

**ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE COMPROMISO ESCOLAR E INCLUSIÓN  
DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE PRESENTAN NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES: APROXIMACIÓN A LAS PERSPECTIVAS DE  
PROFESIONALES Y ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN**

INFORME FINAL DE PROYECTO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE  
LICENCIADA EN TRABAJO SOCIAL Y EL TÍTULO DE TRABAJADORA SOCIAL

**Integrantes:**

Danitza del Carmen Aguilera Valenzuela

Constanza Belén Espinoza Gutiérrez

**Académica Guía:**

Dra. Mahia Saracostti Schawartzman

**Co guía:**

Dra. Cristhie Mella Aguilera

Colaborador del proyecto FONDEF IT19I0012 y FONDECYT 1210172

Valparaíso, 2021

## Agradecimientos

*Finalizando este arduo proceso, agradecemos a quienes nos acompañaron hasta acá, a nuestras familias, nuestros amigos/as, compañeros/as de generación, a quienes nos dejaron en el camino y nos han estado mirando desde arriba. A la casa de estudios, a los/as profesores/as, y en especial a Mahia Saracostti y Cristhie Mella, quienes nos alentaron, enseñaron, y contuvieron en este último año.*

*Al proyecto de investigación FONDEF IT, denominado: “Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar”, por permitirnos colaborar y realizar este proyecto de título.*

*A Isabel y Nerea, por ser nuestras guías en la elaboración del presente proyecto. Y finalmente a nosotras, por nunca bajar los brazos, a pesar de las dificultades.*

*Te agradezco Constanza, amiga y compañera, gracias por ser quien guiaba el proceso, por tu dedicación, esfuerzo y compromiso, porque a pesar de las circunstancias logramos llegar hasta acá, que nuestra amistad perdure, mis mejores deseos para ti.*

*Te agradezco a ti Danitza, amiga y compañera de aventuras, gracias por tu fuerza, entrega y motivación, que nuestra amistad se siga fortaleciendo, te deseo lo mejor siempre.*

## Índice

Presentación.....	6
Contextualización de proyectos.....	7
Capítulo I: Marco Teórico.....	8
1. Educación inclusiva y trayectorias educativas.....	10
1.1 Educación inclusiva y trayectorias educativas: Aproximaciones conceptuales.....	10
1.2 Educación inclusiva y trayectorias educativas: Aproximaciones al marco normativo legal.....	14
1.2.1 Marco normativo internacional .....	14
1.2.2 Marco normativo nacional .....	15
1.3 Abordaje de las Necesidades educativas especiales: Rol de los asistentes de la educación en el contexto escolar.....	20
1.4 Compromiso escolar y factores contextuales en el marco de la inclusión educativa.....	24
1.4.1 Antecedentes conceptuales de compromiso escolar y Factores contextuales .....	24
1.5 Estrategias de promoción del compromiso escolar.....	30
1.5.1 Reconocimiento de estrategias de promoción del CE a nivel internacional. ....	30
Capítulo 2: Marco Metodológico.....	41
2.1 Relevancia de la investigación.....	42
2.2 Pregunta de investigación.....	43
2.3 Objetivos de la investigación.....	43
2.4 Diseño Metodológico.....	44
2.4.1 Postura Epistemológica .....	44
2.4.2 Tipo de investigación .....	45
2.4.3 Enfoque metodológico .....	46
2.4.4 Participantes .....	47
2.4.5 Procedimiento de acceso a los participantes .....	50

2.6.6 Técnica de recolección de información .....	52
2.4.7 Plan de Análisis .....	54
2.5.8 Consideraciones éticas del estudio .....	55
2.5.9 Criterios de rigor .....	56
Capítulo 3: Resultados.....	60
3.1.- La Pertinencia de las estrategias: Impresiones generales y puntos divergentes...61	
3.1.2 Desafíos emergentes en el contexto de educación a distancia en pandemia... 72	
3.2 Validando estrategias: Adaptaciones generales desde los equipos profesionales...76	
3.2.1 Estrategias de promoción de compromiso escolar cognitiva .....	76
3.2.2 Estrategias de promoción de compromiso escolar afectiva .....	89
3.2.2.1 El enfoque socioemocional: aspecto prioritario para el desarrollo de los estudiantes.....	104
3.2.3 Estrategias de promoción de compromiso escolar conductual .....	107
3.3.- La perspectiva interdisciplinaria de los equipos profesionales .....	111
3.3.1 Los roles de Trabajo Social en equipos interdisciplinarios que trabajan por la inclusión educativa de NEE. ....	115
Capítulo 4: Conclusiones.....	120
4.2. Oportunidades y desafíos para la política pública educativa en Chile.....	121
4.1. Desafíos para la intervención profesional del Trabajo social en el contexto educativo.....	124
4.3. Desafíos y aprendizajes para futuras investigaciones en educación desde el Trabajo social.....	127
Bibliografía.....	130
Anexos.....	149

## Índice de Tablas

Tabla 1 "Diagnóstico de ingreso de necesidades educativas especiales".....	18
Tabla 2 "Funciones de profesionales asistentes de la educación en programas de integración escolar" .....	21

Tabla 3 "Estrategias de compromiso escolar y factores contextuales validadas" .....	33
Tabla 4 "Muestra de profesionales y asistentes de la educación" .....	48
Tabla 5 "Criterios de rigor en la investigación cualitativa" .....	57
Tabla 6 "Pertinencia de las estrategias desde la perspectiva profesional" .....	62
Tabla 7 "Disciplinas y equipos profesionales" .....	112

### **Índice de Ilustraciones**

Ilustración 1 "Ejemplo: Estrategia n°1 Establecimiento de metas en conjunto" .....	51
Ilustración 2: "Ejemplo de cartilla" .....	53

## Presentación

La presente investigación se enmarca en el proyecto FONDEF IT19I012, “Sistema integrado de evaluación, seguimiento y estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y factores Contextuales (SIESE)” para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar. Tiene como objetivo validar y adaptar estrategias de promoción de Compromiso escolar y factores contextuales asociadas al contexto de inclusión de necesidades educativas especiales (NEE), en establecimientos educacionales públicos de la región de Valparaíso. Para esto, se utilizó la reciente validación de estrategias de compromiso escolar y factores contextuales propuestas por Lara y Rabanal (2021), en la cual no se encuentra una focalización en inclusión educativa de estudiantes que presentan NEE. Esta situación en primer lugar abre la posibilidad de obtener un nuevo análisis, desde una perspectiva de inclusión educativa con foco en las necesidades educativas especiales y, en segundo lugar, genera una nueva validación y adaptación de estrategias inclusivas sobre compromiso escolar y factores contextuales, desde la experiencia de diversos profesionales, que se desempeñan en duplas psicosociales y programas de integración escolar (PIE).

Respecto a la organización de la información, el presente informe está compuesto por cuatro capítulos. En una primera aproximación, el **capítulo I**, correspondiente a marco teórico, identificará los principales lineamientos teóricos y conceptuales que guían el presente proyecto. En segunda instancia, el **capítulo II**, detalla el proceso metodológico, con especial énfasis en los objetivos de la investigación y los procedimientos utilizados para el análisis y desarrollo general. El **capítulo III**, contiene el análisis y la interpretación de los datos recopilados en el trabajo de campo. Y para finalizar, el **capítulo IV**, presenta las conclusiones, desafíos y oportunidades de la investigación en general.

## **Contextualización de proyectos**

En materia de prevención de la deserción escolar en Chile, y de promoción de retención escolar, a nivel nacional y local, se encuentran diversos proyectos realizados por profesionales expertos en educación y compromiso escolar, que desde el año 2015 vienen realizando investigaciones que analizan el fenómeno de la deserción escolar y los factores contextuales incidentes. Estas investigaciones han sido financiadas por el Fondo Nacional del Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), por el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), y la Corporación de Fomento para la Producción (CORFO).

Los proyectos que se desarrollan en una primera instancia son FONDEF ID14I10078 – ID24I10078, denominado “Medición del compromiso del niño, niña y adolescente con sus estudios para la promoción de trayectorias educativas exitosas”, FONDECYT 1170078, que lleva por nombre: “Análisis, validación y evaluación de un modelo de colaboración familia-escuela para la promoción del involucramiento familiar y el desarrollo integral de la niñez. Desde la literatura científica internacional a la generación de evidencia en Chile” y CORFO de Innovación Social, 18ISV-93400 “Sistema de Evaluación y Monitoreo del Compromiso Escolar para la prevención de la deserción y promoción trayectorias educativas exitosas.”

En base a estos proyectos, nace el “Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar”, con el objetivo de realizar un seguimiento temprano (desde quinto básico) a todos y todas las alumnas, lo que permitiría acompañar sus trayectorias educativas (Universidad de Valparaíso, 2020). Desde esta iniciativa se enmarca nuestro proyecto de tesis, que como se ha mencionado anteriormente, tiene como objetivo validar y adaptar estrategias de compromiso escolar y factores contextuales, desde una perspectiva de inclusión de NEE.

## **Capítulo I: Marco Teórico**

## **Introducción**

Este apartado presenta los principales lineamientos teóricos y conceptuales que guían el presente proyecto de título, el cual se enmarca en la investigación previa de Lara y Rabanal (2020).

Las temáticas que componen este capítulo inician conceptualizando la educación inclusiva en Chile y las trayectorias educativas, para luego abordar las principales aproximaciones al marco normativo legal, internacional enfatizando en las declaraciones que consagran la educación como un derecho humano, y nacional, con especial atención en las leyes y decretos que abordan la educación inclusiva, y las NEE.

Por otro lado, en el marco de compromiso escolar (CE) y factores contextuales (FC), se reconocen algunas investigaciones, en las cuales se sitúa particularmente este Proyecto de título, para fundamentar sus objetivos, desarrollo y avances en general.

## **1. Educación inclusiva y trayectorias educativas**

### **1.1 Educación inclusiva y trayectorias educativas: Aproximaciones conceptuales**

En Chile, la conceptualización de inclusión educativa encuentra su línea base en el campo de la educación especial y actualmente se encuentra contenida en las políticas públicas en educación. Sin embargo, fueron otros organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, quienes comenzaron una discusión respecto a una educación inclusiva, con foco en las personas en situación de discapacidad (Manghi et al., 2020). La declaración de Salamanca (1994), firmada por Chile y otros países, representa un aporte significativo para la educación inclusiva, puesto que, en sus lineamientos generales, propone el acceso de las personas con necesidades educativas especiales a cualquier escuela ordinaria, asumiendo el deber de integrar y satisfacer las necesidades específicas que presenta cada niño, niña o adolescente (NNA). Según Cruz (2019), las escuelas con orientación inclusiva presentan el método más eficaz para enfrentar y combatir las desigualdades sociales.

Navarro y Espino (2012), manifiestan que la inclusión educativa, tiene como finalidad responder la diversidad de los/as estudiantes, para así poder reducir la exclusión e incrementar la participación. Dentro de sus propósitos se encuentra, garantizar una educación de calidad a todos/as los/as estudiantes, con especial énfasis en aquellos/as estudiantes, que, por diversas razones, están excluidos actualmente del sistema, o en riesgo de ser marginados/as.

Ídem (2016) plantea que las aproximaciones a la noción de inclusión educativa son diversas, y a menudo contradictorias. Por lo tanto, reconocer estas concepciones, en la implementación de políticas educativas no es un asunto trivial, ya que la perspectiva desde la que se realiza las definiciones de política y su contenido, orientarán las decisiones posteriores en el interior de los establecimientos educativos.

Una primera constatación, resulta ser la divergencia entre los conceptos de integración e inclusión educativa. Si bien ambas perspectivas apuntan a generar mayor equidad y justicia social en el contexto educativo, existen diferencias relevantes desde el enfoque en el que son abordadas y comprendidas.

Un modelo de integración pone el foco de atención en el/la estudiante y su proceso de adaptación al establecimiento educacional y a un referente de estudiante “ideal”. De acuerdo con esto, la tarea de la escuela se basa en un esfuerzo de categorización centrado en las carencias o déficits, que apartan a los/as estudiantes de este referente normal o ideal. Por lo tanto, las acciones desde el establecimiento educacional se enfocan en la provisión de apoyo de profesionales que ayuden a mejorar la experiencia escolar. (Mineduc, 2016)

López et al., (2014) manifiestan que la integración en Chile utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individuales, desde la situación que presenta cada estudiante, para favorecer su integración en los establecimientos educacionales y en la sociedad. Esta estrategia cobró forma a partir de la implementación de los programas PIE, que otorgan atención educativa para alumnos/as con discapacidades sensoriales, intelectuales y problemas del lenguaje, de relación y comunicación.

Sin embargo, existen algunos autores que sugieren dejar atrás el concepto de integración, y avanzar en términos de inclusión, pensando en una escuela más abierta a la diversidad, que no sólo refiera a NEE, sino que también, esté enfocado en la promoción de establecimientos educacionales sin exclusiones. (González, 2008; Loaiza, 2011; Ossa, 2014). En este sentido (Calderón, 2012) expone que la inclusión no es sólo insertar a un/a estudiante a un aula regular, simplemente para que no esté solo con niños especiales en una escuela especial, sino que la inclusión diseña un plan para que el/la estudiante esté

incluido/a en un espacio educativo, con niños regulares, y pueda acceder a un desarrollo óptimo.

Precisamente, Román (2019) manifiesta que la Inclusión Educativa pretende transformar la realidad educativa, desde la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entregando por parte de la escuela, una educación adecuada y contextualizada a la realidad de cada estudiante, inmerso en el espacio didáctico diverso. De acuerdo con esto, el enfoque inclusivo, propone la transformación de políticas y prácticas educativas, en función de las particularidades y características que presenta cada alumno/a. Desde esta mirada, la diversidad es una condición transversal a los seres humanos, por lo tanto, los contextos educativos tienen como deber flexibilizarse en función de los contextos presentados, con el objetivo de ser pertinentes e inclusivos con la diversidad. (Mineduc, 2016)

De acuerdo con lo planteado, una escuela con enfoque inclusivo será finalmente, aquella que incluye y responde a las necesidades educativas de todos/a los/a estudiantes, reconociendo y valorando cada una de sus diferencias, desarrollando al mismo tiempo, un proceso de acompañamiento en sus trayectorias educativas, fortaleciendo competencias, habilidades y talentos de cada uno(a) (Educrea, s.f). Desde esta perspectiva, diseñar e implementar espacios educativos pertinentes en busca de asegurar y proteger las trayectorias educativas de cada niño, niña y adolescente (NNA), con especial atención en aquellos/as que se encuentran en situación de exclusión educativa, o rezago escolar, es una prioridad. (Unicef, s.f.)

Ahora bien, (Terigi, 2007; Marchesi et al., 2014; Galván 2018) exponen que las trayectorias educativas pueden ser analizadas desde dos ámbitos: el estudio de las trayectorias teóricas y/o el estudio de las trayectorias reales.

En primera instancia, las trayectorias teóricas se definen como: “recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar”. Las trayectorias reales o no encauzadas por su parte son aquellos “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema” (Galván, 2018, pág. 18). Esto quiere decir, que cualquier niño, niña, adolescente, joven o adulto dentro del aula, independiente de sus particularidades que le rodean de su contexto, podría encontrar en el transcurso de su trayectoria educativa, barreras de aprendizaje, de desarrollo o de participación, cultural, social, en el currículum y en la vida de escuela, por lo que, necesitará de apoyos, más o menos especializados, y en algunos casos, personalizados. (Mineduc, 2019)

Desde el contexto nacional, las trayectorias educativas quedan establecidas en 12 años de educación obligatoria. (Mineduc, 2012). Sin embargo, en la práctica los recorridos de los/as estudiantes pueden ser dispares, existiendo una diversidad en las trayectorias reales. En este ámbito, Moriña (2010) destaca que los alumnos/as con discapacidad, comparten trayectorias educativas caracterizadas por continuas rupturas, puesto que sus historias y experiencia de vida son distintas a las de otros alumnos/as de su edad, ya que han tenido que enfrentarse y adaptarse a continuos cambios como por ejemplo la adaptación de una educación regular a una educación especial, o viceversa.

