenes del centro y del entorno. Se fomenta que los niños se impliquen activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias fuera del centro. Los profesionales identifican recursos materiales y humanos: equipos directivos, niños y jóvenes, padres/ cuidadores y grupos locales que puedan ser movilizados para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación. (p.8)

En relación con las prácticas inclusivas las entrevistadas declaran que realizan adaptaciones curriculares para las infancias que presentan necesidades educativas o que

tienen discapacidad. Según el MINEDUC (2015) “En este sentido, las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta importante que permite a los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin necesidades educativas especiales.” (p. 17)

Bajo este concepto de adecuación curricular y considerando las respuestas de las entrevistadas, destacamos el siguiente discurso:

La misma planificación, como que la adecuo, más que nada en trabajo de grafomotricidad como en utilizar las manos con movimientos más precisos, un ejemplo simple, como cuando tenían que insertar en un cordel mostacilla, bueno a él se le preparó un material con, no recuerdo el nombre precioso, pero con agujeros más grandes, para poderlo tomar mejor, como que se cambió el material, generalmente se cambia el material cuando vemos que le va a complicar un poco llevarlo a cabo. (Entrevistada 3 Educadora)

En este discurso se revela que la educadora realiza una adecuación cambiando el material para que los niños y niñas que cuentan con necesidades educativas realicen la actividad sin ser excluirlos de la experiencia de aprendizaje, trabajando de esta forma bajo una mirada inclusiva. Por otro lado, resalta la forma de adecuación que tiene otra de las entrevistadas mencionando que espera menos de estos estudiantes “Nosotros a veces hacemos, por ejemplo, achicamos el aprendizaje, el objetivo, lo hacemos más específico, y lo que esperamos es menor” (Entrevistada 1 Educadora).

Los discursos dan cuenta que se adapta el material y los objetivos para ciertos estudiantes, mientras que en otros casos y establecimientos los estudiantes son derivados a realizar actividades con educadores diferenciales, fonoaudiólogos, entre otros especialistas.

Una de las Educadoras describe su práctica inclusiva de la siguiente manera:

[...] uno trata de que sean inclusivas, de que a veces con el mismo Carlos, de repente cuando se está trabajando pasarle una pizarra o algún material que a él lo motive a

participar pero, así como exclusivamente una actividad para ellos, mmm... es como difícil. Se supone que esa es la labor del PIE. (Entrevistada 1 Educadora)

La entrevistada manifiesta que su intención es desarrollar una práctica inclusiva, es decir no es un práctica habitual o constante, no es un objetivo de su desempeño profesional. No es parte de su proceso de planificación, sino que se devela improvisado, “de repente”, depende de la motivación del estudiante. Y no se considera labor de la educadora la atención, sino que es labor del equipo PIE.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El diseño universal de aprendizaje (DUA), es una estrategia pedagógica situada bajo el planteamiento de una educación inclusiva, definida por el Ministerio de Educación (2015) como:

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. (p.19)

A partir de lo mencionado anteriormente las participantes fueron consultadas respecto a su conocimiento y familiaridad con el DUA, entendiéndose que en aulas inclusivas se debería desarrollar este modelo. Sin embargo, las educadoras declararon desconocer o no conocerlo en profundidad. Sólo las especialistas (Psicopedagoga y educadora diferencial) se refirieron a esta como una gran herramienta para poder ejecutar una educación inclusiva, aludieron que:

El DUA busca asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes flexibilizando objetivos y contenidos. A partir de lo que entiendo, en alguna medida ordena o estructura y le da un nombre a algunas acciones que ya realizan los profesores. (Entrevistada 5 Psicopedagoga)

Es preocupante que actoras importantes de la educación desconozcan esta estrategia, ya que estas tienen diversidad en sus aulas. No se percibe que las educadoras entrevistadas

estén actualizadas en sus conocimientos, estrategias pedagógicas y herramientas necesarias para un trabajo integral con todas y todos sus estudiantes.

Concepto de Adecuación Curricular. Asociado al DUA encontramos las concepciones de adecuaciones curriculares que el Ministerio de educación (2015) lo define como:

La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar. (p.14)

En relación con esto las entrevistadas indicaron que ellas frecuentemente modifican los objetivos de aprendizaje para ciertos estudiantes, adecuan la evaluación o en otras ocasiones solo ajustan el material para ciertos niños con el propósito que pueda alcanzar el objetivo de aprendizaje esperado de la actividad.

Como que la adecuo, más que nada en trabajo de grafomotricidad como en utilizar las manos con movimientos más precisos, un ejemplo simple, como cuando tenían que insertar en un cordel mostacilla, bueno a él se le preparó un material con, no recuerdo el nombre precioso, pero con agujeros más grandes, para poder tomarlo mejor, como que se cambió el material, generalmente se cambia el material cuando vemos que le va a complicar un poco llevarlo a cabo. (Entrevistada 3 Educadora)

Este discurso da cuenta de la adaptación que realiza la educadora con el propósito de que el estudiante logre el objetivo de aprendizaje en igualdad de condiciones. A pesar de lo mencionado las educadoras dicen que adecuar las planificaciones significa un mayor trabajo por ende es una carga laboral para ellas.

Trabajo Colaborativo con Equipo PIE. Con relación al PIE (Programa de Integración Escolar), frente a la reflexión de las entrevistadas se esclarecen dos visiones respecto al trabajo colaborativo con equipo PIE. Por una parte, se señala que las adaptaciones y las planificaciones para los niños y niñas que presentan necesidades educativas son de exclusiva responsabilidad de los profesionales del PIE, mencionando: “Se supone que esa es la labor del PIE” (Entrevistada 1 Educadora). Al preguntarle sobre experiencias inclusivas, también mencionó que a ella no le agradaba compartir sus planificaciones con otros profesionales:

No le entrego mi planificación a la profesora de lenguaje, se la muestro, le digo, por ejemplo, el lunes voy a trabajar esto, la próxima semana esto y esto. [...] Yo no le paso mi planificación para que ella se quede con mi planificación. Yo solamente se la muestro. (Entrevistada 1 Educadora)

En este discurso se revela que ella no quiere compartir su trabajo, ni tampoco trabajar en conjunto con la profesora de lenguaje en beneficio de los niños y niñas, se deduce que existe cierta resistencia al trabajo con especialistas por parte de la educadora.

Por otra parte, en el sentido opuesto, otras entrevistadas dijeron que trabajan en conjunto a estos profesionales en la construcción de las planificaciones y en el desarrollo de experiencias de aprendizaje, como se observa en el siguiente discurso “Tenemos reuniones semanales. Todas las semanas tenemos reuniones donde coordinamos la semana, ellos también entran a sala y nos apoyan un ratito, también colaboran con la planificación y participan activamente de la clase.” (Entrevistada 3 Educadora) A diferencia de la entrevistada anterior se revela coordinación, compromiso y un trabajo colaborativo con el equipo PIE, realizando de esta forma planificaciones acordes a las necesidades de los estudiantes, mediante un trabajo multidisciplinario.

Con relación al PIE La Superintendencia de Educación (2023) en su página web menciona que:

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema educacional, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