En función de lo planteado, proteger las trayectorias educativas de los/as estudiantes con NEE, permite construir las condiciones, para que el recorrido de cada NNA sea continuo, completo y de calidad, teniendo como objetivo, disminuir el rezago y el abandono escolar. (Unicef, 2020), propone generar instrumentos, para que la toma de decisiones de cada sistema educativo se fundamente en base al proceso de aprendizaje de cada estudiante, poniendo especial atención en el mejoramiento de la comunicación entre docentes, directivos y equipos profesionales, para conocer oportunamente las particularidades y características de aprendizaje de cada estudiante.

## **1.2 Educación inclusiva y trayectorias educativas: Aproximaciones al marco normativo legal**

Ante la evidencia de la complejidad de las trayectorias de estudiantes con NEE se han establecido propuestas desde la legislación tanto internacional como nacional, descritas a continuación.

### **1.2.1 Marco normativo internacional**

En el ámbito internacional, la Declaración de los Derechos Humanos y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del hombre, en el año 1948, consagran la educación como un derecho humano, lo que ha convocado a los diversos estados y países, a gestionar esfuerzos a través de políticas educativas para garantizar este derecho de forma gratuita y posibilitar a cada uno de sus ciudadanos, su adecuada inserción social. (Bravo-Sanzana et al., 2021)

Más tarde, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el año 1976, declara en su artículo 13 el derecho de toda persona a la educación, además de fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 1976). Es imprescindible mencionar que la Convención de los Derechos del Niño celebrada en 1989, y ratificada en Chile en 1990, destaca entre sus principios fundamentales, la no discriminación, el interés superior del niño, el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo, y la participación infantil.

En materia de educación especial, se reconoce que el niño/a física o mentalmente impedido/a deberá gozar de una vida plena y decente en condiciones que refuercen su dignidad, le permitan sentirse suficiente y faciliten la participación del niño en la comunidad (Unicef, 2006). Finalmente, y en un ámbito más actual, se reconoce la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada

en el año 2008. La cual, en su art. 24 señala que, se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con el objetivo de hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, quienes ratifiquen la convención deberán asegurar una educación inclusiva en todos los niveles. (Anula, 2013)

### **1.2.2 Marco normativo nacional**

En el contexto nacional, a partir de los años 90, la reforma educacional, comienza a desarrollar planes de mejoramiento de la educación en los niveles preescolar, básica y media, teniendo como objetivo alcanzar una mayor equidad y calidad en la educación. Dentro de sus metas está modernizar el sistema educacional y garantizar la calidad en las respuestas educativas que contribuyan a la integración social de todos los NNA, del país. Sin embargo, es imprescindible mencionar que la educación especial no fue considerada en esta reforma, ya que los esfuerzos por la integración de alumnos/as en situación de discapacidad en escuelas provenían de la promulgación del decreto supremo exento 490/90. (Godoy et al., 2004)

Es en el año 1994, que se promulga la primera ley de Integración Social de las personas con discapacidad, cuyo principal aporte recae en las nuevas concepciones de la discapacidad y sus posteriores objetivos, que apuntan hacia la generación de estrategias para el acceso, participación y progreso en la enseñanza. La ley 19.284, actualmente ley 20.422, impulsó la creación del Fondo nacional de discapacidad (FONADIS), cuyo objetivo principal está relacionado a la promoción del derecho de igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, objetivo que actualmente está regulado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). (Cabrera, 2015)

En consideración con lo planteado, y con la promulgación de la ley general de educación 20.370, actualmente reconocida como ley 21.164, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir una educación que le ofrezca

oportunidades para su desarrollo integral, personal y su formación, y estudiar en un ambiente libre de discriminación arbitraria, guiados por el respeto a sus libertades personales, a su integridad física y moral, y a la expresión de sus opiniones (Ley 21.164, 2019). Se reconoce finalmente que es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

En este ámbito, cabe recalcar que la ley 21.164 cumple con el propósito de modificar la ley 20.370, “en el sentido de prohibir que se condicione la permanencia de estudiantes al consumo de medicamentos para tratar trastornos de conducta”. (Ley 21.164, 2019, art. único). En los casos en los que exista prescripción médica de especialistas, el establecimiento educacional deberá otorgar los apoyos requeridos para asegurar la inclusión de los/as estudiantes, conforme a los protocolos que expone el Ministerio de salud.

En lo que respecta a discapacidad, la ley 20.422 publicada en el año 2010, se instala como la principal normativa que refiere a la inclusión social de personas con discapacidad. En su contenido, refuerza el principio de no discriminación establecido en la constitución chilena, y reconoce como principal objetivo “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad” (SENADIS, 2010). Dentro de su conceptualización, la ley define que, una persona con discapacidad es “aquella que teniendo deficiencia/s física/s, mental/es, de carácter temporal o permanente, al interaccionar con diversas barreras presentes en el ambiente, ve impedida o restringida su participación plena en la sociedad, en igualdad de condiciones” (Ley 20.422, 2010). En este contexto, tras insertar el concepto de educación especial en el sistema escolar, los establecimientos como medidas, deberán incorporar innovaciones y adecuaciones

curriculares, junto con materiales de apoyo necesarios, para su permanencia y progreso en el sistema educacional. (BCN, 2010).

Posteriormente, en el año 2015 surge la ley de inclusión escolar, su objetivo principal recae en que “los establecimientos educativos deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad” (Mineduc s.f). Cabe recalcar, que la ley 20.845 es una de las primeras leyes en incorporar el concepto de educación inclusiva.

Los aportes que ha significado la incorporación de la ley se materializan en la introducción del concepto de inclusión en la educación, diferenciándolo del concepto de integración, avanzando en materia de igualdad de oportunidades e inclusión de necesidades educativas especiales (Ley 20.845, 2015). Esto, ha generado nuevas conceptualizaciones y perspectivas sobre la inclusión, contribuyendo con nuevas líneas de trabajo para el programa de integración escolar (PIE), que se implementa en establecimientos educacionales regulares, constituyéndose como una estrategia educativa con enfoque inclusivo, que busca favorecer “la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes” (Mineduc, 2013, pág. 7). Como está señalado en las normativas técnicas del Mineduc para el Programa de Integración Escolar PIE (2016), se considera que un/a estudiante presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), cuando, “en razón de sus características o diferencias individuales o de su contexto (familiar, social, cultural u otras), enfrenta en la escuela algunas barreras que le dificultan o impiden avanzar en forma adecuada en su proceso educativo” (Mineduc, 2016, pág. 9)

En función del período de tiempo de entrega de apoyo profesional que requieren algunos y algunas estudiantes, las necesidades educativas especiales, pueden clasificarse en dos tipos. (Véase en tabla n°1). Las necesidades educativas especiales de carácter transitorio (NEET), que están asociadas al estudiante que requiere apoyos especializados sólo durante una etapa de su trayectoria escolar, ya que se espera que el/la estudiante pueda desenvolverse sin dificultades en el ámbito educativo, luego del trabajo realizado por el programa y por los docentes en el período de intervención. También se pueden presentar necesidades educativas especiales de carácter permanente (NEEP), que se asocian a un tipo de discapacidad como intelectual, motora, sensorial o múltiple, el apoyo especializado dependerá no solamente de la discapacidad del estudiante, sino que también de las condiciones de su entorno familiar, escolar y social. (Mineduc, 2016).

**Tabla N°1:**

*"Diagnóstico de ingreso de necesidades educativas especiales"*

<b>DIAGNÓSTICOS</b>	<b>NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)</b>
Discapacidad auditiva, discapacidad intelectual, discapacidad visual, trastorno del espectro autista, disfasia, discapacidad múltiple y sordoceguera	Necesidad educativa especial permanente (NEEP)
Trastorno de déficit atencional e hiperactividad (TDAH), trastorno específico del lenguaje (TEL), dificultad específica del aprendizaje (DEA), funcionamiento Intelectual Límitrofe (FIL)	Necesidad educativa especial transitoria (NEET)

Elaboración propia basada en Mineduc (2016)

El reglamento que actualmente regula la incorporación de alumnos/as con necesidades educativas especiales es el decreto 170, el que establece los "requisitos,

instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales” (Decreto 170, 2010, Art. 9) por los que se podrá solicitar el beneficio de la subvención del Estado, para la educación especial. La Subvención escolar preferencial (SEP), consiste en el dinero que el Estado otorga a cada establecimiento educacional subvencionado tanto particular como municipal por cada estudiante que sea parte de su comunidad educativa y que curse la educación parvularia, básica y enseñanza media (Ley 20.248, 2008). El objetivo que posee la ley es mejorar la calidad y equidad en la educación de los alumnos atendiendo las condiciones socioeconómicas que signifiquen un contratiempo en el rendimiento escolar, avanzando en mejorar las oportunidades que poseen los estudiantes. (Mineduc, s.f)

Como forma de complementar, en materia de diversificación de enseñanza, el Decreto 83 brinda orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, el cual, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran. Dentro de estas adecuaciones curriculares se encuentran adecuaciones curriculares de acceso y adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje. Estas nuevas concepciones tienen como objetivo favorecer el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, en su diversidad (Mineduc, 2015)

Conforme a lo planteado, es posible destacar que la reforma educacional a través de los cambios en las políticas educativas ha iniciado una transformación profunda en el sistema educativo chileno, que busca garantizar el acceso de todos y todas los/as chilenos/as a una educación gratuita, pública y de calidad. En esta dirección, la promulgación de la Ley N°20.845 de Inclusión, establece un hito fundamental, para avanzar a un sistema educacional más inclusivo y abierto a la diversidad. (Mineduc, 2016)

### **1.3 Abordaje de las Necesidades educativas especiales: Rol de los asistentes de la educación en el contexto escolar**

En función de la diversidad que comprende las NEE, el sistema educativo ha ido integrando distintas disciplinas en el abordaje y en el apoyo a estudiantes que enfrentan barreras en sus trayectorias educativas. Como está contenido en la ley de inclusión escolar,

uno de los objetivos del enfoque inclusivo es contribuir a la eliminación de las barreras para alcanzar la educación en diversidad. Esto supone la incorporación de profesionales no docentes, denominados asistentes de la educación, que trabajan de forma colaborativa e integrada en equipos multidisciplinarios, y que además desempeñan diversos roles dentro del programa de integración escolar. (Mineduc, 2016)

Dentro de los roles que ejercen los profesionales de PIE, en primer lugar, se considera el rol de evaluador principalmente en el proceso de evaluación integral e interdisciplinario, que tiene como objetivo recoger información del/la estudiante y diagnosticar colaborativamente la discapacidad o trastorno, con la finalidad de evaluar si efectivamente requiere apoyo especializado en el PIE. (Mineduc, 2019)

En segundo lugar, López-Vélez (2018) define el rol de apoyo, cuando expone que este tiene relación con todo aquello que facilita el aprendizaje de los/as estudiantes. De acuerdo con esto, el apoyo refiere a aquellos recursos que suelen ser complementarios a los que proporciona un/a profesor/a en una clase común, el rol de apoyo que puedan realizar los/as profesionales en los establecimientos educacionales, suele ser fundamental para fortalecer la inclusión educativa.

En tercer lugar, se hace referencia a un rol colaborador (Mineduc, 2013), lo define como aquel trabajo que se realiza a través de un equipo interdisciplinario, donde cada profesional interviene desde sus áreas con el objetivo de mejorar los aprendizajes y la

participación que incluya a los estudiantes con NEE, de tipo transitorias o permanentes. Desde esta perspectiva, las competencias de un/a solo profesional no son suficientes. Se requiere como condición el rol colaborador, en espacios interdisciplinarios donde dialogan diversos profesionales constantemente. Lo anterior, se plantea teniendo en cuenta que el objetivo común es orientar el trabajo hacia la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y aquellas que dificultan la inclusión de NNA que presentan NEE. (Mineduc, 2011)

Para el logro de estos objetivos se requiere de un equipo de apoyo. Son profesionales asistentes de la educación, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionales, psicólogos/as, kinesiólogos/as, monitores de oficio, psicopedagogos/as, trabajadores sociales. En algunos casos, también se solicitan asistentes técnicos, y co-educadores en situación de discapacidad (Mineduc, 2013). Sin embargo, para efectos de evaluación diagnóstica, sólo se requiere la perspectiva de algunos/as profesionales mencionados/as (véase tabla n°2)

**Tabla N°2:**

*"Funciones de profesionales asistentes de la educación en programas de integración escolar"*

<b>Profesión</b>	<b>Principales funciones</b>
Fonoaudiólogo/a	Realiza diagnóstico y apoyo a las NEE, abordando el área de lenguaje y comunicación, con el propósito de desarrollar y fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas que faciliten el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes de distintos niveles académicos. Identificando, además, las dificultades de comunicación que puedan

	incidir en el aprendizaje, y sus correspondientes apoyos
Kinesiólogo/a	Apoya a los/as estudiantes en el desarrollo de las mejores condiciones neuromotoras para su proceso de aprendizaje y desarrollo individual. Además, realiza las evaluaciones funcionales psicomotriz al estudiante y orienta a las familias y a los docentes sobre la relevancia, de las actividades kinésicas asociadas al movimiento, así como su influencia en los aprendizajes, y sobre los apoyos, cuando se requiere.
Terapeuta Ocupacional	Apoya los procesos y las habilidades básicas para la adquisición del aprendizaje y adaptación escolar, desde un abordaje integral. Además, favorece la autonomía y la inclusión de las y los estudiantes para su desenvolvimiento en la cotidianidad. Realiza la evaluación y diagnóstico de alumnos/as con NEE derivadas de alteraciones de las capacidades motrices funcionales y de necesidades sociolaborales.
Psicopedagogo/a	Brinda apoyo específico a estudiantes que, a la base, tienen habilidades insuficientemente desarrolladas, con la finalidad de que logren superar su dificultad. Su función principal dentro del equipo multidisciplinario se resume en el trabajo directo con estudiantes que presentan alguna dificultad en el aprendizaje. Desde ahí realiza la evaluación y diagnóstico.
Psicólogo/a	Conoce y comprende las necesidades específicas de cada curso, y apoya la adecuación de las situaciones educativas a las características individuales y grupales de estudiantes y profesores/as.

	Además, realiza el diagnóstico y atención individual de NEE y del curso, en distintos aspectos (cognitivo, emocional, social), participando en el proceso de detección, y prevención, para finalizar aportando en las propuestas de intervención de cada NNA, con NEE o sin ellas.
--	--

Elaboración propia, basada en Mineduc (2019).

Por otro lado, las duplas psicosociales son otro ejemplo de trabajo interdisciplinar, las que en la búsqueda de una educación centrada en la calidad y en el desarrollo de los estudiantes se incorpora a los establecimientos educacionales bajo el alero de la Ley de Subvención Escolar (SEP) (Cárcamo et al., 2020). Se conforman por un trabajador social y un psicólogo los que se encargan de prestar apoyo psicológico y de asistencia social a los estudiantes y sus familias en los establecimientos educacionales con altos niveles de vulnerabilidad.

Uno de los roles que se le ha asignado recientemente a los profesionales de trabajo social y psicología, es el de encargado/a de convivencia escolar, que solía ser un cargo de carácter técnico-pedagógico, y era ejercido sólo por profesionales de la educación (Contraloría General de la República, 2019), dentro de sus funciones se destaca liderar el diseño y la implementación de actividades y estrategias que fortalezcan la convivencia escolar y el aprendizaje, asegurando un buen clima escolar. (Mineduc, 2015)

Finalmente, los equipos PIE y las duplas psicosociales intervienen en el proceso educativo de cada estudiante, en función de sus necesidades y requerimientos. En esta misma línea, la Agencia Europea, (2017), manifiesta que a los alumnos/as que presentan NEE y/o discapacidad, las transiciones les resultan más complejas que a sus compañeros/as, lo que provoca un mayor riesgo de abandono escolar. Desde lo

planteado, los apoyos profesionales, en definitiva, buscarán proteger las trayectorias educativas en función de promover la inclusión educativa, siendo parte integrante de los equipos de establecimientos en función del desarrollo de estrategias pertinentes.

#### **1.4 Compromiso escolar y factores contextuales en el marco de la inclusión educativa**

##### **1.4.1 Antecedentes conceptuales de compromiso escolar y Factores contextuales**

En el marco de protección a las trayectorias educativas de los/as estudiantes, y a los avances en materia de abandono escolar, se conceptualiza el compromiso escolar, como variable clave para la prevención temprana y oportuna de la desescolarización y la promoción de la retención escolar en el sistema educacional (Christenson, et. al, 2012). Se considera como una variable en la deserción escolar, ya que el abandono escolar no suele ser un acto inesperado, sino que constituye la etapa final de un proceso acumulativo relacionado a la pérdida de compromiso con los estudios. (Lara, et.al, 2018) Por otra parte, también es considerado por un predictor estadístico significativo que expone las variables que intervienen en el éxito de las trayectorias educativas (Archambault, et. al, 2009)

En el contexto de esta investigación, el compromiso escolar será entendido como la participación de los/as estudiantes en actividades académicas, curriculares o extracurriculares (Saracostti et al., 2016). Considerando la importancia del concepto para el desarrollo de este marco, es posible identificar dos principales aproximaciones, que refieren al compromiso escolar. La primera tiene relación con el término compromiso del estudiante, centrando la atención en el alumno y en su experiencia interna (Lara, et. al, 2018), mientras que existen otros autores que prefieren referirse a compromiso escolar, con un énfasis contextual, esto quiere decir que la atención no se encuentra puesta en el estudiante por sí solo, sino en la consideración de variables contextuales. (Sandoval et al., 2018)

La definición propuesta por Balfanz y Byrnes (2019), establece el compromiso escolar como un constructo multidimensional, formado por tres dimensiones distintas, que interactúan entre ellas: compromiso conductual, compromiso emocional o afectivo, y compromiso cognitivo.

En una primera instancia se encuentra el Compromiso Emocional o Afectivo, se define como el nivel de respuesta emocional de los/las estudiantes hacia los/las docentes, los compañeros, el establecimiento educacional y su propio proceso de aprendizaje (Saracostti, et. al, 2019). Como resultado, este tipo de compromiso daría cuenta de toda experiencia que implique el involucramiento de emociones tanto positivas como negativas hacia las relaciones o actividades que estén dentro de un contexto escolar (Sandoval, et. al, 2018). En consideración con lo planteado, se señala que el aumento del compromiso afectivo fortalecerá el vínculo con el establecimiento educacional y la disposición hacia el trabajo estudiantil (Saracostti et.al, 2016). Sin embargo, una percepción negativa del valor de la escolaridad, una falta de interés en el establecimiento educacional, sentimientos de aburrimiento, ansiedad o aislamiento social, podrían ser factores para reconocer la pérdida del compromiso con los estudios. (Lara, et.al, 2018)

Por otro lado, el compromiso conductual, se define como el comportamiento que muestra la vinculación del estudiante y su participación con la comunidad escolar, incluyendo el desarrollo de conductas positivas asociadas al contexto académico y a la ausencia de conductas disruptivas (Saracostti et. al, 2016). La dimensión conductual, por otra parte, es conceptualizada por Tomás et al., (2016), en función de la medición de conductas observables del esfuerzo y el logro determinados por la participación de los(as) alumnos/as en el aula y actividades escolares. Se compone por las interacciones y respuestas del estudiante, dentro de la sala de clases, del colegio y en actividades

extracurriculares. (Saracosti, et. al, 2019). Este se desarrolla de manera continua, desde un involucramiento esperado de manera general como por ejemplo la asistencia diaria, a un involucramiento más profundo, como, por ejemplo, la participación en los centros de alumnos.

En última instancia, se señala que, el compromiso cognitivo se refiere al “uso por parte de los(as) estudiantes, de estrategias de aprendizaje profundo dirigidas a la comprensión y el dominio del conocimiento” (Fredricks, et. al, 2019, pág 31). Complementando la conceptualización anterior, Lara, et.al, (2018), también señalan que el compromiso cognitivo se basa en el uso de distintas estrategias, como la memoria, la conciencia y la voluntad para realizar el esfuerzo de entender las actividades relacionadas al aprendizaje. Desde esta definición, se rescata la disposición consciente del estudiante para comprender ideas complejas con el fin de facilitar la comprensión del material. Estas características señaladas anteriormente tendrían relación con la motivación del estudiante, Walker et. al, (2006), percibe que la motivación tiene una gran influencia en esta dimensión del compromiso escolar, se enfatiza que el contraste entre la agudeza visual y la sensibilidad se relacionan con el compromiso cognitivo y en su frecuencia.

En los esfuerzos por comprender y enfrentar la problemática social relacionada a la deserción escolar, emerge la necesidad de identificar algunos factores que, por una parte, cumplan con proteger al estudiante/s durante su trayectoria escolar de posibles fracasos que lo lleven finalmente a abandonar el sistema educativo y por otra, que le faciliten los procesos de adaptación y aprendizaje escolar. (Saracosti, y otros, 2016)

Desde esta perspectiva, y a lo largo de la trayectoria escolar, es posible identificar que las experiencias y el desarrollo adquirido por los/as estudiantes en la escuela, no son sólo de carácter individual, el compromiso escolar de cada estudiante se ve altamente influenciado por factores contextuales y relacionales, como la familia, el colegio y los pares. Desde estos antecedentes, se reconocen dos categorías de factores que influyen en el desarrollo de las líneas de trabajo que se vinculan a la prevención de las dificultades expuestas. Estos factores son en primer lugar los Factores de carácter estructural y en segunda instancia se encuentran los Factores de carácter individual. (Saracostti y otros, 2016)

- **Factores de carácter estructural:** referidos, principalmente, a variables socioestructurales, culturales, familiares, como también a políticas educativas y a características propias de la comunidad donde el estudiante vive. (Rumberger (2001) Citado en Miranda-Zapata, & otros, 2018), define factores de riesgo de tipo estructural a ambientes de alto riesgo, estructuras familiares y políticas educativas que fomentan la exclusión de los estudiantes.

- **Factores de carácter individual:** referidos a características propias del estudiante y que tendrían directa relación con el vínculo que puede establecer con su escuela y sus procesos de aprendizaje. (Saracostti y otros, 2016) Se señala que son aquellos factores vinculados a la experiencia del estudiante que influyen en el abandono del sistema escolar, y principalmente en aquellas actitudes y comportamiento. (Rumberger, 2001; Miranda-Zapata et.al, 2018).

Otros autores como Espinoza, Castillo, & González, (2017), manifiestan que los factores contextuales que influyen en la vida de los estudiantes se agrupan en dos ambientes, intra escolar y extraescolar.

Dentro de los factores intraescolares que originan la deserción escolar, se señalan el adulto centrismo, el autoritarismo docente, los problemas conductuales y el bajo rendimiento escolar, mientras que, en el ámbito extraescolar, se encuentra la pobreza, la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar, entre otras situaciones que se viven fuera del contexto escolar. (Espinoza et al., 2017).

Por otra parte, Román (2009) expone que es necesario comprender los factores exógenos y endógenos para comprender el fracaso escolar en Chile. Dentro de los factores exógenos se encuentran las características familiares e individuales de los/as estudiantes, por factores endógenos, las características físicas y educativas de los estudiantes, junto con la pedagogía y la disponibilidad de los docentes.

De esta manera las variables de compromiso escolar y factores contextuales se componen bajo la lógica de ser aspectos modificables de la vida de un/a estudiante (Miranda-Zapata, & otros, 2018), característica que ofrece esperanza a educadores, al considerar que el Compromiso Escolar es influenciado por el medio ambiente y, por lo tanto, es adaptable. (Fredricks 2004; Sotomayor et. al, 2021).

Por consiguiente, las escuelas pueden modificar sus contextos para aumentar el compromiso escolar de los y las estudiantes. En esta línea, el CE está influenciado por contextos que son modificables, como la relación entre pares, la relación con el profesorado y la influencia de la familia en la escuela. (Hazel, et. al 2013; Sotomayor et. al, 2021). Es importante señalar la importancia de prestar atención a esto, toda intervención debería considerar los factores de contexto, para el logro de sus objetivos.

En primer lugar, se señala el apoyo de la familia. Para Jadue (2003), la institución familiar ejerce una influencia poderosa en la educación de sus hijos e hijas, en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que, si se involucran en la educación de sus hijos/as y colaboran con los docentes, los niños/as como resultado, presentan un buen rendimiento

y se adaptan de manera más fácil a la escuela. A modo de complementar, Cabrera (2009) destaca la importancia de que existan canales de comunicación y acción, que actúen de forma conjunta y coordinada, entre la escuela y las familias, para el alcance de un desarrollo del niño/a en las mejores condiciones.

El apoyo de la familia expuesto en el proyecto Fondef IT19I0012 Sistema integrado de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción del compromiso estudiantil y factores contextuales, refiere al acompañamiento de la familia en el proceso educativo, ejerciendo acciones que apunten en beneficio y bienestar del NNA, como por ejemplo ayudándole con las tareas, conversando lo que va sucediendo en la escuela, y motivándolos a trabajar bien. (Proyecto Fondef, 2020)

En segunda instancia, el apoyo del profesorado desde Miranda-Zapata et al., (2018), se percibe como el apoyo que deben recibir los y las estudiantes de parte de los profesores y profesoras, lo que incluye actitudes positivas respecto al profesor o profesora y hacia la escuela por parte de los estudiantes, la relación positiva entre integrantes del profesorado y el vínculo positivo entre integrantes del profesorado y la persona responsable del estudiante. Sanahuja, et. al, (2018), desde una perspectiva de inclusión en la educación, concibe el apoyo de los/as profesores/a como un apoyo más relacionado con el aprendizaje, que, a la participación, esto implica que en las aulas exista otro profesional de apoyo, cuyas tareas estén relacionadas con el diseño y la posterior adaptación del material didáctico, la adaptación del currículum, la instrucción y la resolución de algunos problemas que se vivan dentro del aula.

En tercer lugar, se identifica el apoyo de pares Chandía (2017), refiere que el concepto de aprendizaje de pares implica la valoración del conocimiento generado en la práctica cotidiana, cada sujeto(a) que comunica y analiza, en el proceso de intercambio de información, pone en juego sus habilidades y competencias, las que se intensifican producto de esa interacción. Finalmente, el apoyo de pares para Saracostti et al., (2019),

es la percepción que tienen los y las estudiantes acerca de las relaciones interpersonales entre compañeros/as, la preocupación, el apoyo y la confianza que se da entre pares, configurándose como importantes para el proceso de integración escolar, y frente a los desafíos escolares y/o dificultad académica.

## **1.5 Estrategias de promoción del compromiso escolar**

### **1.5.1 Reconocimiento de estrategias de promoción del CE a nivel internacional.**

En un marco de educación inclusiva, Rodríguez (2006), manifiesta que los esfuerzos por proponer estrategias orientadas a la gestión de actividades de aprendizaje en las aulas inclusivas, así como el desarrollar la gestión en una clase inclusiva, requiere no sólo la preparación del trabajo individual, si no también, la planificación y ejecución de un programa en el que los alumnos, puedan compartir diversos tipos de interacción y de identidad.

Grande y González (2015) en este contexto de inclusión educativa, proponen que es necesario que se establezcan estrategias educativas que contribuyan a la plena participación y aprendizaje del estudiantado. Dentro de las que proponen, se encuentran algunas estrategias de instrucción individualizada, la matriz de actividad, prácticas que desarrollen una imagen positiva, el arte al servicio de la inclusión, tutorías entre iguales, diversificación de actividades programadas, el aprendizaje por proyectos, y otras estrategias de enseñanza. Pese a que las estrategias planteadas están basadas en experiencias de aprendizaje infantil, es importante tenerlas en consideración para el proceso de validación y adaptación de estrategias de compromiso escolar propio.

Los elementos destacados por la literatura y la evidencia de las estrategias internacionales identificadas demuestran la necesidad de plantear estrategias que consideren una perspectiva inclusiva, adaptada a los factores contextuales.

En la revisión de estrategias debe considerarse la complejidad que presentan las

características de las familias del estudiantado. Esto implica pensar en estrategias que consideren intervenciones “diferenciadas”, en función del contexto y de las características para su implementación, pudiendo integrar una visión compleja de estrategias individuales, focalizadas o grupales y universales. (Leyton et al., 2021)

Desde el Proyecto Fondef IT 19|0012 se ha llevado a cabo un trabajo relacionado a la sistematización de distintas estrategias de promoción del compromiso escolar y factores contextuales, las que son expuestas y desarrolladas en (Saracostti et al, 2016). En este documento se reconocen 37 estrategias de intervención y prácticas a nivel internacional, que han sido trabajadas en distintos contextos educativos, y cumplen con entregar, en primer lugar, los lineamientos generales para establecer futuras investigaciones e intervenciones en el contexto nacional. Estas intervenciones, tienen como objetivo entregar distintas herramientas y metodologías que busquen promover el compromiso escolar, en contextos educativos, abarcando las distintas dimensiones del compromiso y los factores contextuales incidentes.

### **1.5.2 Reconocimiento de estrategias de promoción del Compromiso Escolar a nivel país**

En el marco del contexto nacional se encuentran dos experiencias de trabajo, mediante las cuales se analizan y validan estrategias de promoción del CE y factores contextuales realizadas en el año 2020.

En primera instancia, se encuentra el resultado de 15 estrategias de intervención socioeducativas para la promoción del compromiso escolar propuestas por Leyton et al., (2021) que fueron priorizadas vía juicio de expertos, mediante un cuestionario que se realizó en función de tres dimensiones: aplicabilidad, objetivos, y resultados, para una posterior validación de estrategias ajustadas al contexto chileno.

En esta misma línea de exploración de estrategias pertinentes a nuestro contexto, es relevante exponer como antecedente el trabajo de validación de 25 estrategias desarrollado por Lara & Rabanal (2021) con equipos educativos. Esta validación tiene como objetivo identificar estrategias pertinentes para cada contexto de enseñanza.

Para efectos de este marco, se resumen las 25 estrategias de compromiso escolar y factores contextuales trabajadas por Lara y Rabanal (2021). La información contenida corresponde a 1.- Nombre de la estrategia, 2.- Factor contextual y 3.- Breve descripción de la estrategia. (Véase la tabla n°3).