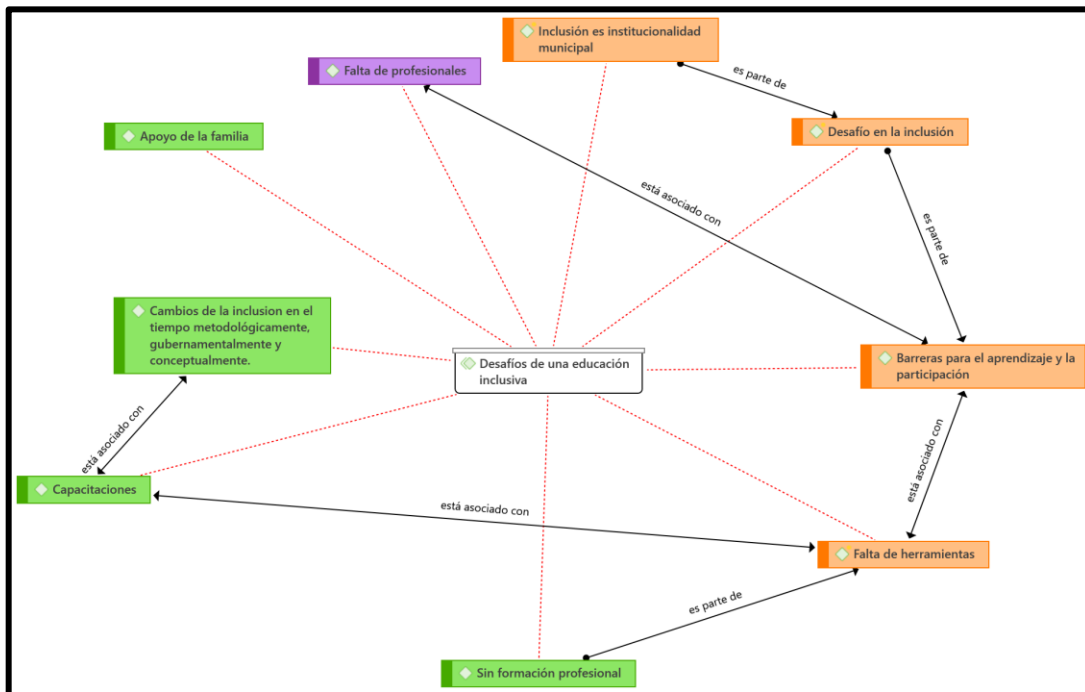
En resumen, a partir de los discursos se revela que las diversas necesidades o capacidades de los niños y niñas se perciben y significan como una carga laboral extra para las educadoras como para las técnicas en educación. Es contradictorio que por una parte definen la inclusión como beneficiosa y como una meta en la educación, y que por otro lado tengan actitudes y acciones en las cuales no tomen esta tarea como responsabilidad propia de la labor pedagógica. Constantemente reconocen y recalcan que carecen de “herramientas” para desarrollar una educación inclusiva. Sin embargo, no se reconoce la autoformación, actualización o perfeccionamiento en esta temática como una responsabilidad profesional. Se evidencia que las entrevistadas consideran que el trabajo inclusivo de todas las infancias que están dentro del aula es trabajo exclusivo de los y las especialistas, en específico de los profesionales del programa PIE. En algunos casos, incluso declaran oponerse a realizar un trabajo multidisciplinario y cooperativo entre los diferentes actores compartiendo conocimientos en pos del bienestar y del desarrollo integral de los estudiantes.

4.1.2. Subcategoría: Desafíos de una Educación Inclusiva

La subcategoría denominada “**Desafíos de una educación inclusiva**” reúne los discursos referidos a las faltas de herramientas y capacitación por parte de las actoras educativas entrevistadas, así como los cambios metodológicos en el tiempo y la falta de profesionales especializados en temas de necesidades educativas y discapacidad. En esta subcategoría las entrevistadas relevaron la importancia del apoyo de las familias y las relaciones afectivas, así como de la importancia del trabajo de las emociones con las infancias. En la siguiente red se visualizarán los respectivos códigos obtenidos a partir del levantamiento de información respecto a los idearios o conceptualizaciones instaurados en los agentes educativos entrevistados.

Figura 7

Red subcategoría de desafíos de una educación inclusiva



Nota. Elaboración propia

Falta de herramientas. En la perspectiva de las entrevistadas los desafíos de la educación inclusiva son múltiples y diversos, situados desde distintos actores educativos. En lo que todas están de acuerdo es que no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar las diversidades presentes en las aulas, lo que refiere tanto a sus conocimientos, formación o especialización en la temática de la educación inclusiva. Al mismo tiempo revelan que las instituciones educativas en las que se desempeñan carecen de los “materiales concretos” en el aula y la infraestructura adecuada para el desarrollo de los niños y niñas que presentan necesidades educativas y discapacidad, una de las entrevistadas declara “En realidad no han sido del todo buena, porque uno no tiene las herramientas para trabajar con los niños en inclusión” (Entrevistada 1 Educadora).

Desde sí mismas, las entrevistadas reconocen que en su formación profesional no se abordó el trabajo pedagógico para la atención de infancias con NEE y discapacidad, se señala

que en su formación profesional se presentaba como algo electivo, de interés personal. Situación en la que sólo una de ellas menciona que mientras estudiaba tomó un curso electivo, es decir, fue su decisión querer aprender y desarrollar habilidades para el trabajo con niños y niñas con discapacidad o con necesidades educativas, la entrevistada declara que:

No, no había formación. En la universidad nosotras hacíamos optativos dentro de, había un optativo que era de trastorno específico del aprendizaje, pero eran cursos optativos, no todo el mundo lo tomaban, porque había otros tipos de optativos que uno también elegía cual tomar y cuál no, pero dentro de la malla curricular propiamente tal, no, no teníamos nada que tuviera que ver con la inclusión. (Entrevistada 1 Educadora)

Capacitaciones. Luego, en su ejercicio profesional señalan una constante la ausencia de capacitaciones, es decir se acusa una ausencia y al mismo tiempo una demanda hacia las instituciones donde trabajan, ya que ellas mencionan que han solicitado a los establecimientos capacitaciones respecto a esta temática.

De hecho, nosotros como docentes solicitamos capacitaciones, porque como te digo tenemos casos y de repente nos vemos, así como con las manos cruzadas sin saber qué hacer y solicitamos obviamente que entreguen como estos conocimientos que necesitamos con urgencia. (Entrevistada 3 Educadora)

Todas las entrevistadas declaran que en los centros educativos no las preparan para trabajar con las diferencias que se presentan en el aula, traduciéndose de esta manera como un desafío para los centros educativos.

Falta de Profesionales. Desde el desconocer estrategias de trabajo con necesidades educativas, las entrevistadas evidencian la necesidad de contar en los centros educativos con especialistas, remarcan que junto con la falta de herramientas también faltan profesionales que apoyen la labor pedagógica e incluso que estén disponibles a tiempo completo para una educación inclusiva. Identifican que para desarrollar un trabajo inclusivo se requieren equipos multidisciplinarios, que incluyan a profesionales como, educadores/as diferenciales,

psicólogos, psicopedagogos, terapeuta ocupacional e incluso kinesiólogos. “[...] falta de personal que fuera 100% dedicado a ellos” (Entrevistada 3 técnico). Es una paradoja, el que los discursos plantean la necesidad de trabajo multidisciplinario, pero no interdisciplinar. Lo que se evidencia en que se autoexcluyen al declarar que la participación de estos otros profesionales y especialistas debe desarrollarse como una instancia exclusiva de trabajo con infancias con discapacidad, es decir se plantean una suerte de segregación educativa, que excluye la responsabilidad profesional de las educadoras y técnicos, pues enfatizan esta necesidad de especialistas que se dediquen 100% a la atención de dichos niños y niñas.

Barreras para el aprendizaje y la participación. A partir de las declaraciones respecto de no tener las herramientas necesarias para trabajar con las diferentes necesidades que están presente en el aula, las entrevistadas reflexionan y señalan que esto tiene un impacto en los niños y niñas con NEE, se revela de sus discursos que muchas veces los estudiantes son excluidos del espacio educativo generando barreras para el aprendizaje y la participación. Una de las entrevistada declara abiertamente:

Podríamos decir que no va a encajar ahí, porque digamos la materia o lo que pasan en primero es de un nivel muy alto para ellos que tienen un tipo de problema, pero sin embargo hay otros TEA que son super inteligentes, mira pueden andar caminando por la sala que se yo, revolviendo el gallinero como se dice y tú le preguntas algo y saben todo, si el problema de alguno de ellos es que esta como encasillados en su mundo, en su burbuja. (Entrevistada 4 Técnico)

En este discurso la entrevistada declara que existen dos tipos de estudiantes con necesidades educativas. Algunos niños y niñas “TEA” que a pesar de realizar desorden aprenden con facilidad y al mismo tiempo, existen otros estudiantes que no conectan con las experiencias educativas y están “en su burbuja”, es aquí donde evidenciamos las barreras del contexto educativo, en el cual no todos y todas participan activamente de las experiencias.

Hay que recordar el significado de barreras de aprendizaje y la participación, este término no se refiere a que los individuos sean los que tiene los “problemas” o “dificultades”, sino que es la comunidad educativa y los diferentes actores educativos quienes no tienen la

capacidad, herramientas y capacitaciones de educar a todos los educandos con sus diversas características, bajo este mismo paradigma Gerardo Echeita y Mel Ainscow (2011) definen que:

Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos- en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p.33)

Cambios de la Inclusión en el Tiempo Metodológica, Gubernamental y Conceptualmente. Por otra parte en relación a los cambios de la inclusión en el tiempo metodológicamente, gubernamentalmente y conceptualmente, los cambios metodológicos se refieren a evolución en cuanto a estrategias y formas de enseñanza, por ejemplo la implementación del DUA; Gubernamentales tales como los cambios que han existido como la creación de la Ley de Inclusión 20.845, la cual implica la inclusión e integración en los establecimientos, el decreto 170 del año 2009 que fijó normas para determinar los estudiantes los cuales serán beneficiados con la subvención para una educación especial, entre otros. Conceptualmente ha ido evolucionando desde la mirada de presidencia hasta la de la diversidad funcional, el cual Joan Canimas (2015) menciona que: “El modelo de la diversidad funcional gira alrededor de una cuestión básica: las personas no tienen deficiencia, sino diversidad, de lo cual se deduce que lo que sufren no es discapacidad, sino marginación e injusticia debido a su diversidad” (p. 82).