### Tabla N°3

*"Estrategias de compromiso escolar y factores contextuales validadas"*

Estrategia	Factor contextual	Breve descripción
<i>Subdimensión del compromiso escolar afectiva</i>		
1.- Conexión emocional	Profesorado	Tiene como finalidad propender lazos entre los profesores y estudiantes de forma de generar un ambiente de aprendizaje vinculante con los intereses de los alumnos y donde los involucrados participen en conjunto del aprendizaje.
2.- Fomentando el involucramiento familiar	Familia	Se busca que la familia cumpla un rol activo en generar las condiciones para que el mensaje del docente llegue a jóvenes receptivos.

3.- Mejorando el clima escolar	Pares	Busca promover un ambiente positivo de aprendizaje, además de estar centrado en el estudiante, de forma de darle protagonismo a los y las estudiantes en sus trayectorias educativas.
4.- Fortalecer habilidades socioemocionales para reducir el acoso escolar	Profesorado	Esta estrategia entrega conocimientos sobre habilidades de reconocimiento y manejo de las emociones, para desarrollar el cuidado y preocupación por los demás.
5.- Contacto regular con padres, madres y apoderados	Familia	Se centra en la necesidad de apoyo adicional requerida por los alumnos, sugiriendo un apoyo personalizado con los padres desde orientaciones positivas.
6.- Promoviendo la empatía	-	Busca promover una relación positiva de respeto y confianza entre los y las estudiantes y el profesor, poniendo el foco en la empatía del profesor ante aquellos estudiantes que hayan tenido problemas de conducta.

7.- Repensando las actividades extraprogramáticas	Pares	Esta estrategia se basa en enfocar las actividades extraprogramáticas para otorgar un mayor beneficio académico y socioemocional a los(as) estudiantes generando un mayor vínculo entre ellos(as)
8.- Estrategias de aprendizaje colaborativo	Pares	El aprendizaje colaborativo es un método pedagógico para involucrar a los/as estudiantes con su aprendizaje entre pares, de forma que las actividades a desarrollar sean más que un trabajo en grupo.
9.- Trabajo entre pares	Pares	El trabajo entre pares es una estrategia planteada en cualquier escenario escolar para promover habilidades socioemocionales de los y las estudiantes frente a las actividades desarrolladas en la escuela de forma guiada por profesores o profesionales.
10.- Asesoría parental	Familia	Esta estrategia consta de crear espacios para que los padres estén asesorados para abordar diversos temas que los ayuden a desarrollar competencias para la crianza de sus hijos desde el aspecto académico.

11.- Reconociendo la voz de los estudiantes	Profesorado	Esta estrategia permite que las y los estudiantes puedan sentirse parte de su escuela, es por esto que se sugiere construir una serie de espacios de expresión e integración de sus opiniones. Co-construir algunas normas y formas de resolver los problemas en conjunto entre otros.
<i>Subdimensión del compromiso escolar conductual</i>		
12.- Fortalecimiento de la participación del estudiante en clases	Profesorado	De forma que los y las alumnas participen como agente activo en las clases se busca que ellos mismo elijan actividades a desarrollar trabajando entre pares
13.- Técnica de resolución de problemas.	Familia/pares/profesores	Busca que el estudiante internalice estrategias para enfrentar y resolver problemas en diversos contextos, trascendiendo y adquiriendo una nueva estrategia para la vida.

14.- Entrevista familiar liderada por estudiantes.	Pares/Familia	Esta estrategia busca poner el foco en la expresión y potencialidades de los y las estudiantes, generando espacios de autonomía frente a su aprendizaje, de forma que las entrevistas sean lideradas y planificadas por ellos mismos.
15.- Promoción de prácticas de reparación	Profesorado/pares	Busca la resolución positiva de conflictos que puedan surgir entre alumnos y entre alumnos y profesores.
<i>Subdimensión del compromiso escolar cognitiva</i>		
16.- Fortalecer la inversión del estudiante en su aprendizaje	Profesorado	Para fortalecer el compromiso y vínculo del niño o niña en su aprendizaje se sugiere trabajar en la autorregulación de estos.

17.- Promoviendo una mentalidad de crecimiento	-	Busca promover que los y las estudiantes crean en sus capacidades y habilidades para desarrollar la autoconfianza y mejorar el aprendizaje desde una mejor disposición.
18. Tutorías Pedagógicas	Profesorado/Familia	La estrategia favorece la re-vinculación del estudiante con su proceso para lo cual se desarrolla una asesoría pedagógica personalizada y significativa.
19.- Establecimiento de metas en conjunto.	-	La estrategia de establecer metas en conjunto vincula la importancia de la escuela, asistir y desarrollar su aprendizaje con su futuro; lo importante es destacar que lo enseñado y aprendido durante el proceso de enseñanza escolar es útil.
20. Aprendiendo en base a proyectos.	-	Esta estrategia de aprendizaje se basa en la participación por parte de los(as) estudiantes en proyectos que buscan solucionar un problema intelectualmente desafiante e identificado en su escuela, comunidad o ciudad.
21. Conectándonos con el futuro laboral.	-	El proceso de transiciones educativas en ocasiones suele ser difícil en todos sus niveles y aún más mantener conectados a los/as estudiantes frente al escenario laboral en los últimos cursos de la trayectoria educativa.

22. Identificando necesidades de aprendizajes adicionales.	Profesorado	Se trata de una ayuda académica extra, mediante tutoría o trabajo en grupo, en un horario extra. Pudiendo ser desarrollado en espacios escolares o comunitarios, para lo cual se puede contar con voluntarios o pares.
23. Conectando el aprendizaje con la vida real.	Profesorado	Conectar el aprendizaje con la vida real es un proceso en el aprendizaje importante e innovador en los métodos de enseñanza para conectar al alumnado con experiencias reales de aprendizaje.
24. Retroalimentación informada.	Profesorado/Familia	Esta estrategia se enfoca en entregar una retroalimentación positiva a los y las estudiantes desde sus capacidades, habilidades y fortalezas.
25. Agrupándonos como escuela para una mejor práctica.	Profesorado/familia/pares	El trabajo colaborativo entre comunidades escolares es fundamental en tiempos de crisis por lo que trabajar en conjunto para reformular las prácticas y formas de enseñanza es el centro de la estrategia.

Fuente: Elaboración propia en base a (Lara & Rabanal, 2020)

Este proceso de validación surge desde la concepción universal, de incluir a todos/as los NNA. Sin embargo, en el desarrollo de validar y adaptar estrategias, no se encuentra un enfoque especializado que incluya necesidades educativas especiales. Por lo tanto, la metodología y la selección de muestra tampoco incluyen profesionales del ámbito educativo que trabajen explícitamente en inclusión de NNA con necesidades educativas especiales, y al momento de la entrevista, tampoco se realizan preguntas específicas relacionadas con la inclusión educativa.

Paralelo a esto, Petit y Saavedra (2020), en el proceso de validación de un módulo de capacitación online de compromiso escolar y factores contextuales, señalan que, la plataforma de compromiso escolar incluye en los instrumentos de medición de CE Y FC, audios en respuesta de los estudiantes, lo que refleja un paso significativo en esta línea de inclusión educativa. Sin embargo, los profesionales que participaron en el módulo comparten la necesidad de incluir estrategias de promoción de compromiso escolar, considerando a NNA que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de retenerlos/as en el sistema educativo.

En base a las experiencias nacionales e internacionales, y al alero de los proyectos (FONDEF IDeA ID14|10078-ID2410078, CORFO 18ISV-93400 y FONDEF IT 19|0012) relacionados con el compromiso escolar y factores contextuales se deduce que, existen diversas estrategias de CE y FC que han sido elaboradas, validadas y analizadas con la finalidad de promover la retención y disminuir la deserción escolar. Sin embargo, y desde las experiencias de trabajo con estrategias de compromiso escolar local y nacional, se comprende, que no existe una focalización en necesidades educativas especiales, por lo que se hace necesario abundar y analizar en cada una de ellas en un nuevo proceso de validación y adaptación, en busca de la inclusión educativa y la promoción de la retención escolar.

## **Capítulo 2: Marco Metodológico**

## **Introducción**

El presente capítulo tiene como finalidad, describir el proceso metodológico de la investigación, profundizando en los elementos centrales que caracterizan su desarrollo.

En una primera instancia, se genera un alcance en torno a la relevancia de la investigación y a su posterior fundamentación, dando paso a la definición de la pregunta de investigación y objetivos generales y específicos, que cumplen con guiar el proceso. Posteriormente, se presenta el diseño metodológico, fundamentando la postura epistemológica, el tipo de investigación y su respectivo enfoque, continuando con la definición de la muestra, el procedimiento de acceso a los participantes, las técnicas de recolección de información, para terminar con un plan de análisis, las consideraciones éticas del estudio y la fundamentación de los criterios de rigor científico considerados.

### **2.1 Relevancia de la investigación**

En base a lo planteado anteriormente en el capítulo I, los elementos destacados por la literatura y la evidencia de las estrategias internacionales identificadas demuestran, en primera instancia, la necesidad de plantear estrategias de promoción de compromiso escolar que consideren una perspectiva inclusiva, además de los factores contextuales y relacionales que lo moldean. (Leyton et al., 2021) y en segunda instancia, la necesidad de establecer estrategias educativas que contribuyan a la plena participación y aprendizaje del estudiantado, reconociendo su diversidad. (Grande & González, 2015).

En consideración con esto, la relevancia de la presente investigación se sustenta en las experiencias de trabajo con estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales, sistematizadas por el equipo del proyecto Fondef It 19|0012| Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Escolar y Factores Contextuales (SIESE). El objetivo fue analizar estas

estrategias, considerando la inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes (NNA) que presentan necesidades educativas especiales.

Dado lo anterior, la investigación planteó la finalidad de validar y adaptar estrategias de compromiso estudiantil y sus factores contextuales, en función de la inclusión de NNA que presentan necesidades educativas especiales en establecimientos escolares de la región de Valparaíso, vía juicio de expertos, como técnica de indicador de validez y fiabilidad de los datos obtenidos. En base esto, se desprende la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos que se presentan a continuación.

## **2.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo las estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales identificadas para el contexto escolar chileno podrían ser inclusivas para niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales?

## **2.3 Objetivos de la investigación**

### ***Objetivo General***

Analizar las estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales, en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de los equipos profesionales que se desempeñan en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso.

### ***Objetivos específicos***

- Identificar estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales que resulten pertinentes para la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, según la

perspectiva de profesionales de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso.

- Validar estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales, en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, desde las perspectivas de profesionales de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso.
- Analizar los roles de profesionales involucrados en el apoyo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en función de la inclusión y promoción de compromiso escolar y factores contextuales.

## **2.4 Diseño Metodológico**

### **2.4.1 Postura Epistemológica**

La postura epistemológica de la investigación es fenomenológica-hermenéutica, lo que significa que la focalización está en la experiencia subjetiva de los individuos y de los grupos, por tanto, la realidad se descubre según lo que va experimentando el sujeto a través de la vida. (Barbera & Inciarte, 2012). Esta perspectiva, pone en disputa los sentidos que los sujetos le dan a sus propias vivencias y experiencias, junto con las interpretaciones más amplias que pueden construirse a partir de los referentes, que son puestos en diálogo con las experiencias particulares. (Ramírez, 2016).

Según León (2009), el resultado del giro hermenéutico de la fenomenología expone que las experiencias pueden entenderse mejor en base a las historias contadas de esa vivencia. Desde las fases del método fenomenológico hermenéutico, recoger la experiencia vivida constituye una fase descriptiva mediante la cual se identifica como principal fuente la entrevista, con el fin de establecer un contacto más directo con la experiencia (Fuster, 2019).

Desde esta postura nos situamos para responder la interrogante de la investigación. La perspectiva de los/as profesionales y asistentes de la educación, desde sus experiencias de trabajo con NNA que presentan NEE, contribuyeron en el proceso de validación y adaptación de estrategias de compromiso escolar y factores contextuales, aportando diversas opiniones, sugerencias y ajustes para cada una de las estrategias, lo que permitió acercarnos a la realidad de cada contexto educacional y reconocer la gran diversidad que presentan.

#### **2.4.2 Tipo de investigación**

El alcance de esta investigación se caracterizó como descriptivo, (Fernández Collado y Dahnke, 1990), exponen que los estudios descriptivos buscan detallar específicamente las propiedades importantes de comunidades, grupos, personas, u otro fenómeno que sea sometido a análisis, incorporando el propósito del investigador de definir y describir cómo se manifiesta un determinado fenómeno.

En primera instancia, el estudio descriptivo caracteriza la situación concreta señalando sus rasgos más propios y diferenciadores. (Cauas, 2015). En este caso, la investigación estuvo orientada a realizar un proceso de validación y adaptación de estrategias de compromiso escolar (CE) y factores contextuales (FC), colocando su foco en las consideraciones de inclusión educativa, en función de las necesidades educativas especiales de NNA, desde la experiencia de diversos/as profesionales expertos/as que trabajan en las comunidades escolares. Esto, desde el planteamiento de estrategias que además de ser inclusivas para todo el alumnado, también debían favorecer el incremento del CE.

En segunda instancia, los estudios descriptivos se caracterizan por ser observacionales, en los que no se interviene o manipula el contexto, (García, 2004) ya que su finalidad es observar la situación en concreto, en condiciones naturales. De esta

manera, el estudio sólo tuvo un alcance descriptivo, puesto que se intentó evitar establecer relaciones creadas que pudieran alterar la objetividad de la investigación. En este caso, se buscó conocer la percepción y opinión de los profesionales participantes con base en sus experiencias de trabajo y especialización en el área que aborda esta investigación.

En tercera instancia, es posible mencionar que el estudio fue de tipo transversal, ya que intenta realizar un análisis de la situación, en un período corto de tiempo (García, 2004), lo que permitió investigar a un único grupo de personas y recoger información importante para la investigación (Díaz Narváez & Calzadilla, 2016). En este caso caracterizados por ser profesionales y asistentes de la educación, algunos con experiencia en el trabajo con NNA que presentan necesidades educativas especiales.

### **2.4.3 Enfoque metodológico**

La presente investigación tuvo un enfoque cualitativo, puesto que buscó describir la realidad en su contexto natural (Rodríguez et al., 1999). Dentro de los principales objetivos del enfoque, está el comprender y profundizar los fenómenos, con el fin de analizarlos desde el punto de vista de los/as participantes en su contexto. (Guerrero, 2015).

Considerando lo anterior, la investigación buscó comprender la perspectiva de un grupo, respecto de las estrategias de CE Y FC mencionadas específicamente en el capítulo I, profundizando en la subjetividad de los/as sujetos/as y reconociendo sus pensamientos, opiniones y sentires presentes en la experiencia relatada por cada profesional.

Una de las características del estudio cualitativo, es tratar además temas que son únicos y que poseen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento al contexto en el cual se desarrolla el fenómeno (Jiménez & Comet, 2016). Cabe destacar, que esta investigación se originó con la intención de profundizar el estudio

cualitativo de Lara y Rabanal (2021), en el cual se produjo una adaptación de estrategias de CE y FC al contexto de crisis sanitaria. Sin embargo, la particularidad de nuestro estudio cualitativo fue el abordaje de NNA que presentan NEE, con el fin de otorgar una mirada inclusiva respecto a las estrategias de CE y FC planteadas por el equipo FONDEF IT y validadas recientemente por el estudio mencionado.