A raíz de lo mencionado, dos de las entrevistadas (educadora diferencial y psicopedagoga) mencionan que ellas estudiaron y se capacitaron para el trabajo con niños y niñas con discapacidad o con necesidades educativas, de igual manera declaran que con el paso de los años han ido evolucionando las diversas temáticas las cuales implica esté trabajando surgiendo así nuevas metodologías para el trabajo con ellos y ellas, dejando

obsoletas muchas de las herramientas que ellas conocían sobre el tema, teniendo que muchas veces tener que trabajar/ estudiar nuevas metodologías, declarando: “Estudíé para eso, para trabajar con niños con NEE y ha sido como una montaña rusa, con muchos cambios en el camino de decretos, metodologías y patologías que atender” (Entrevistada 5 Ed. diferencial).

Desafío en la Inclusión. Como se ha mencionado se relaciona con el desafío en la inclusión en general para el sistema educativo. Sin embargo, cabe destacar que para una de las entrevistadas la inclusión resulta un gran desafío particular, en su entrevista mencionó:

Cuando él llegó igual fue entre preocupante y me asuste un poco, me asuste un poco porque Pool se nos arrancaba, se arrancaba de la sala y se iba al patio y se sacaba toda la ropa, entonces me preocupaba, no sabíamos cómo tratarlo, se escondía de debajo de las mesas y gritaba, era como las conductas que tenía como más notorias, arrancarse de la sala, sacarse toda la ropa o colocarse debajo de la mesa y ponerse a gritar. (Entrevistada 2 Técnico)

Inclusión es Institucionalidad Municipal. Un aspecto relevante es que en los discursos se reconoce que tener niños y niñas con NEE o con discapacidad les genera tensión profesional, porque trabajar con las diferencias de los estudiantes requiere de una preparación profesional. Para algunas entrevistadas la inclusión es una política educativa forzada, una imposición desde la administración educativa, señalan que fue impuesta por la municipalidad, sin preparar adecuadamente a los y las docentes y a los equipos educativos en general para trabajar las diversidades del aula.

Como te digo, a mí me parece que va todo para atrás, al revés, como el mundo al revés porque se hacen primero los proyectos y después se capacita, después se va viendo, tratando de ver que la gente que trabaja entienda lo que se quiere hacer y cómo se quiere hacer, pero se parte al revés. Se implementó primero y después se capacita. (Entrevistada 1 Educadora)

Cuando se atribuye que la inclusión es forzada desde la administración municipal, se evidencia la distancia de las entrevistadas con la práctica de una educación inclusiva, pues,

se la percibe como una obligación, una imposición externa para la cual las unidades ni equipos educativos tiene capacidad para desarrollar se percibe como una orden a cumplir.

Apoyo de la Familia. Las entrevistadas por unanimidad revelan la importancia del apoyo de la familia, sobre este tema el texto “La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales” mencionan que:

La familia es insustituible en el rol educativo, tiene un papel fundamental en el desarrollo de los hijos. La educación de los hijos no es solo responsabilidad exclusiva de ella. Todos deben analizar y determinar cuál es su función en el proceso educativo, con el fin de contribuir al desarrollo integral del educando dando una respuesta educativa de calidad. (Aguiar, Demosthenes y Campos, 2020, p.122)

En un contexto donde existen necesidades educativas, la comunicación con las familias es un aporte en el trabajo de aula y el trabajo con el/la estudiante, pudiendo de esta forma poder potenciar un desarrollo en conjunto para el bienestar de todos y todas, una de las entrevistadas expresa:

Pero bien ha sido una buena experiencia, aparte que el apoyo de la familia ha sido fundamental, la mamá súper comprometida entonces siempre estamos en constante comunicación, entonces igual que ella como que me cuenta de repente como cosas que ella hace en casa con Martin que le han funcionado y que yo las replico en el colegio, como cuando se frustra, porque en la casa igual le pasa, entonces como que hemos podido llevar bien la situación. (Entrevistada 3 Educadora)

A partir de los discursos se evidencia la importancia del diálogo y comunicación con las familias para realizar el trabajo pedagógico, en cuanto a conocer los gustos y preferencias de los niños y niñas así como estrategias para calmarlos/as y tranquilizarlos, si bien en educación es fundamental una buena comunicación con las familias y apoderados, las entrevistadas declaran que en el trabajo con alumnos con NEE o con discapacidad es imperante tener una comunicación y el apoyo de las familias para lograr un trabajo integral.

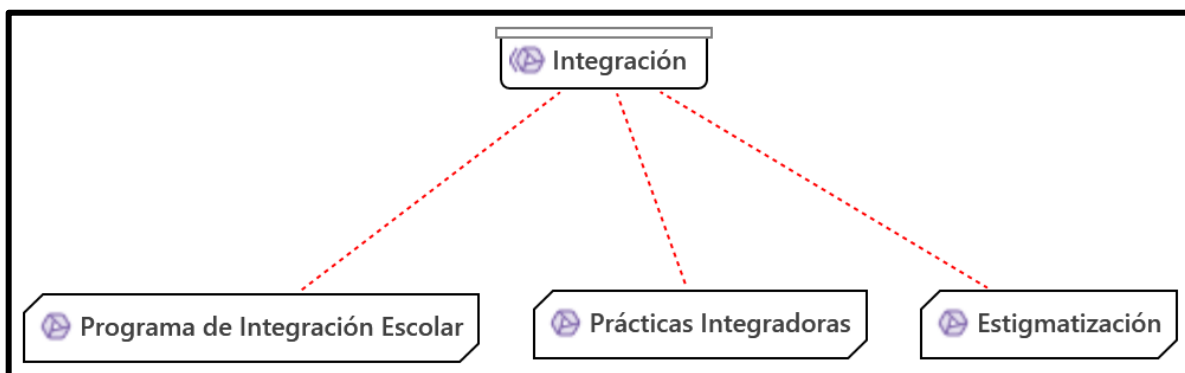
En conclusión, los desafíos de una educación inclusiva, revela que las entrevistadas lo asocia esencialmente a la “falta” de formación, de profesionales, de infraestructura, de materiales de trabajo. De lo anterior y como contraparte, no ven como un desafío profesional que ellas pueden autoformarse, sino que atribuyen al establecimiento educacional donde ejercen es el encargado de capacitarlas y orientarlas en el tema e incluso que debe tener profesionales exclusivamente para estas infancias.

4.2. Categoría de Integración

En segundo lugar, la categoría de Integración está constituida por tres subcategorías, primero está el **Programa de Integración Escolar** que contiene las concepciones sobre el trabajo que desempeña el equipo PIE y como lo visualizan las actoras entrevistadas, seguido por las **Prácticas integradoras** y por último la subcategoría denominada **Estigmatización**, la cual se refiere a los idearios y concepciones que tienen las diversas actoras educativas y como estas visualizan la diversidad de sus estudiantes e incluso llegan a catalogar a estas infancias, creando de esta manera una barrera y un sesgo en el desarrollo pedagógico.

Figura 8

Red de la categoría de Integración



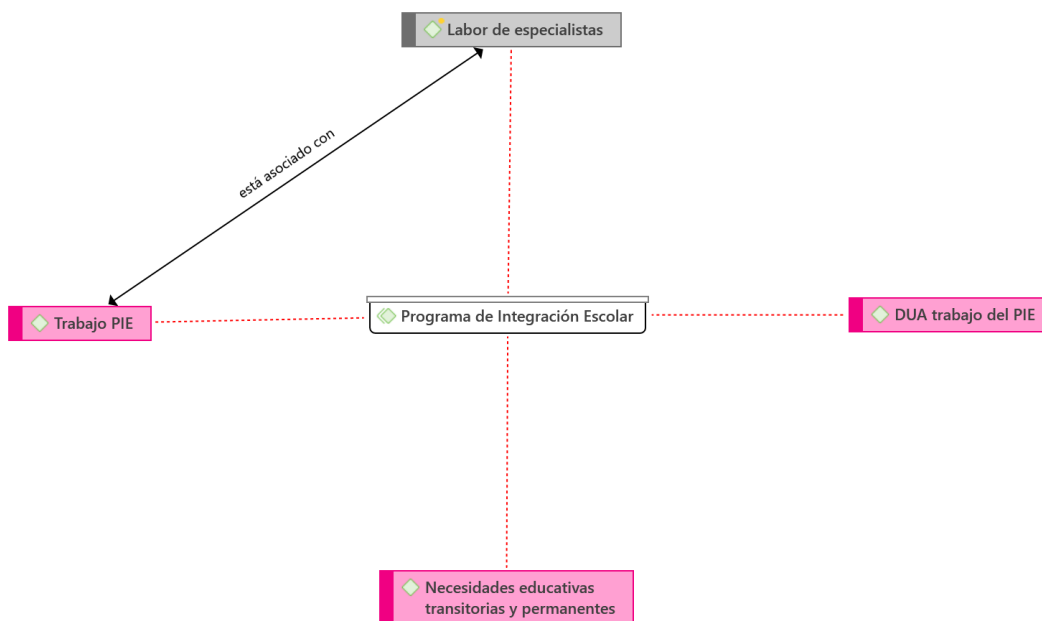
Nota. Elaboración propia

4.2.1. Subcategoría: Programa de Integración Escolar

La subcategoría referida al **Programa de integración escolar** reúne los códigos de labor de especialistas. En estos discursos las entrevistadas declaran que en algunos casos los estudiantes que presentan necesidades educativas requieren del trabajo de dichos profesionales. Asociado a este código se desprende el trabajo PIE. En tercer lugar, se encuentra el código que hace referencia a las diferencias que realizan las actoras entre las Necesidades de índole transitoria y permanentes en sus entrevistas. Finalmente encontramos el código DUA trabajo de PIE, que contiene el discurso en el cual se refieren a que el DUA debe de ser implementado por el Programa de Integración Escolar y no como parte del quehacer educativo de todo el equipo.

Figura 9

Red subcategoría del programa de integración escolar



Nota. elaboración propia

Labor de Especialistas. Dentro del concepto de integración y a partir del discurso de las entrevistadas, se destaca que el trabajo inclusivo con ciertos niños y niñas que presentan discapacidad o que tienen necesidades educativa resulta un trabajo exclusivo de los

especialistas como educadores diferenciales, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, entre otros especialistas, por lo que este código se denomina labor de especialistas, una de las entrevistadas declaró: “Se habla de un enfoque inclusivo, pero más bien son responsabilidad del Programa de Integración Escolar (PIE)” (Entrevistada 5 Ed. Diferencial). Las educadoras y las técnicos declararon que no contaban con las herramientas y tampoco se capacitaban para realizar un trabajo inclusivo por lo que se excusan de este trabajo, y lo atribuyen a otros profesionales especializados, dejando de lado su quehacer pedagógico hacia ciertas infancias.

Trabajo PIE. Relacionado a esto se despliega el código trabajo PIE, ya que las entrevistadas excusan su trabajo pedagógico con los niños y niñas que presentan una necesidad a los profesionales que conforman este equipo del Programa de Integración Escolar e incluso mencionan que ellos realizan un trabajo más personalizado, porque los sacan del aula y se dedican 100% a ellos y ellas en ese momento. Una de las entrevistadas declara: “El equipo PIE que está constantemente trabajando en forma personalizada con esos niños los saca de la sala de clase, le dan como apoyo personalizado y los apoya también como en las evaluaciones” (Entrevistada 3 Educadora). Se devela que las actoras en cuestión no se auto perciben profesionalmente con la responsabilidad sobre las infancias que están dentro del aula, al mismo tiempo que quienes reciben apoyos fuera del aula no son su responsabilidad. Se observa que el trabajo del PIE se percibe como un catalizador de exclusión de prácticas integradoras en escuelas que se hacen llamar inclusivas.

DUA Trabajo del PIE. Por otra parte y a partir de los discursos de las entrevistadas se infiere que el Diseño Universal de Aprendizajes resulta ajeno para ellas y es exclusivo del programa PIE (Programa de Integración Escolar) es más declararon que lo conocían pero no lo ponían en práctica en la labor pedagógica e incluso algunas se sinceraron y mencionaron que si bien habían escuchado el concepto de DUA no conocía esta estrategia en profundidad, “Lo he escuchado me lo han explicado, pero no lo retuve, entonces no te podría decir específicamente de qué se trata, pero si he escuchado del DUA.” (Entrevistada 3 Educadora) a partir de las palabras de la entrevistada se infiere que ella no pone en práctica este diseño.

Necesidades Educativas Permanentes y Transitorias. Un aspecto conceptualmente relevante, es que las entrevistadas desarrollan un discurso que constantemente distingue entre discapacidades permanentes y transitorias, refiriéndose a los niños de esta manera y catalogándolos a partir de dicha clasificación, como se declara a continuación:

Nosotros tenemos integración y son 5 niños que pueden tener problemas de lenguaje y dos, que se llaman transitorio, y dos permanentes que puede ser un trastorno específico como el espectro autista como puede ser algún déficit atencional, o algún trastorno de aprendizaje. (Entrevistada 1 Educadora)

Es inquietante e incluso molesto que en diversas ocasiones se cataloguen y etiqueten a los estudiantes como “los transitorios” y “los permanentes” y no se refieran a ellos y ellas por sus nombres, resaltando y estigmatizando sus capacidades y habilidades.

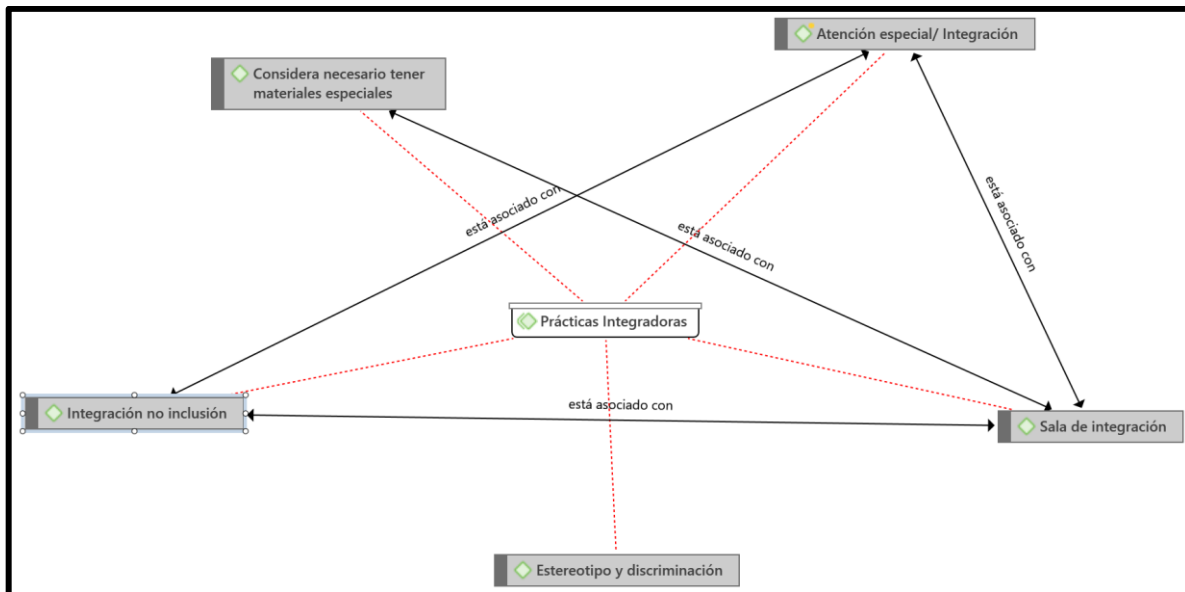
Reflexionando y analizando esta subcategoría se evidencia que aún prevalecen las prácticas integradoras en los espacios educativos a pesar de que los programas ministeriales y las políticas públicas exigen una educación inclusiva. Cuando se decide ser educadora se toma la responsabilidad de educarse, informarse y buscar información constantemente sobre los avances de la educación, para autoformarse en los diversos temas que problematizan tu quehacer educativo diario.

4.2.2. Subcategoría: Prácticas Integradoras

En cuanto a la subcategoría denominado **Prácticas Integradoras**, se encuentran los códigos asociados a la atención especial con un ámbito integrador en los espacios educativos entrevistados. De la misma manera están los códigos de sala de integración y la utilización de materiales especiales para estudiantes con NEE. Finalmente se presentan los discursos que revelan códigos relacionados a prácticas no inclusivas, estereotipos y discriminación.