#### **2.4.4 Participantes**

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó el muestreo por conveniencia, ya que se seleccionaron sólo aquellos casos accesibles por las investigadoras y que aceptaron participar del estudio. (Otzen & Monterola, 2017). Este tipo de muestreo constituye una muestra no probabilística<sup>1</sup> o también llamada muestra dirigida, y es caracterizado por establecer diversas etapas, en primera instancia selecciona la muestra y en segunda instancia identifica a los sujetos que presentan el fenómeno en general. (Mendieta, 2015).

En primer lugar, es importante señalar que previo al trabajo de campo con la muestra de participantes se contó con la participación de dos profesionales educadores diferenciales, que sirvieron como informantes claves, con quienes se pudo establecer una priorización de estrategias de CE y FC. El propósito de aquello fue realizar un pilotaje de la pauta de entrevista, su contenido y las estrategias resultantes de la validación de Lara y Rabanal (2021), con la finalidad de conocer en primera instancia las estrategias que serían mayoritariamente pertinentes para el contexto educacional en general.

Ahora bien, el total de la muestra cualitativa que componen el proceso de validación propia de la investigación alcanzó un total de 16 participantes, procedentes de la V región, particularmente de las ciudades de Viña del Mar, Quintero, Quilpué, Valparaíso, y Los Andes. (véase tabla n°4).

---

<sup>1</sup> Fundamentado por Sampieri (2014)

**Tabla N°4***"Muestra de profesionales y asistentes de la educación"*

<b>Tipo de Profesional</b>	<b>Equipo de trabajo</b>	<b>Establecimiento educacional</b>	<b>Ciudad</b>	<b>N° Identificador</b>
<b>Psicopedagoga</b>	Programa PIE	Colegio Alonso de Quintero	Quintero	E.1
<b>Trabajadora Social</b>	Dupla Psicosocial	Colegio Costa Mauco	Quintero	E.2
<b>Psicóloga</b>	Dupla Psicosocial	Colegio Costa Mauco	Quintero	E.3
<b>Educadora Diferencial</b>	Programa PIE	Escuela ministro Zenteno	Viña del Mar	E.4
<b>Psicólogo</b>	Programa PIE	Escuela Ciudad de Berlín	Valparaíso	E.5
<b>Trabajadora Social</b>	Dupla Psicosocial	Escuela Gaspar Cabrales	Quilpué	E.6
<b>Educadora diferencial</b>	Programa PIE	Liceo politécnico Quintero	Quintero	E.7
<b>Psicóloga</b>	Dupla Psicosocial	Escuela Chorrillos	Viña del Mar	E.8

<b>Trabajadora Social</b>	Programa PIE	Escuela Gaspar Cabrales	Quilpué	E.9
<b>Psicólogo</b>	Dupla psicosocial	E. Gaspar Cabrales/E. Melvin Jones	Quilpué	E.10
<b>Fonoaudióloga</b>	Programa PIE	Colegio Alonso de Quintero	Quintero	E.11
<b>Trabajadora Social</b>	Dupla psicosocial	Escuela Chorrillos	Viña del Mar	E.12
<b>Psicóloga</b>	Programa PIE	Liceo San Esteban	Los Andes	E.13
<b>Trabajador Social</b>	Dupla psicosocial	Escuela Humberto Vilches/ E. Balmaceda	Viña del Mar	E.14
<b>Trabajadora Social (Coordinadora PIE)</b>	Programa PIE	E. Gaspar Cabrales, C. Darío Salas, C. Manuel Bulnes, C. Jorge Rock Lara y C. CEIA.	Quilpué	E.15
<b>Psicólogo</b>	Dupla psicosocial	Escuela Eduardo Frei Montalva	Viña del Mar	E.16

Fuente: Elaboración propia

Esta investigación integró a su muestra, profesionales y asistentes de la educación, considerados expertos/as, cuyas labores son ejercidas actualmente en programas PIE y duplas psicosociales, de establecimientos educacionales regulares de la V región. Contar con ellos/as es fundamental para el desarrollo de este estudio, puesto que Robles y Rojas (2015), plantean que el juicio de expertos es el método adecuado para verificar la fiabilidad de la investigación en investigaciones cualitativas, puesto que compone una opinión informada de personas con experiencia y trayectoria en el tema, que puedan dar información verídica, evidencia, valoraciones y juicios. Cabe recalcar que los/as profesionales incluidos en la muestra, trabajan semanalmente con los/as estudiantes, especialmente el equipo PIE con los/as alumnos/as que presentan NEE, por tanto, conocen de manera cercana, sus necesidades y dificultades.

#### **2.4.5 Procedimiento de acceso a los participantes**

En primer lugar, para acceder a los/as profesionales educadores diferenciales que participaron como informantes claves, se contactó a dos establecimientos educacionales de la V región, correspondiente a la comuna de Quintero y de los Andes. La primera profesional, desempeña sus labores en un establecimiento de educación especial, mientras que el segundo participante en un establecimiento de educación regular.

Ahora bien, para definir a los/as profesionales participantes de la investigación, se contactó principalmente a establecimientos educacionales colaboradores de Fondef It, IT19I0012 o de investigaciones previas, que cumplieran con las características solicitadas por la investigación, vía correo electrónico y/o teléfono. (Ver anexo n°1)

En segundo lugar, se contactó a la corporación municipal de Viña del Mar, en búsqueda de colaboración de profesionales de establecimientos educacionales dependientes de la CMVM, con el objetivo de completar la muestra. Cabe recalcar, que la investigación definió un muestreo por conveniencia, por lo que se recurrió a la estrategia

*bola de nieve o cadena*, cuyo propósito consta de identificar a las personas de interés, y a partir de esta conseguir otros/as con la finalidad de obtener la información correspondiente y completar la muestra con los/as participantes asignados. (Martínez-Salgado, 2012)

Una vez manifestado el interés por participar se envió una serie de documentos, vía correo electrónico, donde se adjuntaba el consentimiento informado (véase anexo n°5), una breve explicación de la entrevista, y las estrategias por revisar. (vea ilustración 1).

### Ilustración 1

"Ejemplo: Estrategia n°1 Establecimiento de metas en conjunto"

**Establecimiento de metas en conjunto**

Proyecto «UNU» 11190012. Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
 Centro UNESCO Niñez y Juventud Educación y Sociedad  
 1990 - 2019

CLASIFICACIÓN			
Subdimensión Compromiso Escolar	<input type="radio"/> Afectivo	<input checked="" type="radio"/> Cognitivo	<input checked="" type="radio"/> Conductual
Factor contextual asociado	<input checked="" type="radio"/> Apoyo pares	<input checked="" type="radio"/> Apoyo familiar	<input checked="" type="radio"/> Apoyo profesorado
Aplicable en un ámbito no presencial	<input checked="" type="radio"/> SI		<input type="radio"/> NO
Tipo	<input checked="" type="radio"/> Universal	<input checked="" type="radio"/> Focalizado	<input type="radio"/> Personalizado

A veces las y los estudiantes tienen dificultades para relacionar la asistencia a clases y el aprendizaje escolar como algo importante para conseguir sus metas futuras. Se sugiere reflexionar sobre cómo las prácticas pedagógicas desplegadas les permitan vislumbrar la importancia de la escuela para su futuro. Para ello se recomienda:

- **Incentivarles a proponerse metas realistas** tanto en la escuela como en la vida personal, a corto, mediano y largo plazo, relacionadas con sus intereses y habilidades. Se debe reforzar dentro del aula la importancia del aprendizaje escolar para alcanzar metas futuras, se trata de que comprendan el proceso desplegado en el logro de objetivos personales e identifiquen formas y pasos para alcanzarlos.
- **Posteriormente y de manera periódica (una o dos veces por semestre), se debe trabajar con las y los estudiantes en el chequeo y revisión de sus progresos** con relación a las metas a corto o mediano plazo.

Ilustración 1: Presentación de estrategia. Información tomada de Compendio de fichas de estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales/ Septiembre, 2021.

Presentado esto, se coordinaron las entrevistas, con los/as profesionales vía correo electrónico, y por la plataforma Meet, ajustando horarios de mañana y/o tarde, dependiendo de la disponibilidad de cada profesional.

### **2.6.6 Técnica de recolección de información**

Para efectos de esta investigación, la técnica a utilizar debe responder con información de primera fuente y calidad, en consideración con los objetivos planteados. Tras estudiar algunas técnicas de recolección de información en investigaciones cualitativas, se recurre a una entrevista semiestructurada, con el fin de establecer un contacto más directo, con la situación específica.

Así mismo en la investigación cualitativa, la entrevista se refiere a un proceso comunicativo entre sujetos, planificado con anterioridad, mediante el cual el/la entrevistador/a obtiene información del entrevistado/a de forma directa, datos que responden al tema de interés. (Robles, 2011). El propósito para esta entrevista en particular se basa en obtener descripciones de las experiencias vividas por las personas entrevistadas, con la finalidad de lograr interpretaciones fidedignas del significado del fenómeno descrito. (Martínez, 2006).

Las entrevistas poseen distintas clasificaciones en función de sus características, en este caso el estudio utiliza una entrevista semiestructurada (Véase anexo n°2) que consiste en un guion de entrevista, en el cual las preguntas y formulaciones van variando según la información que esté entregando cada sujeto/a entrevistado/a, presentando un grado de flexibilidad, lo que logra ajustarse a cada uno de ellos/as. (Díaz-Bravo et al., 2013).

En cuanto al diseño de la entrevista de la presente investigación, se tomó en consideración: 1) Revisión y ajuste en base a la entrevista diseñado por Lara y Rabanal

(2020) y 2) Revisión y validación de la pauta de entrevista por parte de expertos en inclusión educativa de NNA con NEE.

La entrevista semiestructurada que fue dirigida a profesionales y asistentes de la educación constaba de 20 estrategias, de las 23 planteadas por Lara y Rabanal (2020). Esta modificación, se realizó en el proceso de revisión y validación de la pauta de entrevista y su contenido, que fue impartido por dos profesionales expertos en inclusión educativa, y miembros del programa PIE. Las estrategias que fueron descartadas para el proceso de validación fueron: 1.- entrevista familiar liderada por las y los estudiantes, considerada como no aplicable al contexto, 2.- mejorando el clima escolar y 3.- promoviendo una mentalidad de crecimiento, puesto que su contenido y finalidades estaban contenidas en otras estrategias.

El objetivo de la entrevista buscó la respuesta de cada profesional, en base a dos criterios 1.- Pertinencia de la estrategia, 2.- Adaptabilidad o ajuste de la estrategia agregando además posibles sugerencias en función de mejorar las estrategias en términos de inclusión educativa. Una tercera pregunta, buscaba conocer los roles profesionales involucrados en el apoyo con estudiantes que presentan NEE (Véase anexo n°3), para así plantear las diversas oportunidades y desafíos futuros para los equipos profesionales, y para el trabajo en el ámbito de inclusión.

Cada profesional participante, revisó 5 estrategias ordenadas previamente por las investigadoras, que apuntaban a promocionar el compromiso escolar, afectivo y conductual. (Vea ilustración n°2).

### **Ilustración 2:**

*"Ejemplo de cartilla"*

## **CARTILLA N°1 PROFESIONAL ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN**

Estrategias planteadas por el Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE)

- Aprendiendo sobre la base de proyectos
- Asesoría Parental
- Conexión emocional
- Técnica de resolución de problemas
- Aprendizaje colaborativo entre pares

Fuente: Elaboración propia

Estas cartillas fueron elaboradas para un control interno de las investigadoras. El total fue de 4 cartillas, con 5 estrategias cada una. Y se requirió que cada cartilla fuera revisada por un/a profesional del equipo PIE, y un/a profesional de la dupla psicosocial, es decir cada estrategia tiene una revisión de dos profesionales del contexto educativo.

Ahora bien, debido a las condiciones actuales por la crisis sociosanitaria, las entrevistas fueron desarrolladas vía plataforma virtual de comunicación Meet. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Cabe recalcar, que cada entrevista se realizó sólo en una oportunidad y con una duración de 1 hora aproximadamente, donde la participación de cada profesional fue voluntaria, y ajustada a fecha y horario.

### **2.4.7 Plan de Análisis**

En base a los planteamientos expuestos y a los objetivos presentes en la investigación se realizó un análisis cualitativo, que busca describir y sistematizar la información a partir de datos generados, en el proceso de recolección de información. En este punto es relevante destacar, que este análisis involucra las vivencias y experiencias obtenidas de los diversos profesionales entrevistados y la diversidad que entre ellos presenta.

En una primera instancia, es importante reconocer que la presente investigación utilizó la teoría fundamentada, cuyo soporte radica en la vinculación entre un/a sujeto/a que busca la comprensión de un objeto o situación a investigar mediante las significaciones de los participantes de un estudio. (Bonilla-García & López-Suárez, 2016). Lo anterior, involucra al investigador/a en un proceso de recolección, de codificación y de análisis de datos en forma simultánea, realizando un balance comparativo de la información recogida, logrando en su fin último, la saturación de datos. (Alarcón et al., 2017).

En segunda instancia, se realizó un análisis temático, ya que desde (Arbeláez-Gómez & Onrubia, 2014) un análisis temático considera la presencia de conceptos y términos independientes de las relaciones que puedan existir entre ellos. Por otra parte, (Sullivan, 2002) lo definen como una forma progresiva y recurrente de un análisis que se transforma en medida de la comprensión entre el investigador y el objeto.

El fin de utilizar un análisis temático, es la relación que posee con las técnicas de la teoría fundamentada, en este proceso de análisis como se ha descrito anteriormente, se recogió la información y se codificaron los elementos transmitidos en cada entrevista, con el fin de formular las categorías pertinentes. Precisamente, El análisis central de la investigación se realizó a través del discurso de los/as entrevistados/as, por cada estrategia presentada. Este análisis respondió mayoritariamente al objetivo específico n°2, cuyo aporte refirió a la adaptabilidad, ajustes y/o sugerencias comentadas por los/as profesionales, en función de la inclusión educativa de estudiantes que presentan NEE.

#### **2.5.8 Consideraciones éticas del estudio**

El presente estudio se caracteriza por encontrarse al alero de un proyecto de investigación de mayor alcance, denominado Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores

Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar, este proyecto ha sido financiado por FONDEF de ANID (ex CONICYT) y evaluado por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Chile, en el mes de abril del año 2020. (Véase anexo 4).

Si bien, el estudio se adscribe a este proyecto de investigación, de igual manera buscó incluir una técnica de recolección de datos no incluida en el proyecto de I+D mayor señalado anteriormente. En definitiva, se solicitó una nueva revisión al Comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales UV, con la finalidad de aprobar la entrevista elaborada en esta investigación, como técnica de recolección de datos. En esta, se definieron como participantes a profesionales y asistentes de la educación, por lo que el estudio cuenta con la aprobación desde agosto del 2021. (Véase anexo n°6)

Es relevante recalcar que los resguardos éticos fueron validados por el mismo comité, por lo tanto, la información mencionada en la entrevista fue recabada sólo para ser utilizada en la investigación, y los datos personales de cada profesional, estuvieron bajo confidencialidad. Para esto, se utilizaron códigos que permitan anonimizar a cada participante.

### **2.5.9 Criterios de rigor**

Los criterios de rigor se conocen comúnmente como aquellos que se utilizan para la evaluación de la calidad científica de un estudio cualitativo, se plantean como necesarios ya que cualquier investigación debe componerse de rigor científico y de calidad. (Cornejo & Salas, 2011) que asegure la validez de sus hallazgos.