Figura 10

Red de subcategorías de prácticas integradoras



Nota. Elaboración propia

Integración no Inclusión. A partir del análisis de las creencias y cómo ponen en práctica la educación inclusiva las entrevistadas, se devela que existe una confusión entre la integración y la inclusión, ya que las actoras educativas en cuestión realizan prácticas integradoras en su quehacer diario, si bien ellas al comienzo del sondeo definen correctamente el concepto inclusión, al continuar las entrevistas declaran que muchas veces las infancias que tiene por ejemplo TEA juegan mientras el resto de sus compañeros realiza una actividad e incluso duermen en algunos casos, bajo esta perspectiva una agente educativa menciona:

[...] entonces ellos vienen aquí a dormir, [...] muchos llegan a literalmente a hacer nada, nos ven como una guardería. Ya cuidenlo y listo, y no es así, entonces es súper complejo. A mí me da rabia y eso me frustra mucho, porque sé que está en una etapa donde está en su mejor momento para aprender, y en vez de estarlo apoyando está en un lugar donde literalmente lo estamos cuidando. No podemos hacer nada más con él y es super complejo, pero es parte del sistema. (Entrevistada 6 Psicopedagoga)

Bajo este discurso se puede asumir que, si bien la entrevistada sabe que esta acción no es la correcta bajo un paradigma inclusivo, no considera que sea su responsabilidad

hacerse cargo de realizar un cambio, sino que se suma al sistema como lo menciona al final de su discurso. Desde nuestra perspectiva de educadoras creemos que ella debería profundizar sus conocimientos y buscar herramientas para cambiar sus prácticas educativas e incluir a todas las niñas y niños en las experiencias de aprendizaje.

En conclusión, en los espacios educativos en cuestión realizan prácticas integradoras, es decir que los niños y niñas se encuentran en el espacio educativo, pero no los incluyen en todas las actividades y experiencias de aprendizajes que realizan durante la jornada escolar, ya sea porque el equipo educativo del aula no los incluye en estas instancias o por el hecho de que el equipo educativo del Programa de Integración Escolar los retira de su aula para llevarlos a la sala de integración. Ante esto surge como hipótesis que el trabajo debería ser colaborativo para el bienestar de los niños y niñas con discapacidad o que cuenten con alguna necesidad educativa. A raíz de lo mencionado una de las entrevistadas comenta, “Se habla de un enfoque inclusivo, pero más bien son responsabilidad del Programa de Integración Escolar (PIE)” (Entrevistada 5 E. Diferencial).

Atención Especial (Integración). En cuanto a Atención especial (integración) fue sorpresivo en especial el discurso y las creencias de una actriz educativa que mencionó que había estudiantes que necesitaban otro espacio, ya que “no tienen las capacidades” para rendir en este contexto escolar. Es aquí donde surge la reflexión sobre las barreras de aprendizaje y la participación, ya que son ellas las responsables de la educación quienes deben crear y planificar experiencias e impartir una educación inclusiva y no los estudiantes adaptarse al sistema educativo de su comunidad. Bajo este mismo paradigma y creencia una entrevistada mencionó que según la “capacidad y rendimiento” se podían adaptar e integrarlos dentro de los espacios educativos tradicionales

Hay unos más leves, que permiten que el niño se integre para realizar una actividad, como la Josefa, por ejemplo. Y hay otros que son más severos, ya que el niño no engancha con lo que uno está haciendo y requiere como una atención individualizada. (Entrevistada 1 Educadora)

Materiales Especiales. De la misma forma varias entrevistadas consideran que deben ser derivados a otros espacios e incluso consideran que es necesario tener materiales espaciales para el trabajo de experiencias con niños y niñas con discapacidad o que cuenten con alguna necesidad educativa. En tres entrevistas se señaló que necesitaban de dicho material para el trabajo pedagógico, por ejemplo, sillas especiales, e incluso espacios especiales para el trabajo con estos niños y niñas. Este discurso toma relevancia ya que es una creencia que está inserta dentro de estos espacios, ya que la mitad de las entrevistadas consideran que para un trabajo con las infancias con TEA específicamente requieren de un material especial para el desarrollo de habilidades. La entrevistada 1 menciona “No tenemos ningún material especial, ni nada que le pueda servir a él de estimulación, incluso para controlar sus impulsos, sus sentimientos.” Es importante destacar cómo la entrevistada menciona que se necesitan elementos externos y no estrategias pedagógicas para que los niños y niñas con necesidades educativas puedan desarrollarse de una manera integral.

Salas de Integración. En muchas escuelas y colegios existen salas donde trabajan los equipos del Programa de integración escolar. Estos espacios son nombrados la mayoría de las veces como “Salas de integración”, aquí trabajan los distintos especialistas ya sea fonoaudiólogo, educadora diferencial, terapeuta ocupacional y psicólogo con niños y niñas durante periodos del horario escolar. Se observa como un acto integrador, ya que los especialistas trabajan junto a ellos y ellas fuera de las salas de clases donde se encuentra su nivel, sus compañeros y compañeras. Sería importante que los especialistas del equipo apoyaran colaborativamente a la labor educativa y no simplemente verlo como una derivación sin ser parte de las estrategias ni conocer su trabajo en profundidad.

Estereotipos. Es importante destacar que vivimos en un mundo globalizado lo que conlleva en ocasiones replicar ciertas creencias que se vuelven globales e impactan negativamente en las personas. Los “estereotipos” son definidos por la RAE como: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.” (recuperado 30 de noviembre 2022). Las escuelas no están ajenas de estas creencias y cada actora educativa tiene su discurso al respecto a continuación, revelamos una opinión que llama la atención y es importante compartir con los lectores: “Es difícil porque además estos niños

que tienen estas necesidades educativas especiales, tenemos que sumarle que el resto, todos nosotros también tenemos necesidades no especiales [...]” (Entrevistada 2 Técnico). Aquí se ve reflejada esta mirada de estudiante normal versus el estudiante que presenta algún “problema o anomalía” con el cual deben realizar otro tipo de trabajo, resultando más complejo.

Para finalizar este apartado es relevante mencionar otro implicante en este asunto, los medios de comunicación que muchas veces transmiten un discurso el cual se invisibiliza o tratan de victimizar a las personas que tienen discapacidad o que están diagnosticados con alguna necesidad educativa.

Para incluir a cualquier niño debemos tener presente a la persona en su totalidad. Esto no ocurre cuando la inclusión se centra en un único aspecto del niño, como puede ser su deficiencia o su necesidad de aprender Castellano como segundo idioma. Los problemas que experimenta cada niño pueden no tener nada que ver con la etiqueta que hemos puesto y puede que sólo las descubramos cuando interactuamos con él y le conocemos a lo largo del tiempo. (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p.4)

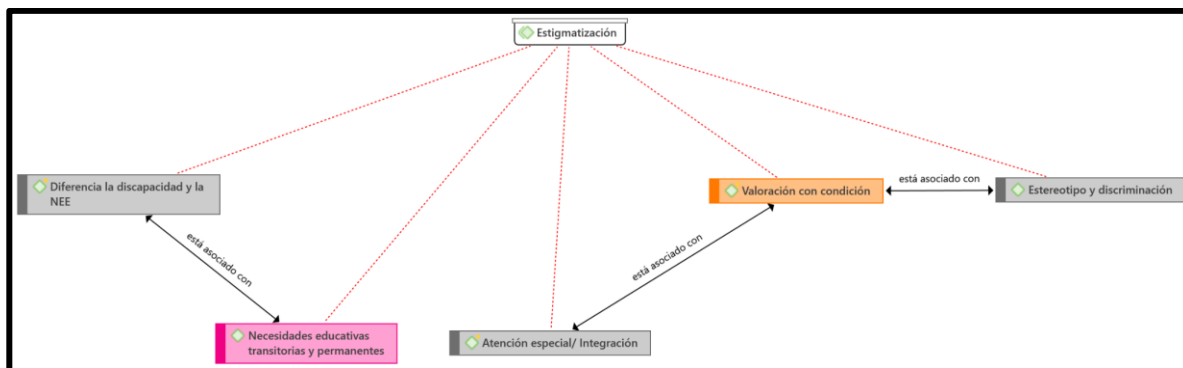
En conclusión, en relación con la subcategoría denominada prácticas integradoras se ha develado como discursos que al comienzo eran bajo el paradigma de la inclusión, al ir profundizando sobre sus prácticas y sus creencias revelaron sus convicciones y como ellas ejercen en su quehacer educativo un paradigma integrador hacia las infancias, creando barreras del aprendizaje y la participación para algunos y algunas estudiantes.

4.2.3. Subcategoría: Estigmatización

La subcategoría de **Estigmatización** reúne los códigos de discapacidades transitorias y permanentes asociados a la diferencia de discapacidad y de necesidades educativas, así como la valoración con condición asociado a los estereotipos y discriminación la cual va de la mano a la atención especial e integración.