En esta investigación, se fijaron como ejes esenciales de rigor, la fiabilidad y la validez, ya que son las cualidades esenciales que demuestran la veracidad y la falsedad de cualquier estudio, a pesar de su proveniencia del paradigma positivista, estos se han establecido con el fin de incrementar la credibilidad de los estudios cualitativos. (Noreña et

al., 2012). Para demostrar la validez y la confiabilidad del estudio, se establecen 4 criterios. (Véase tabla n°5)

**Tabla N° 5**

*"Criterios de rigor en la investigación cualitativa"*

<b>Criterios generales</b>	<b>Criterios en la investigación cualitativa</b>	<b>¿Cómo se logra?</b>
<b>Verdad</b>	<b>Credibilidad:</b> También denominado autenticidad, permite evidenciar y fenómenos, tal y como son percibidos por los/as sujetos/as.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este criterio se logra, cuando los hallazgos son reconocidos como verdaderos y reales, por la muestra y por las informantes claves.</li> </ul>
<b>Aplicabilidad</b>	<b>Transferencia:</b> La transferencia o aplicabilidad, consiste en poder transferir los resultados del estudio a otros contextos, teniendo en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente relacionados a las características de la investigación	La forma de lograr este criterio se da replicando un estudio ya realizado, agregando el sentido de la inclusión de necesidades educativas especiales.
<b>Consistencia</b>	<b>Dependencia:</b> Conocida también como replicabilidad, este criterio hace referencia a	Para lograr consistencia de los datos, se deben emplear procedimientos, tales como:

	la estabilidad de los datos de la investigación, ya que, en las investigaciones cualitativas, por su complejidad, la estabilidad de los datos no está asegurada.	una triangulación de métodos, de resultados, y de investigadores. Además, se debe trabajar en la descripción del proceso de investigación.
<b>Neutralidad</b>	<b>Confirmabilidad:</b> Conocida también como neutralidad u objetividad, los resultados de la investigación, bajo este criterio, deben asegurar la veracidad de las descripciones realizadas por las personas que participaron en la muestra.	Para lograr la objetividad, la entrevista debe reflejar los objetivos del estudio. Asimismo, las investigadoras deben realizar transcripciones textuales de las entrevistas, y se debe tener en cuenta los hallazgos por parte de otros/as investigadores/as que hayan estudiado el tema.

Fuente: Elaboración propia, basada en Noreña et al., (2012)

En una primera instancia, se encuentra el criterio de credibilidad. En el presente estudio se replica la estructura de investigación de Lara y Rabanal (2021), los resultados de su experiencia generan que nuestra investigación sea creíble, permitiéndonos comenzar con este criterio.

En este mismo sentido, al momento de obtener los resultados de la investigación, estos se exponen al informante clave y a los profesionales que participaron en la entrevista, como una manera de confirmar la información recabada en cada una de las entrevistas y entregar una retroalimentación.

En relación con el criterio de transferencia, se cumple en la investigación debido a que se replica el estudio de validación de estrategias realizado por Lara y Rabanal (2021), donde el abordaje metodológico se realiza bajo una nueva orientación, muestra y objetivos que incluyen a los NNA que presentan NEE, en la lógica de validar las estrategias a través de juicio experto de profesionales de los establecimientos educacionales. A su vez, el estudio puede replicarse con otros profesionales, con el fin de establecer comparaciones, ya que pasaría a ser un antecedente de inclusión.

Un tercer criterio que se identifica es el de Consistencia. Para esto, se requiere que el estudio mantenga una coherencia interna, lograda a través de una triangulación entre informantes claves, profesionales, asistentes de la educación y equipo investigador, y una triangulación con los resultados de las investigaciones realizadas por Lara y Rabanal (2021) y Petit y Saavedra 2021, donde la primera realiza una validación y adaptación de estrategias de compromiso escolar al contexto nacional y la segunda realiza la validación de una capacitación sobre el compromiso escolar, donde en sus resultados se expone la necesidad de incluir necesidades educativas especiales transitorias y necesidades educativas especiales permanentes, en el módulo de capacitación.

Por último, es posible identificar el criterio de confirmabilidad, el cual se caracteriza por la fiabilidad de los resultados, esto quiere decir que, al momento de realizar las preguntas, transcribir las entrevistas y analizar lo obtenido, no se establezcan interpretaciones ni intenciones por parte de las investigadoras.

Se busca bajo este criterio crear un diálogo entre los entrevistados, capturando la diversidad de sus relatos, en los que se pueden encontrar, puntos de vista semejantes o divergentes para que de esta forma se logre una universalidad de casos.

## Capítulo 3: Resultados

## **Introducción**

En este capítulo se presentan y analizan los resultados de la información obtenida de las entrevistas realizadas a profesionales y asistentes de la educación, se describen los hallazgos, y el posterior análisis que se realizará a partir de la categorización de cada una de las estrategias. A modo de recordatorio, la investigación se encuentra al alero del proyecto de investigación nacional FONDEF-IT N° 19I0012 denominado: “Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso escolar y Factores Contextuales (SIESE)”, y tiene como objetivo general, “Analizar las estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales, en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de los equipos profesionales que se desempeñan en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso”.

### **3.1.- La Pertinencia de las estrategias: Impresiones generales y puntos divergentes**

Objetivo específico n° 1: Identificar estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales que resulten pertinentes para la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, según la perspectiva de profesionales de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso.

A continuación, se presentó el análisis de los resultados de la investigación, en base a la pertinencia de las estrategias presentadas, se ha categorizado la información obtenida de los profesionales y asistentes de la educación que componen la muestra.

En base a lo anterior, la tabla 3 entrega de manera sintética los hallazgos relativos a la pertinencia estudiadas, en cuanto a su enfoque inclusivo para el trabajo con NNA con NNE.

**Tabla N°6**

*"Pertinencia de las estrategias desde la perspectiva profesional"*

<b>Nombre de la Estrategia</b>	<b>Breve Descripción</b>	<b>N° de revisiones realizadas por profesionales</b>	<b>Pertinencia</b>
1.Aprendiendo sobre la base de proyectos	Basada en la participación de los y las estudiantes en proyectos, tiene como finalidad solucionar un problema desafiante en la comunidad o escuela, a través del trabajo colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	2 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
2.Asesoría Parental	Busca generar un involucramiento de los padres, madres y cuidadores en los estudios que se dan desde la casa, en actividades como leyendo juntos, monitoreando las tareas, proveyendo estructura y transmitiendo el valor de la educación, discutiendo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente

	aspiraciones futuras y preparándolo para el futuro.		
3. Conexión emocional	Permite fortalecer las relaciones entre docentes y estudiantes, se sugiere al respecto otorgar protagonismo y reconocer la voz de los y las estudiantes, uno de los primeros comentarios reconoce la importancia del aprendizaje de las emociones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
4. Técnica de resolución de problemas	Permea las relaciones con las y los estudiantes, profesoras y profesores y familias dirigiendo los problemas y buscando alternativas de resolución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
5. Estrategias de aprendizaje colaborativo entre pares	Se refiere a una actividad realizada entre pares y en pequeños grupos. Son guiados por el profesor o profesora quien entrega algunas instrucciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
6. Conectándonos con el futuro laboral	Se relaciona con el mantener a las y los estudiantes involucrados con la escuela y su transición a la educación superior o al	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	3 de los 4 profesionales la consideraron pertinente

	<p>empleo, compartiendo su interés profesional o laboral proporcionando oportunidades de aprendizaje basadas en el trabajo.</p>		
<p>7. Contacto regular con padres, madres y apoderados</p>	<p>Establecer un contacto personalizado con los padres no centrado en los déficits, sino más bien brindando una orientación positiva. Dándole énfasis a la comunicación como una de las principales dificultades, para mantener una relación positiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	<p>4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente</p>
<p>8. Fortalecer la participación del estudiante en clases</p>	<p>Busca promover que las y los estudiantes elijan actividades, de manera que sus intereses sean considerados además de permitir el conectar el trabajo escolar al mundo real.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	<p>4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente</p>
<p>9. Repensar las actividades extraprogramáticas</p>	<p>Fortalecer el vínculo con la escuela proporcionando nuevas dimensiones de aprendizaje, ofreciendo oportunidades para que se desarrollen temas que les</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	<p>4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente</p>

	gustan a estudiantes, con nuevas formas de trabajo en equipo y reforzando los aprendizajes del aula.		
10. Conectar el aprendizaje con la vida real	Consiste en el servicio comunitario como medio de compromiso académico, ofreciendo oportunidades de aprendizaje en base a las experiencias de servicio en la vida real y ampliando el alcance que tiene el aula tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
11. Establecimiento de metas en conjunto	Refiere al trabajo que realiza la comunidad educativa, específicamente los docentes con las metas e intereses de los estudiantes, la estrategia propone que se les incentive a alcanzar metas realistas, a corto, mediano y largo plazo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
12. Fomentando el involucramiento familiar	Propone diversas acciones para que la familia se involucre en el proceso de aprendizaje de los y	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente

	<p>las estudiantes, y se sienta parte de la comunidad educativa, visualizando el establecimiento educacional como un espacio en el que son bienvenidos/as y generando la instancia para que participen como apoderados/as.</p>		
<p>13. Promoción de prácticas de reparación</p>	<p>Frente a los conflictos que puedan surgir entre estudiantes o entre estudiantes y profesores se sugieren las siguientes prácticas no sancionadoras: Justicia reparatoria, construcción de la solución y servicio comunitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	<p>4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente</p>
<p>14. Identificando necesidades aprendizaje en un contexto colaborativo</p>	<p>Se refiere a una ayuda académica mediante tutorías o trabajo en grupos en un horario fuera de clases o lectivo de acuerdo con la disponibilidad de los estudiantes, pudiendo contar con voluntarios o pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	<p>4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente</p>
<p>15. Promoviendo la empatía</p>	<p>Promueve que los profesores y profesoras se pongan en la posición de los estudiantes que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	<p>4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente</p>

	presentan mala conducta y de esta forma promover una relación de confianza.		
16. Retroalimentación informada	La retroalimentación informada debe ayudarles a los y las estudiantes a reflexionar sobre sus aspectos positivos, dificultades y desafíos, tratando de que sea objetiva y no enjuiciadora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
17. Fortalecer la inversión del estudiante en su aprendizaje	La estrategia promueve reforzar el aprendizaje autorregulado, promoviendo la autoconfianza, altas expectativas de profesores y sus familias, entre otras actividades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	3 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
18. Fortalecer habilidades socioemocionales para reducir el acoso escolar	Esta estrategia busca promover el aprendizaje socioemocional, reconocer y manejar emociones y de esta manera reducir el acoso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	4 de los 4 profesionales la consideraron pertinente
19. Reconocer la voz de los y las estudiantes	Sugiere construir espacios de expresión e integración de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla</li> </ul>	3 de los 4 profesionales la consideraron pertinente

	opiniones, para que los estudiantes se sientan parte de la escuela.	psicosocial	
20. Tutorías pedagógicas	La estrategia busca generar un acompañamiento a estudiantes que están en riesgo de abandonar la escuela o tienen un bajo compromiso escolar a raíz de diversas exclusiones vividas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 profesionales de PIE</li> <li>- 2 profesionales de dupla psicosocial</li> </ul>	3 de los 4 profesionales la consideraron pertinente

Fuente: Elaboración propia.

En base a los resultados contenidos en la tabla 3, se observó que la mayoría de las/los profesionales de la educación entrevistadas/os consideraron pertinentes de aplicar estrategias socioeducativas estudiadas en el contexto nacional y, en particular con un enfoque de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

A continuación, se presentaron algunas impresiones generales, y puntos de divergencia que responden a la pertinencia de aplicar estas estrategias en los diversos contextos escolares con un enfoque de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, desde comentarios de los entrevistados y entrevistadas. Una de las primeras impresiones, la cual surge desde una profesional del programa de integración, rescata la perspectiva integral del contenido de cada una de las estrategias, enfatizando en los componentes que abordan. Al respecto señala: *“Me pareció bastante integral, abordando diversos temas que son importantes dentro del proceso escolar y educativo, considerando que no todo el escolar siempre tiene que ver con el aprendizaje, sino que también con el desarrollo de los chiquillos, de los alumnos y como también es importante que participen, que se involucren”* (E15, equipo PIE, 13 de septiembre de 2021). Desde esta perspectiva es importante señalar la necesidad de que los procesos educativos no se reduzcan sólo al aprendizaje escolar, con enfoque en el rendimiento académico, sino más bien que se construya una perspectiva más integral de las y los estudiantes desde la misma comunidad educativa, y que desde ahí el programa de integración escolar también garantice un espacio inclusivo, que reconozca y valore a cada estudiante comprendiendo su diversidad, particularidad, y sus distintas formas de aprendizaje (MINEDUC, 2016).

Sumado a esto, un segundo comentario hace alusión al trabajo de un establecimiento en particular con las estrategias presentadas, que en su mayoría son aplicadas con las y los estudiantes, la entrevistada comentó, *“Yo las vi, las analicé, y le comentaba que todas estas estrategias, o la gran mayoría, se trabajan, pero hay hartos factores que influyen para que no se realicen”* (E1, equipo PIE, 02 de septiembre de 2021). Este comentario en particular fue compartido por algunos profesionales, que, desde su posición como dupla psicosocial o profesionales del programa de integración, visualizan dificultades para la aplicación de las estrategias presentadas. En una primera instancia, al presentar las estrategias de asesoría parental y contacto regular con madres, padres y apoderados, aparecieron diversos puntos de divergencia.

Un grupo de profesionales reconoció un involucramiento familiar activo con la comunidad educativa en general, desde el programa PIE una de las entrevistadas comenta: *“este es un tema que yo siempre mantengo presente, en general el equipo PIE, porque se da muy buena, mejor dicho, tenemos muy buena relación con nuestros apoderados, tenemos muy buenos apoderados, ellos están presentes”* (E7, equipo PIE, 24 de septiembre de 2021). Sin embargo, desde otra perspectiva, y en base a un contexto educacional distinto, el involucramiento familiar y las relaciones entre familia-escuela presentaron algunas tensiones.

Primeramente, una de las entrevistadas declaró trabajar en un contexto escolar vulnerable, en el cual las diversas problemáticas familiares, emocionales, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, afectan directamente a la trayectoria escolar de los/as estudiantes. (Díaz & Pinto, 2017), en este caso la profesional señaló *“Yo creo que obviamente estas recomendaciones si tú lo dices en otro contexto van a ser buenas recomendaciones, pero para este contexto yo creo que hay que partir desde lo que nosotras te decimos, desde el contexto donde está situado el estudiante, en donde el apoderado no considera como principal que el niño estudie”* (E2, dupla

psicosocial, 23 de septiembre de 2021). Desde este punto de vista, el trabajo con las estrategias presentadas depende del contexto educacional en el cual se ve inmersa la comunidad educativa, contempló también a las familias dentro y fuera de la escuela.

En este mismo contexto, la profesional también perteneciente a la dupla psicosocial agregó *“(...) quizás es más importante que la niña cuide a los hermanos más chicos y no venga al colegio, o que ayude a ir a vender a la feria, entonces no es prioridad”* (E3, Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021). Díaz y Pinto (2017) señalaron que la vulnerabilidad del contexto educacional hace referencia a las dificultades que experimentan los/as estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, impidiendo sacar provecho al currículo, y a las enseñanzas que se imparten en el aula de clase. En este caso particular el apremio de las necesidades básicas lleva a las familias a que no prioricen la educación de sus hijos e hijas de la misma manera que otros padres, pertenecientes a otras comunidades educativas.