Figura 11

Red de subcategoría de Estigmatización



Nota. Elaboración propia.

Diferencia la discapacidad y la NEE. En los discursos de las entrevistadas se percibe que la mayoría hacía diferenciación entre los niños y niñas que tiene discapacidad y los que presentan una necesidad educativa. En este ítem las entrevistadas presentan una etiqueta de estas infancias, diferenciándolos entre uno o lo otro creando una estigmatización hacia ellos y ellas, mediante afirmaciones como las siguientes: “Con discapacidad, no, con trastorno, sí” e incluso mencionan que: “Uno avanza más lento a veces, cuando los niños tienen una cierta discapacidad o les cuesta un poco más aprender” (Entrevistada 1 Educadora).

Necesidades Transitorias y Permanentes. En la subcategoría de estigmatización es importante hacer énfasis en que las entrevistadas catalogan y mencionan en variadas ocasiones la diferencia de las infancias que presentan necesidades educativas transitorias y permanentes. Esto toma relevancia ya que si bien los textos ministeriales, así como los decretos y las orientaciones sobre la inclusión realizan esta diferencia, creemos que no está bien referirnos a los niños y niñas tomando en cuenta solo sus características “que los debilita” y etiquetarlos de esta manera.

Nosotros tenemos integración y son 5 niños que pueden tener problemas de lenguaje y dos, que se llaman transitorio, y dos permanentes que puede ser un trastorno específico como el espectro autista o como puede ser algún déficit atencional, o algún trastorno de aprendizaje. (Entrevistada 1 Educadora)

Al releer los discursos se devela e infiere que las entrevistadas definen a las infancias a partir de diferencias como: transitorias, es decir que se pueden mejorar y así sumarse al grupo, “Nosotros acá como una escuela de lenguaje entonces la discapacidad o la capacidad diferente es transitorio, porque a medida que ellos van creciendo van superando, entonces no es tan complicado” (Entrevistada 6 Psicopedagoga). Se infiere del discurso de la entrevistada que, si fuera una condición permanente, esto “sería complicado” ya que esto sería permanente y no lo podrían “superar”.

Atención Especial/ Integración. El código denominado atención especial (integración), reúne los discursos relacionados al tipo de educación y al paradigma que se encuentra inserto en los espacios educativos en cuestión. Todas las entrevistadas declararon que era positivo que sacarían ciertas infancias a la sala de integración, una de las entrevistadas menciona:

La fonoaudióloga debería sacarlo una vez a la semana, la tía Juanita dos, pero si no los sacan tienen que entrar a la sala y es cuando ella entra y apoya, por ejemplo, ella sabe la actividad que voy hacer porque nosotras lo conversamos. (Entrevistada 1 Educadora).

Está claro que los especialistas son una red de apoyo dentro de los establecimientos ya que tienen conocimientos que son una herramienta en el trabajo pedagógico. Sin embargo, la práctica de sacar del aula a los niños y niñas no parece favorecer el desarrollo de un trabajo interdisciplinario con los equipos docentes y técnicos, resultando de esta manera una práctica integradora ya que genera exclusión.

Valoración con condición. Ligado al código de atención especial (integración) se encuentra el código valoración con condición, que forma parte de este etiquetamiento y de esta categorización de ciertas infancias que presentan una condición “especial”, la cual tiene relación con la valoración que las actoras educativas hacen respecto a la educación inclusiva y a las infancias que la mayoría de las veces son categorizadas según su diagnóstico, TEA, TDAH, discapacitado, permanentes, transitorios, sordos, etc.,

Podríamos decir que no va a encajar ahí, porque digamos la materia o lo que pasan en primero es de un nivel muy alto para ellos que tienen un tipo de problema, pero sin embargo hay otros TEA que son super inteligentes, mira pueden andar caminando por la sala que se yo, revolviendo el gallinero como se dice y tú le preguntas algo y saben todo, si el problema de alguno de ellos es que está como encasillado en su mundo, en su burbuja. (Entrevistada 4 Técnico)

Se observa un énfasis en la valoración que dan ciertas actrices educativas y en los juicios que emiten sobre el futuro escolar de los niños y niñas según su diagnóstico y su comportamiento dentro del aula dejando de lado las fortalezas y omitiendo su responsabilidad profesional como actrices educativas. Al releer los discursos evocamos la cita de los autores Boggino y Boggino (2014) donde mencionan que:

Si los agentes educativos no pueden descentrarse de su propio punto de vista, de sus concepciones, de su cultura; si no pueden correrse de la percepción de uno para visualizar y comprender al otro y, a su vez, comprenden a la diferencia desde el déficit y establecen jerarquías, etc; la discriminación, los “problemas escolares” y la exclusión, son inevitables. (p.45)

Es necesario realizar una deconstrucción y comenzar a repensar la educación, así como la discapacidad y las diferentes capacidades, dejando de lado los estigmas para generar una educación inclusiva, donde no se generen sesgos y exclusión, para que todos y todas participen dentro de las escuelas.

Estereotipos y discriminación. A partir del análisis de los discursos, se revela que en las actrices educativas se impone la imagen de un estudiante ideal y tienen percepciones de las infancias con necesidades educativas y discapacidad. A raíz de esto se nombró este código como estereotipos y discriminación.

Al tener una idea de alumno ideal y las creencias personales se origina una discriminación involuntaria en muchos casos, categorizando y emitiendo juicios hacia ciertas infancias, “Nos reímos la pasamos bien, una relación increíble cero problemas es como

olvidarse que ellos tienen esa discapacidad” (Entrevistada 6 Técnico). A partir de este discurso se revelan las creencias que ella tiene sobre la discapacidad, al momento que menciona “es como olvidarse que ellos tienen esa discapacidad” se infiere que en otros momentos la discapacidad es considerada como un obstáculo, generando barreras. Otro juicio bajo esta misma perspectiva es sobre un niño que tiene discapacidad motriz, la entrevistada 3 (educadora) mencionó: “Pensé que le iba a costar más, pero no”, este discurso encarna este estereotipo que se tiene sobre las infancias con alguna necesidad educativa, esta creencia que no podrá lograr los objetivos y no podrá desarrollarse como el resto.

Sin embargo y a pesar de todo, se encuentra un discurso alentador. Una reflexión de una entrevistada, quien tiene una amiga que tiene discapacidad se revela de su discurso que ella sí cree en los estereotipos y en la discriminación arbitraria a estas personas, ya que comenta:

Ella no ha podido ser parte o la han rechazado, es super complicado ese tema, así como verlo, yo siento que igual las nuevas generaciones han cambiado esa mentalidad, como que hay más inclusión. Pero todavía falta mucho para que ellos se sientan realmente apoyados y parte del país en general o del mundo entero. Por algo existen las asociaciones de sordos o existen, así como distintas capacidades, porque obviamente ellos sienten, porque si no es así, ellos no generarían esos espacio solo de ellos, en cambio existen. (Entrevistada 6 Psicopedagoga)

En conclusión, esta subcategoría reúne los códigos y los relatos relacionados a la estigmatización que realizan las actoras educativas sobre las infancias que presentan necesidades educativas y discapacidad. Evitando enjuiciarlas, e intentando hacer visible que aún existen los prejuicios, estereotipos y categorización de estas infancias.

Síntesis de los Resultados

Al realizar el análisis de los discursos de las seis entrevistadas en cuestión, se puede concluir que si bien ellas consideran positiva la educación inclusiva a medida que avanzaban las entrevistas las actoras educativas emitían sus creencias y dialogaban sobre sus prácticas

educativas dando su opinión respecto a ciertas infancias y exponiendo inconscientemente sus verdaderos sentires hacia la educación inclusiva y acercándose a un paradigma integrador.

Relacionado a esto es relevante mencionar que las entrevistadas delegaba el trabajo pedagógico al equipo PIE, ya que ellas en su mayoría no se hacían cargo de actualizar sus conocimientos, estudiando nuevas estrategias para realizar un trabajo contextualizado considerando a todas y cada una de las infancias que estaba dentro de su sala, es más, sus discursos eran sumamente integradores y esperaban que las educadoras diferenciales u otros especialistas se encargaran de la educación de ciertos niños y niñas que resultaban un desafío para ellas o que simplemente entorpecen su labor pedagógica. Negando de esta forma el compromiso de la educación que uno adquiere cuando comienza a formarse y se compromete en esta bella y ardua labor.

En cuanto a los desafíos que las entrevistadas mencionan acerca de una educación inclusiva, se devela que el mayor reto para ellas es la falta de formación profesional, ausencia de profesionales especializados, además de mencionar el déficit de infraestructura de los centros en los cuales trabajan y la falta de capacitaciones. Lo que causa curiosidad del discurso es que ellas no lo ven como una oportunidad de mejora hacia su quehacer pedagógico, sino que esperan que los establecimientos educacionales gestionen instancias de capacitación y que incorporen más profesionales especializados.