En una segunda instancia, al explicar la estrategia “conectándonos con un futuro laboral”, surgieron diversos comentarios y puntos de vista en torno a la aplicación de esta en los contextos escolares particulares. Una de las impresiones generales define el contexto como influyente en el trabajo con la estrategia, la profesional en este aspecto comentó: *“(...) Me parece una buena estrategia para la enseñanza media, creo que como en ese contexto creo que funcionaría bien, en nuestra experiencia particular como somos una escuela básica quizás no se ajusta tanto a nuestra realidad”* (E8, Dupla psicosocial, 29 de septiembre 2021). Sumado a esto, una segunda entrevistada, desde otro contexto educacional expresa una opinión muy similar, *“Creo que esta batería de instrumentos es mucho más aplicable en un contexto de Liceo, por ejemplo, en un colegio que tenga educación media porque siento que se tienen un poco más de herramientas adquiridas respecto a ciertos procesos de los chiquillos”* (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). En estos dos establecimientos educacionales de enseñanza básica, la estrategia

parece pertinente pero no aplicable, ya que desde los equipos profesionales hay una preocupación y una priorización por otras temáticas más atingentes que tienen relación con la preparación de los y las estudiantes a la enseñanza media.

Un tercer extracto, tiene directa relación con el perfil de egreso que como escuela básica quieren generar con sus estudiantes, es que la transición escolar de enseñanza básica a enseñanza media comprendió desafíos claves para el futuro de cada estudiante, asociados a los cambios emocionales, de identidad, de interacción con otros, que significa perder y formar nuevas relaciones con nuevas personas. El contexto educativo al que hizo alusión la entrevistada supone un cambio de establecimiento educacional, de nivel de enseñanza, y de estilo de enseñanza (FONIDE, 2011). En relación con la respuesta de la escuela en este período de transición se comenta *"cómo vamos a proyectar la inserción laboral de nuestros niños, si van en básica uno, y porque nuestro proyecto educativo también va orientado y eso aquí es súper importante ver cuál es el perfil de estudiantes que los establecimientos educacionales quieren perfilar, que quieren como entregar a la sociedad"*. (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). Desde esta perspectiva, se destacó el trabajo de los equipos profesionales en la preparación y el levantamiento de información para el proceso de transición que vive cada estudiante en la última etapa del ciclo de enseñanza básica.

### **3.1.2 Desafíos emergentes en el contexto de educación a distancia en pandemia.**

Los resultados revelaron como tema emergente los cambios experimentados en el proceso educativo producto de las medidas sanitarias y preventivas a partir de la pandemia por Covid-19. El cierre de todos los establecimientos educacionales de Chile, desde prebásica hasta educación superior, durante todo el año 2020, y parte del año 2021 (Arriagada, 2020).

Una de las primeras situaciones relatadas expuso las dificultades asociadas a la conectividad como factor obstaculizador del proceso. Estas dificultades van desde la

obtención de un equipo, hasta la búsqueda de un espacio en el hogar para conectarse a las clases por parte de los y las estudiantes. En la entrevista se expuso “(...) *Igual nosotros hasta el día de hoy seguimos con modalidad online lo que ha dificultado bastante como el trabajo en general, no solamente de la dupla, básicamente porque en un principio los niños no contaban con dispositivos, nadie tenía Tablet, nadie tenía computador, nadie tenía nada, entonces como que una de las primeras cosas que se hizo el año pasado, que se hizo todo el año pasado, fue tratar de conseguir dispositivos para los niños*” (E9, Equipo PIE, 06 de septiembre, 2021). Las necesidades básicas que presentaron los estudiantes en ese momento guiaron el proceso y el trabajo de los equipos profesionales, entendiendo que la prioridad era poder conseguir equipos para que los/as estudiantes asistieran a clases, en esta nueva modalidad. Esta situación no sólo reflejó la realidad de este establecimiento en particular, si no que más bien representó el escenario de diversos establecimientos educacionales chilenos, que a través de los equipos profesionales y directivos gestionaron los recursos de la subvención escolar preferencial (SEP), para conseguir tablets y equipos y así apoyar el aprendizaje remoto de todos/as los/as estudiantes. (GORE Tarapacá, 2020)

Un segundo relato, se acentuó en la dificultad de conexión, respondiendo así al desbalance entre expectativas y exigencias de Mineduc, y la realidad social de las familias. Al respecto la entrevistada comentó: “(...) *cuesta mucho el tema de la conexión que ese es otro gran tema, que no todos tienen acceso, no todos tienen la oportunidad de conectarse o tener un espacio para conectarse idóneamente y ahí va la otra parte como la crítica al sistema educativo y como se baja eso a la escuela, de que nos pide el Ministerio en relación a metas, a porcentajes de asistencia, sin tener en consideración lo emocional de que hay familias que han sido afectadas por el COVID...*” (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). Este hecho evidenció la dificultad de los establecimientos

educacionales para responder con lo dispuesto por Mineduc, y al mismo tiempo atender las demandas y las problemáticas que surgen al interior, y al exterior de la escuela. En base a esto, Arriagada (2020), aseguran que la pandemia COVID 19, ha profundizado la brecha de desigualdad de la educación en Chile.

Ante un contexto de crisis como el actual, ha sido esencial demostrar a la comunidad educativa que el apoyo por parte de la escuela sigue presente, enfatizando en promover espacios de vinculación, de socialización y apoyo (CPEIP, 2020). Sin embargo, establecer y fortalecer vínculos con los/as estudiantes en este último año, no fue un proceso fácil, así lo declara uno de los entrevistados cuando expuso:

*“(...) avance... creo que es difícil porque no está el soporte, así como presencial, físico como del contacto, no generas un vínculo claramente, al igual que no generas con estudiante que ya tiene cierto grado de complejidad a través de una pantalla, como si lo puede hacer en un formato presencial”.* (E10, Dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021). Frente a estas dificultades, no resulta extraño que los índices de participación y asistencia a clases virtuales disminuyan. Al respecto una de las entrevistadas comenta *“anteriormente el porcentaje de asistencia era bajo, más aún se acentuó con el tema de la pandemia”* (E2, dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021).

En base a lo expuesto por Oliva (2020), la crisis de la educación actual se reflejó en la no asistencia a clases y en la desmotivación del estudiantado, situación que va generando paulatinamente que el/la estudiante se desvincule del proceso de aprendizaje, y del espacio educacional. A partir de esto, una de las entrevistadas expone esta vivencia a raíz de su experiencia institucional:

*“(...) el chico tiene la voz, participa en la clase pero no todos participan, entonces finalmente como que tendríamos la voz del niño que siempre participa y aquí dificulta un*

*poco con los chicos que presentan NNE porque comúnmente no participan mucho (...) los niños detrás de la cámara ni siquiera sabemos lo que está haciendo, porque de repente tienen que tener la pantalla apagada o de repente no lo quieren prender y nosotros tampoco lo podemos obligar a que la prenda”* (E13, equipo PIE, 24 de septiembre de 2021). Son variados los motivos que podrían explicar la baja participación de los estudiantes en clases, sin embargo, Bartolomé-Pina (2020) planteó que la principal razón tiene relación con que los docentes han intentado hacer en un entorno distinto, el mismo trabajo que realizaban en sus sesiones presenciales, lo que simplemente no es posible desde su planteamiento, ya que, al cambiar el entorno de la enseñanza, se ha cambiado también el paradigma.

Finalmente, y desde un foco en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), uno de los entrevistados refiere al contexto pandemia como principal limitante para el trabajo con las estrategias presentadas. Desde este planteamiento las barreras que impiden la realización de alguna estrategia, no se encuentran al interior del estudiante, si no que más bien, en el entorno y en la escuela. *“(...) casi nunca, o diría nunca el estudiante es como el problema, hay que analizar el contexto, hay que analizar bien bien incluso las mismas dinámicas que promueve la misma escuela”.* (E10, Dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021). Precisamente, las nuevas concepciones de la discapacidad de algunos autores señalan como verdadera limitante al contexto que rodeó a la persona, apuntando a una visión mucho más inclusiva de entender la discapacidad y el concepto de necesidades educativas especiales, (NEE). Molina (2015) en este contexto, expuso que la inclusión educativa debiera ser el pilar fundamental que permite acoger a cada niño, niña y adolescente (NNA), respetando sus cualidades y sus características personales. Sin embargo, para que se puedan desarrollar escuelas inclusivas, se debe trabajar en profundidad, partiendo desde una realidad que está centrada en la homogeneidad, a un entorno con foco en la diversidad.

### **3.2 Validando estrategias: Adaptaciones generales desde los equipos profesionales**

Objetivo específico n°2: Validar y analizar estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales, en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de profesionales de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso.

Para el cumplimiento de este objetivo, se analizaron los extractos recopilados correspondientes a las sugerencias, ajustes y adaptaciones que surgieron desde los/as profesionales en respuesta de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales y que componen el proceso de validación de estrategias.

El análisis se organiza por estrategias de promoción de compromiso escolar, en primer lugar, cognitiva, luego afectiva y finalmente conductual.

#### **3.2.1 Estrategias de promoción de compromiso escolar cognitiva**

En esta categoría, se realizó la descripción de los resultados y análisis de los ajustes y adaptabilidad de las estrategias correspondientes a la dimensión del compromiso escolar cognitiva, en base a lo propuesto por los/as profesionales entrevistados/as.

Tutorías pedagógicas

En base a esta estrategia en particular, se destacó que la tutoría pedagógica es una práctica que se realiza en todos los establecimientos educacionales participantes de

la muestra, ya sea para alumnos/as con bajo rendimiento académico, o para alumnos que están en el programa PIE.

Desde la Roldán (2021), las tutorías pedagógicas son un aporte fundamental para los/as estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad, ya que deben compaginar sus desafíos socioeconómicos, sus vidas personales, con sus contextos familiares y requerimientos de escuela.

En primera instancia, una de las entrevistadas, reconoció la tutoría pedagógica como una práctica inclusiva que debiese estar ajustada a cada niño/a, y a cada necesidad. En este aspecto, comentó *"Es que siento que desde ya las tutorías son inclusivas, entendiendo que se trabaja de un particular, entiendo además que está enfocado al niño y a sus necesidades, entonces desde ya es una práctica que es inclusiva y que está orientada al estilo de cada niño, ojalá esté orientada a cada niño y a cada necesidad"*. (E15, equipo PIE, 13 de septiembre de 2021).

Según lo planteado por MINEDUC (2021) las tutorías pedagógicas efectivamente, intentaron abordar la retención escolar desde un enfoque integral y desde una perspectiva de aula inclusiva.

Desde la idea de potenciar el aprendizaje entre iguales en los contextos educativos, la tutoría entre pares surgió como una alternativa, en la que los/as estudiantes trabajan colaborativamente para maximizar su aprendizaje y el de los demás. (Molina, Benet & Doménech, 2019). Bajo esta perspectiva, uno de los entrevistados sugiere realizar un trabajo de tutorías mutuo, en el cual todos/as los/as estudiantes obtengan un beneficio, y se fortalezcan mutuamente, en términos de aprendizaje. *"(...) Darle el trabajo a que le enseñe a otro, creo que debería ser un poco más ecológico un poquito más mutuo, porque ese niño quizás que no le va bien eso, pero le va bien en otra cosa*

*entonces yo lo tomaría como que ambos pudieran ser una cosa colaborativa virtuosa como equipo"* (E16, dupla psicosocial, 04 de octubre de 2021).

Establecimiento de metas en conjunto
--------------------------------------

Según lo expuesto por las entrevistadas y en base a la literatura fue posible identificar que el aula no logra dar respuesta a la diversidad de necesidades que presenta un NNA, es por esto que el proceso de toma de decisiones presenta dificultades al no realizarse de manera conjunta, con el objetivo de ajustar y complementar el currículo (López & Valenzuela, 2015). Respecto a lo anterior, la entrevistada relata *"cada niño esté o no esté en el programa tiene su particularidad y su diversidad, de repente ahí tenemos como la pata coja, pensamos en el genérico del estudiante, y nos pasa a veces que no po, que hay dificultades, que pueden tener que ver con el diagnóstico, pero puede que tenga que ver también con una motivación académica"* (E12, dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021). Entendiendo que cada persona presenta una particularidad, es por esto que se tiene en consideración sus decisiones, enseñándoles y evaluando su progreso de manera flexible. Estas posibles adaptaciones deben incluir no sólo a las NEE, ya que distintos NNA que poseen condiciones de desarrollo personal o una experiencia educativa con dificultades de aprendizaje en relación con el currículo impuesto. (López & Valenzuela, 2015)

Otro punto que se considera por parte de los entrevistados es el papel de la familia en el establecimiento de metas, donde la vinculación familia-escuela juega un papel fundamental en el apoyo que se le presta al estudiantado, uno de los entrevistados expresó *"sobre todo en este contexto es ese es un valor super así insustituible la verdad, si no está eso ese soporte si no está si la escuela no logra establecer un vínculo con la*

*familia si no logra sumar como este trabajo, es difícil que los niños tengan como un desarrollo no hace un proceso de desarrollo escolar como normal seguramente van a estar expuesto a temas de repitencia seguramente van a estar en una condición de riesgo pedagógico, entonces más allá de las dificultades que ellos tengan se van a ir generando cierto retrasos en su proceso académico".* (E10, Dupla psicosocial, 07 de septiembre 2021) La familia logró posicionarse como un recurso de mejora de los procesos y resultados. El implicar a las familias disminuye las dificultades culturales, las creencias, falta de confianza de profesores y crea una diversidad de propuestas o actividades a realizar en la escuela. (Calvo, Verdugo, & Amor, 2016)

Dentro de la estrategia, fue posible destacar una consideración general de parte de una de las entrevistadas, que tiene relación con rescatar la idea de la estrategia, y adaptarla de acuerdo al contexto actual del establecimiento, y según los requerimientos del alumnado. En consideración con esto, señaló:

*"(...) Como la presentan ustedes yo creo que sí se puede adaptar, al final igual es como lo que yo rescato, como la idea"* (E11, equipo PIE, 20 de septiembre de 2021). Efectivamente, el trabajo con cada una de las estrategias dependerá de la acción de cada profesional, de los recursos y materiales disponibles para trabajar, esto quiere decir, que la aplicación de esta estrategia será diferente en los distintos establecimientos educacionales, puesto que, existe una diversidad de estudiantes, de profesionales y una multiplicidad de formas de trabajo en el aula.

Aprendiendo sobre la base de proyectos

Dentro de las sugerencias que se han recogido en base a las entrevistas se destacan dos. En una primera instancia se sugiere trabajar en la vinculación con la

realidad más cercana, que reflejen las verdaderas problemáticas de la escuela, de la localidad o comuna, la entrevistada al respecto señala:

*“(…) Yo creo que para NEE, tiene que ver con el tema de la complejidad que estaríamos utilizando, por ejemplo, el tema de las termoeléctricas es un tema muy contingente, bueno porque vivimos en Quintero, es más fácil buscar información, entonces buscar un tema más factible y mucho más fácil para que ellos puedan investigar”* (E1, equipo PIE, 02 de septiembre de 2021). Este modo de enseñar se conoce como de ciudad aprendizaje, el cual integra el concepto geográfico integrando las estructuras económicas, políticas, educativas, sociales, culturales y medioambientales para potenciar el desarrollo de sus ciudadanos. (Mingorance & Estebaranz, 2009). Esto con la finalidad de que como estudiantes adquieran conocimiento de las problemáticas sociales que los rodean, y puedan ser un aporte en la construcción de una solución al respecto, para esto es necesario que cada estudiante se interese por el tema a tratar, para la entrevistada, es más fácil trabajar con una problemática local que le afecte a un colectivo y que la información esté al alcance de cada niño, niña o adolescente.