En sus discursos muchas veces se acercaban a un plano integrador. Más de una de ellas se refirió a las infancias realizando categorías y diferenciando entre “normales, los con discapacidad y necesidades educativas” esto nos evocó recuerdos de la figura 3 que representaba la inclusión y la integración (p. 21). A partir de esta diferenciación de las infancias se devela del discurso estereotipos y estigmas hacia los niños y niñas que presentan un diagnóstico que tienen discapacidad, generando barreras de aprendizaje y participación de estas infancias.

En conclusión, se infiere que si bien ellas consideran positiva la educación inclusiva en sus creencias y prácticas aún prevalece esta mirada integradora, la cual cataloga a las infancias y muchas veces las excluye de las instancias pedagógicas, sobre este tema Parra

(2001) menciona: “La educación inclusiva, constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje y, en consecuencia favorecedor del desarrollo humano” (p. 143). Aún falta profundizar sobre la inclusión y sus prácticas, con el propósito de derribar estas barreras que existen para la plena participación de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Al comenzar la investigación se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los significados y experiencias de inclusión de las actoras educativas en la atención de niños y niñas con necesidades educativas y en situación de discapacidad de la Región Metropolitana? Con el propósito principal de “Comprender los significados y experiencias de inclusión de actoras educativas de escuelas de la Región Metropolitana” de los cuales subyacen tres objetivos específicos.

Para conocer y comprender los significados de las diferentes actoras educativas se realizaron 6 entrevistas las cuales fueron leídas en varias ocasiones para luego ser analizadas utilizando el software Atlas. Ti de análisis de datos cualitativos, el cual permitió crear los códigos, subcategorías y categorías de información. Luego de todo este proceso de análisis e interpretación llegamos a las siguientes conclusiones respondiendo a los objetivos específicos:

En relación con el objetivo específico *“Identificar cómo se conceptualiza la inclusión desde la perspectiva de las actoras educativas de escuelas”*. Se reveló la conceptualización del concepto de inclusión que tenían las entrevistadas. Las actoras educativas mencionaron que la inclusión propone incluir a todos y todos los estudiantes dentro de las escuelas, que es una meta en la educación actual. A pesar de esto, indicaron que aún faltaba mucho para llegar a la inclusión en las aulas. Declararon que ellas no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar con todas las infancias y que tampoco los centros educativos las capacitan respecto a este tema que dificulta su labor diaria, ya que todas afirmaron trabajar con diversidad en sus aulas.

A pesar de su discurso inicial sobre la inclusión se devela que en sus prácticas aún prevalece la integración, es por ese motivo que se considera que aún falta capacitaciones y comenzar a ejercer una educación inclusiva en la cual todos y todas sean considerados a la hora de la planificación y ejecución de las actividades, trabajando de una manera interdisciplinaria con todo el equipo pedagógico de la escuela para el bienestar y el desarrollo integral de todos los educando, los autores Boggino y Boggino (2014) afirman:

Tenemos que trabajar en la construcción de nuevos espacios que no excluyan y que contengan; espacios sin fronteras que posibiliten reconocer las diferencias (culturales, sociales, etc.) y los límites (orgánicos), y valorarlos desde la positividad, potenciando sus fortalezas. (p. 32)

El segundo objetivo específico “*Conocer las experiencias en las cuales han participado las actoras educativas en cuanto a una educación inclusiva*”. Al consultar sobre adaptaciones pedagógicas, utilización del DUA y prácticas inclusivas que fueron significativas para ellas, se evidenció que si bien en ocasiones adaptan las planificaciones y el material con el que trabajaban, las entrevistadas expresaron que en varias ocasiones ellas entregaban otro material al momento de la actividad pedagógica, es decir era emergente, ya que los alumnos y alumnas no eran contemplados a la hora de la planificación.

Sobre este tema, las agentes educativas declararon que las adaptaciones y la utilización de la estrategia DUA era principalmente labor del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE). A raíz de estas declaraciones se infiere que si bien han realizado experiencias inclusivas no lo ven como una responsabilidad dentro de sus labores educativas, sino que prevalece esta idea de que los niños y niñas con necesidades educativas o con discapacidad necesitan de profesionales especializados para planificar y desarrollar experiencias significativas para ellos, ya que ellas no contaban con los conocimientos necesarios.

Finalmente el tercer objetivo específico buscaba “*Identificar la importancia, valoraciones y desafíos que implica la inclusión para las actoras educativas*”. En cuanto a las valoraciones, las entrevistadas al comienzo respondieron lo políticamente correcto, es decir, plantearon que la inclusión es la meta en la educación y el propósito era lograr incluir a todos los niños y niñas. Aun así, nunca mencionaron el porqué era importante la inclusión en las aulas y los beneficios sociales que conlleva la inclusión en todos los ámbitos de nuestras vidas. El significado negativo de la inclusión respecto a sus respuestas era derivado de la falta de información y desconocimientos generales sobre las diversas herramientas y estrategias pedagógicas para trabajar con la diversidad de los niños y niñas.

En cuanto a los desafíos de la educación inclusiva las agentes en cuestión las relacionan a los profesionales del equipo PIE, es decir educadores diferenciales, fonoaudiólogos y terapeutas. Una de las entrevistadas consideraba necesario tener más especialistas que la apoyaran en la labor educacional. Mientras que otra relaciona el desafío al trabajo e interacciones con otros profesionales. A lo largo de las entrevistas nunca expresaron que el desafío era de ellas como responsables de la inclusión en las aulas, sino que lo dejaban en las manos de los especialistas, los cuales sí cuentan con los conocimientos necesarios.

Al inicio de la investigación como estudiantes y educadoras en formación evocamos nuestros recuerdos durante nuestro paso por la educación y nuestras prácticas, en las cuales habíamos sido testigos de este patrón de estudiante “normal” y el estudiante que era etiquetado como “especial” quienes eran excluidos y tratados diferentes. Sobre este tema, Pedro Covarrubias (2019) menciona que “La cultura generalizada genera prácticas de dos tipos de alumnos: el “normal” y el “especial”. Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración” (p.142). Esto es justamente lo que se sigue perpetuando en las aulas, a pesar de que las políticas públicas dirigidas a la educación inclusión, en la actualidad aún prevalecen las creencias de los educandos y se ejercen prácticas integradoras, ya que existen estigmas que generan barreras hacia las diferencias. Tal como lo mencionamos en variadas ocasiones en el apartado de los antecedentes teóricos.

5.1. Hallazgos de la Investigación

En relación con los hallazgos de la investigación que no se contempló a la hora de comenzar el estudio, así como tampoco en el marco teórico, tiene relación con la resistencia que existe entre el trabajo de las educadoras hacia el trabajo profesional del equipo PIE. La educadora mencionó la tensión que existe con el equipo PIE sobre tener que presentar sus planificaciones, mientras que la educadora diferencial mencionó que no solo existe una resistencia de las educadoras, sino que de la mayoría de los docentes al trabajo colaborativo entre “especialistas” y pedagogos los cuales benefician el desarrollo de los niños y niñas. No habíamos considerado previamente, ni tampoco leído sobre esta problemática la cual afecta

significativamente a los educando, ya que un trabajo en conjunto con los especialistas ayuda a tener una visión más amplia de desarrollo de habilidades de los niños y niñas.

Otro punto que hallamos al realizar la pesquisa tiene relación con la visualización de la inclusión como imposición administrativa del sostenedor, de las municipalidades. Esta situación problematizo a la educadora y técnico ya que consideraron que no tomaron en cuenta su opinión ni tampoco fueron capacitadas sobre este tema. De esta idea podemos inferir el desconocimiento de las políticas públicas, así como de decretos ligados a la educación inclusiva por parte de los equipos educativos.

5.2. Proyecciones de la Investigación

A partir del estudio desarrollado quedó una puerta abierta respecto a las prácticas inclusivas que desarrollan los diferentes actores educativos de las escuelas. Es por eso por lo que una proyección de la investigación se podría responder mediante observaciones, para saber cómo son realmente las interacciones entre los actores educativos y las infancias. Desarrollando de esta manera una idea sobre la praxis de cómo los docentes perciben la integración y la inclusión, así como los significados y estigmas que prevalecen actualmente.

Otra proyección de la investigación que se podrían hacer tiene relación con realizar un estudio diferenciando las ideas de los docentes de colegios públicos y privados respecto a esta temática.

Finalmente, otra proyección que surge a partir de la investigación tiene relación con conocer la visión de los profesionales respecto a sus casas de estudio, ya que según la formación varía la visión de los paradigmas respecto a la diversidad. Así como también revisar los programas y mallas de estudios de diferentes centros de formación e investigar cómo se incentiva una educación con un enfoque inclusivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, G. Demosthenes, Y, y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es&tlng=es.
- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. *Revista Dilemata*, (7), 57- 76. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/106>
- Bermeosolo, J. (2014). Educación e inclusión: El aporte del profesional de la salud. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 25(2), 363- 371. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0716864014700483?token=81DBF64995416FCAEE63FD4E0FD9C55DE0D2EFE0B82A1C696548BAC276C4327F4B00F77E1583355ED5BFCAC7D314D7F7&originRegion=us-east-1&originCreation=20211019150604>
- Boggino, N. y Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Paulo Freire, Revista de pedagogía crítica*, (15), 31-51. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/378>
- Booth, T., Ainscow M., Kingston D. (2007). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (González, F. Gómez, M. Jenaro, C). INICO- Universidad de Salamanca. (Trabajo original publicado en 2006)
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 46(2), 79–97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Consejo asesor presidencial para la reforma de las políticas de infancia (2006). *Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia*. Recuperado de: https://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/Informe_del_Consejo_Asesor_Presidencial_de_Infancia_-_El_Futuro.compressed.pdf
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo

- y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 14 de mayo 2009.
- Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J., & Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género Y Diversidad En Educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300. <https://doi.org/10.19044/ESJ.2017.V13N7P300>
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, nº 12, 26-46.
- Espinosa, A y Cueto, R. (2014). *Esteretipos Raciales, Racismo y discriminación en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- European Agency for Especial Needs and Inclusive Education. (2016). *Pasar a la acción en favor de la educación inclusiva*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/take-action-inclusive-education-delegates-reflections-and-proposals>
- Ferreira, M., Agudo, S., Fombona, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Elsevier*, 27 (1), 44-50. <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-la-educacion-inclusiva-portugal-espana-S0212679615000055>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (7 de octubre de 2021). *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*. <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-y-adolescentes-tienen-derechos>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Convención sobre los derechos del niño. Ratificada por Chile en 1990*. <https://www.unicef.org/chile/informes/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 7 (1), 201-229. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>
- García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid.

- Giménez, S. (2015). Delineamiento de políticas de educación inclusiva en educación superior en el Paraguay. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1),121-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661394011>
- Herrera V. (2008). Discapacidad y necesidades educativas especiales: nuevos paradigmas en la atención a la diversidad. *Paulo Freire, Revista de pedagogía crítica*, (5), 83- 93. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/492>
- La Tercera. (26 de abril del 2012). Experta italiana afirma que la escuela inclusiva produce un crecimiento general en la sociedad. *La Tercera* <https://www.latercera.com/noticia/experta-italiana-afirma-que-la-escuela-inclusiva-produce-un-crecimiento-general-en-la-sociedad/>
- Ley 20.370 de 2009. Establece la ley general de educación. 17 de agosto del 2009.
- Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero del 2010. D.O. No. 41.972
- Ley 20.845 de 2015. Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 29 de mayo del 2015.
- Llorente, A. (23 de junio 2020). Educación Inclusiva: cuales son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos de estos están en América Latina). *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>
- López, T; Castillo, C; Taruman, J; Urzúa, A; *Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil*; Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 2021 Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología del Caribe*, (10), 27- 38.
- Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK.web-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (5 de abril de 2021). *Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Editorial síntesis.
- Narvaja, E. (2006). *Análisis del discurso: modos de abordar materiales de archivo*. Editorial Homo Sapiens. http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/ARNOUX-Elvira-El-an%C3%A1lisis-del-discurso-como-campo-interdisciplinario_Cap1.pdf
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2020). *Infancia cuenta en Chile 2020* (Informe n°5) <http://www.observaderechos.cl/site/Infancia-Cuenta-2020.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (14 de diciembre 2021). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo de Diversidad Humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 5 (1), 139-150. <https://www.google.com/url?q=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf&sa=D&source=docs&ust=1637018032517000&usg=AOvVaw1rMJZskAbsN2HUCm5PhsOb>
- Pastor, C. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes*. Universidad Complutense de Madrid.
- Peña, Mónica. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 1 (2), 93-103. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200010&lng=es&tlng=es.
- Pérez, M. (2021). *Estereotipos de la discapacidad en el espacio escolar. Estudio de caso en la unidad educativa Fesvip*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Revista CienciAmérica*, 9 (3), 1-6. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/336>
- Real Academia Española: *diccionario de la lengua española* 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/exclusi%C3%B3n>. [08 de diciembre 2021]
- Real Academia Española: *diccionario de la lengua española*. 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/discriminar>. [30 de octubre 2021]
- Real Academia Española: *diccionario de la lengua española*. 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es/actor>. [10 de enero 2023]
- Sagredo, E. Careaga, M. Bizama, M, (2020). Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Revista*

- Espacios*, 41 (09), 6
<https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410906.html>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer un análisis de discurso. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (41), 207-224.
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/18183>
- Servicio Nacional de Discapacidad. (10 de noviembre de 2021). *Glosario*.
https://www.senadis.gob.cl/pag/310/827/pag/669/1265/sobre_el_ii_estudio_nacional_de_la_discapacidad
- Servicio Nacional de Discapacidad. (2016). *II Estudio Nacional de la Discapacidad 2015*. <https://www.senadis.gob.cl/pag/306/1570/publicaciones>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2021). *Participación. Ley N° 20.422*.
https://www.senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley_n20422
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guia_de_buenas_practicas_en_educacion_inclusiva_vok.pdf
- Stake, R (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. <https://parvularia.mineduc.cl/bases-curriculares-ed-parvularia/>
- Superintendencia de Educación. *¿Qué es el Programa e Integración Escolar (PIE)?*<https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/> [06 de enero 2023]
- Taylor, S. J y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
https://books.google.cl/books/about/Introducci%C3%B3n_a_los_m%C3%A9todos_cualitativos.html?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tenorio, S (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (1), 823-831.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130176>
- Tonatiuh, I y Anguiano, M. (2019). Sociedad civil e inclusión educativa: el reto de las organizaciones de apoyo. 59-69 pp.
- Universidad Finis Terrae. (06 de noviembre de 2021). *Ficha de Docente*.
<https://facultadeduccion.uft.cl/escuela-de-psicologia/psicologia/docentes-psicologia/valentina-velarde-lizama/>

- Vega, A. (2005). *Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile] Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Velarde V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*. 15(1), 115- 136.
<https://revistas.unav.edu/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179>

ANEXO



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

**Infancia, Discapacidad y Necesidades Educativas Según la Perspectiva según la
Perspectiva de Actoras Educativas de la Región Metropolitana**

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación **Infancia, Discapacidad y Necesidades Educativas Según la Perspectiva de Actoras Educativas de la Región Metropolitana**. Su objetivo general es Comprender los significados y experiencias de inclusión de actoras educativas de escuelas de la Región Metropolitana. Usted ha sido invitado(a) por qué es educadora de párvulos y tiene experiencia con niños y niñas con necesidades educativas y discapacidad.

Las investigadoras responsables de este estudio son Mical Álvarez e Ignacia Cañete, tesistas pertenecientes a la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Chile, guiadas por la profesora Fabiola Maldonado.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en responder una entrevista donde **abordaremos los temas de la inclusión, discriminación, necesidades educativas, discapacidad y experiencias pedagógicas inclusivas. La duración será de 40 minutos aproximadamente y el lugar lo acordaremos con usted. La entrevista se grabará y esta se puede interrumpir y retomar en cualquier momento.**

Riesgos: esta investigación no tiene riesgos para los participantes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a

ninguna opinión particular. No utilizaremos su nombre y tampoco revelaremos información donde ejerce, con el propósito de proteger la confidencialidad y los datos serán guardados por las investigadoras a cargo hasta que termine la investigación en un archivo con clave.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, le enviaremos un resumen ejecutivo de los principales resultados de la investigación a su correo electrónico.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a las investigadoras Responsables de este estudio:

Fabiola Maldonado García

Teléfonos: +56981390853

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: fmaldona@uchile.cl

Mical Álvarez Saavedra

Teléfonos: +56986392489

alvarezmical@gmail.com

Ignacia

Teléfonos:

Correo Electrónico: ignacia.canete@ug.uchile.cl

Cañete

+569

Caviedes

92639984

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio **Infancia, Discapacidad y Necesidades Educativas Según la Perspectiva de Actoras Educativas de la Región Metropolitana** en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante
investigador responsable

Firma

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____