Una segunda sugerencia, enfatizó en la dificultad de aplicar la estrategia desde la virtualidad, específicamente en actividades de grupos. En base a esto, para la entrevistada es necesario flexibilizar la estrategia de acuerdo con el contexto, al respecto comentó *“(…) A los chicos le entregan un set de trabajo y ellos también pueden y tienen la libertad de elegir qué es lo que más acomoda para hacer, si va a ser un trabajo escrito, si va a hacer un video, si va a ser una representación”* (E6, Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). Lo anterior con la finalidad de respetar y promover los distintos tipos de aprendizaje de los y las estudiantes, y potenciar sus habilidades que deben ponerse en diálogo con su equipo de trabajo.

En relación con esto, también comentó *“que cada niño o niña también pueda reunirse con otros compañeros, que esa es la idea también de fortalecer el trabajo en*

*equipo en este contexto de no presencialidad que es súper difícil*” (E6, Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). En este contexto trabajar en equipos y entre pares suele ser una metodología más segura y efectiva que la gestión individual, por ejemplo, mediante la colaboración se permite llegar a diversas conclusiones con mejores criterios (Educrea, s.f)

Un tercer comentario corresponde al trabajo previo que se realiza desde la dupla psicosocial, en esta instancia no se generaron ajustes ni adaptaciones porque desde el punto de la entrevistada, la estrategia no podía aplicarse sin antes haber realizado un trabajo con los y las estudiantes, en este punto la profesional comenta *“recién puedes llegar a desarrollar estas habilidades... una vez que ya tu tengas de manera más estable al estudiante, más permanente, que tengas un vínculo, y después de un tiempo, poder desarrollar este tipo de habilidades”* (E3, Dupla psicosocial, 23 de Septiembre de 2021), lo anterior entendiendo la complejidad que puede presentar un estudiante con NEE, para la entrevistada es necesario poder realizar atenciones individuales para asegurar que el trabajo en equipos con problemáticas sociales, que exigen una comunicación y un apoyo interno del grupo, no le va a generar una dificultad ni un problema al estudiante con NEE. Desde este punto de vista se prepara al estudiante previamente, en caso de que sea necesario, para trabajar en equipos, y entre pares.

Conectándonos con el futuro laboral

El análisis de las trayectorias educativo-laborales ha adquirido una gran relevancia en los últimos años, las sociedades actuales cada vez están presentando mayores desafíos para las nuevas generaciones, pese a que la educación chilena aún se organice bajo la lógica dual, que destaca por un lado la formación científico-humanista, enfocado en la continuidad de estudios en las áreas tradicionales, y por otro lado la formación de

una determinada especialidad, vinculada especialmente a una actividad productiva, y el acceso temprano a la vida laboral. (Sepúlveda & Valdebenito, 2019)

En relación con la utilización que se le da a esta estrategia, los/as entrevistados demuestran que va variando en los distintos contextos educativos donde ejercen sus labores como profesionales. Respecto a las sugerencias que se proponen, en primer lugar, una de la entrevistadas relaciona que el trabajo exitoso con las expectativas laborales de los/as estudiantes y su inserción, depende muchas veces de otras acciones, que realizan diversos entes, no sólo el trabajo que puede realizar la escuela, destacando que el foco actual del equipo profesional es evitar la deserción escolar, así lo expresó: *"(...) nuestro principal objetivo primero es que no deserten del sistema escolar por todas estas situaciones que tienen que ver con la externo, con los familiar, con los barrial, con lo del sector entonces sí nos hace un poco difícil centrar el cien por ciento de nuestros niños con necesidad educativa o no, en que sean niños exitosos o que se inserten en un medio de manera exitosa si no tenemos cubierto todos los demás y lamentablemente no depende de la escuela, depende de una serie de organismos, de salud, educación, social por ejemplo de cobertura mínima que nuestros niños niñas no tienen"* (E6, Dupla psicosocial, 8 de septiembre 2021). Desde esta perspectiva, trabajar conectando el futuro laboral de cada estudiante es difícil cuando no están cubiertas ciertas aristas, además de agregar que las tasas de abandono escolar se registran con mayor intensidad en las poblaciones más vulneradas del país (Espinoza, Castillo, González, & Santa Cruz, 2014). Por esto, no es extraño que las principales acciones del establecimiento apunten a evitar que los/as estudiantes abandonen el sistema escolar.

Por otra parte, uno de los entrevistados concentró su sugerencia en un aspecto específico de la estrategia, que es la actividad de "paseo a lugares de trabajo o de estudios superiores", teniendo en consideración que los espacios no siempre son inclusivos, por lo tanto, no tendría sentido realizar la actividad, cuando un/a estudiante con

alguna necesidad educativa especial, o en situación de discapacidad, es excluido/a. Al respecto comenta:

*“Hay factores que considerar dependiendo de la necesidad de cada grupo en particular. Porque por ejemplo si yo tengo un chico que es ciego y lee en braille, yo no saco nada con llevarle una fábrica o saco muy poco, ¿entienden? Y si tengo un chico en silla de ruedas y no tengo pasarelas en ninguno de los lugares que voy a hacer visitas tampoco saco mucho”* (E5, Equipo PIE, 02 de septiembre 2021). Estas consideraciones representan ambientes externos que reflejan la necesidad de una accesibilidad universal, sin embargo, es fundamental considerar también los espacios internos de los establecimientos de enseñanza, que muchas veces son inaccesibles para los/as estudiantes que están en una situación de discapacidad física (Solórzano, 2013).

Finalmente, una de las entrevistadas, desde la dupla psicosocial propone una actividad que realizan en el establecimiento educacional, que implicó la asistencia de estudiantes de educación superior, egresados del colegio, para compartir sus experiencias con alumnos/as de octavo básico. Cabe recalcar que este establecimiento es de enseñanza básica, por lo que todo/as los/as estudiantes deben cursar su enseñanza media en otra institución. Desde este aspecto se señala: *“Podría agregar algo que nosotros hemos hecho con los octavos cuando estamos en este proceso de que ellos van a pasar a la media, el año pasado por ejemplo invitamos a exalumnos que estaban estudiando estaban estudiando la enseñanza superior, entonces ellos les hablaron como de su experiencia como estudiante en la misma escuela habían eh habían llegado a estudiar distintas carreras y fue una experiencia súper buena”* (E8, dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021).

Fortalecer la inversión del estudiante en su aprendizaje

En el ámbito educativo, la motivación juega un papel fundamental en el aprendizaje de cada estudiante, y constituye un área primordial en las aproximaciones del aprendizaje autorregulado (Valle et al., 2010; Núñez, Martín-Albo, Navarro, & Grijalbo, 2006). Esta motivación se visualiza en las elecciones personales del/la estudiante de implicarse en las tareas, persistir en las actividades de aprendizaje e intensificar su esfuerzo.

En una primera instancia y desde una de las ideas centrales de la estrategia que corresponde a “reforzar el aprendizaje autorregulado”, una de las entrevistadas comentó *“(…) Siento que en el fondo el aprendizaje autorregulado se puede alcanzar siempre y cuando se ponga en práctica las estrategias que aparecen allí en el otro punto, me parece que es un poco más complejo porque además no solamente tiene que ver con el trabajo que se puede hacer desde la escuela”* (E15, Equipo PIE, 13 de septiembre de 2021). Precisamente, para trabajar algunas temáticas que logren reforzar el aprendizaje autorregulado, es necesario realizar acciones, que, debido a lo planteado, deben complementarse con el trabajo realizado en la escuela.

En un contexto centrado en necesidades educativas especiales (NEE), la profesional reconoció:

*“(…) igual los chiquillos en PIE, ellos tienen un trabajo un poco más personalizado en términos académicos, porque hay educadoras y otros profesionales que trabajan con los chicos de manera más particular, entonces yo siento que quizás ese apoyo se promueve dentro del colegio, obviamente siempre falta y tiene que ver con otros factores”* (E15, Equipo PIE, 13 de septiembre de 2021).

Una de las sugerencias, que surgió a raíz de lo planteado en la estrategia, se concentra en el contexto actual, *“yo creo que adaptación va a corresponder a cada situación individual, pero la adaptación también va a estar sujeta a estas variables que*

*son más extrínsecas, que son más de lo pandémico por decirlo así, porque la pandemia ha sido un escenario bien especial, nos ha puesto en una constante incertidumbre" (E14, Dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021).*

Identificando necesidades de aprendizaje en un contexto colaborativo

El aprendizaje en un contexto colaborativo viene a ser un proceso constituido por actividades que consideren un trabajo entre pares o grupos interactivos con objetivos comunes (Medina, 2017), en relación con el trabajo que se realiza en la institución de la entrevistada, declaró:

*"(...) es complicado trabajar colaborativamente desde la virtualidad, es super super complicado, y eso es complicado hacerlo presencial ahora, porque lo hemos planteado desde esa perspectiva trabajar presencialmente desde el programa PIE, pero bajo las condiciones en las que estamos es imposible, imposible trabajar con niños en una oficina que no tiene luz, que no tenemos agua, que no tenemos nada" (E9, Equipo PIE, 06 de septiembre, 2021).*

Desde el relato es posible identificar distintas dificultades que se presentan por parte del establecimiento para un posible retorno a clases presenciales por encontrarse sin las instalaciones, estas impiden el desarrollo de la estrategia en este caso en específico.

Otra propuesta que surgió de parte de una entrevistada se concentra en una actividad en particular, la tutoría pedagógica. La propuesta de la profesional tiene relación con la contratación de un/a profesional específico que se haga cargo de estas actividades, así lo expresó:

*"Quizás la misma acotación que la anterior, de que lo haga el profesional pertinente, en este caso yo creo que sería le educadora diferencial (...) "quizás hay una que tiene menos horas, que no tiene las 44, también desde lo práctica que sea aplicable, que pueda tomar ese reforzamiento o lo que sea, y también va a incluir los niños que quizás están dentro del PIE, y los niños que no estén dentro del PIE, porque estamos pensando que sea para todos verdad"* (E11, equipo PIE, 20 de septiembre de 2021). Se agregó que el profesional que se haga cargo de las tutorías no sea de los mismos académicos que hacen clases debido a la sobrecarga laboral que significó, pero también se tiene en consideración por parte de una segunda entrevistada que no se posee los recursos económicos para contratar a un profesional que realice este tipo de talleres:

*"No, no, es que quizás no tiene nada que ver con nosotras, pero quizás que exista el recurso económico para poder realizar esto, como de manera constante, no porque exista un curso que tenga 5 niños con promedios rojos, ya vamos a sumarle horas a un profesor para que nos haga este taller, si no que este taller siempre exista, y que quizás si se da este taller o este espacio, no se vea como un reforzamiento si no que como el taller de matemáticas".* (E12, dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021). Por esto, se apuntó a la tutoría pedagógica reconocida como ayuda académica extra, se realice a lo largo del año escolar, y no sólo cuando hay riesgo de repitencia, entendiendo que este sistema les brinda a los alumnos/as herramientas para fomentar el aprendizaje autónomo y colaborativo, con la intención de generar una comunidad de aprendizaje en la que se demuestre que los aprendizajes suplementarios, son superiores a la suma de los aprendizajes individuales. (Bertoglio, Corizzo & Steiman, 2016)

Conectar el aprendizaje con la vida real

El conectar el aprendizaje con la vida real se enfoca en promover un acceso distinto a los aprendizajes sociales que se encuentran orientados a oportunidades educativas, económicas o políticas (Carracedo & Martín, 2020), de esta manera el estudiante percibe un interés personal y es capaz de relacionar su aprendizaje con el logro académico. Lo que también fue percibido por los entrevistados, donde se comentó que:

*"(...) Me hace mucho sentido de conectar con la vida real, porque es como les decía delante no sacamos nada con entregar una serie de aprendizajes en papel, si finalmente no lo vamos a preparar para este mundo, para esta realidad en la que estamos o sea en la que todos los días se modifica más ahora"* (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021)

Otro de los entrevistados reconoció involucrar en el sistema educativo, enfoques relevantes para los estudiantes como la propia historia, al respecto señala: *"(...) tenemos que ir involucrando más la educación, el sistema educativo y los métodos de aprendizaje en lo que es realmente importante para nuestros chicos y uno puede enseñar la estructura de la célula por ejemplo sin dejar de lado la historia del Cerro placeros o sin dejar de lado la importancia de las redes sociales en la vida de las personas"* (E5. Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021). El involucrar al estudiante crea una experiencia relevante para su idea de futuro teniendo mayor disposición en su aprendizaje, tanto en el colegio como en su ciclo vital (Arguedas, 2010)

Una actividad que surgió como posible adaptación por parte de las entrevistadas, busca que las/os alumnos/as tengan mayor protagonismo al involucrarse con la educación, incluyendo las temáticas que enfrenta la comunidad *"lo que podría poner sería como como especie quizás como de tipo conversatorio, quizás más que un relator que exponga así, como quizás espacios de conversación con los chiquillos, quizás traer a alguien externo pero como más que exposición como más conversación como algo más*

*participativo creo que sería una buena una buena idea" (E8, Dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021)*

### Retroalimentación informada

La retroalimentación informada en una primera instancia permite revisar un trabajo realizado encontrando los errores o mostrando los aciertos, apoyando y estimulando al estudiante en su proceso de aprendizaje (Canabal & Margalef, 2017), en relación con el trabajo que se realiza en torno a la inclusión se identifica por parte de las entrevistadas que: *"(...) eso es lo que apunta el concepto de inclusión dentro de las comunidades educativas, que la forma de enseñar y que los aprendizajes también se promuevan desde metodologías inclusivas y adaptadas a los chiquillos, entonces me parece que si por ejemplo tenemos alumnos con dificultades cognitivas, auditivas, intelectuales obviamente la retroalimentación se ajuste a la necesidad del estudiante, es el ideal en el fondo"* (E15, Equipo PIE, 13 de septiembre de 2021). Teniendo en consideración, la diversidad de alumnos que pueden presentar dificultades dentro del aula se vuelve necesario realizar ajustes al momento de realizar la retroalimentación, para asegurar el entendimiento del estudiante.

Las dos apreciaciones que se presentan a continuación están relacionadas con la presentación de la información, identificando una falencia en la modalidad escrita. Un primer entrevistado señala:

*"(...) para retroalimentar a alguien, hay todo hay toda una corporalidad, hay toda una gestualidad, hay un tono de voz para que esa persona se lo toma bien, creo que es muy impersonal esto de que toma ahí está tu retroalimentación o sea corres el riesgo de*

*que la persona ni siquiera como que la lea, que la entienda bien no lo encontré eso como muy inclusivo"* (E16, Dupla psicosocial, 04 de octubre de 2021). Efectivamente, Tiburcio (2021) explica que cuando los docentes presentan un informe escrito, en muchas ocasiones los educandos piensan que no han entendido la retroalimentación, e incluso afirman que, entendiéndola, tienen dificultades para aplicarlas en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, una de las profesionales del programa PIE, expresa algo similar, los/as estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), no demuestran interés por la lectura, por lo que presentarles un informe escrito, desde esta perspectiva, no sería la mejor opción. Al respecto señala: *"considero que aquí lo que podría modificarse un poco es de que fuera como enviada y escrita ¿por qué? porque por ejemplo yo envíé actividades a los estudiantes y no hay respuesta, no leen mucho, no les gusta mucho leer o que alguien tiene que estar ahí como mira, el apoderado oye mira esto, no les llama mucho la atención leer, sobre todo a los chicos con NEE"* (E13, Equipo PIE, 24 de septiembre de 2021).

En consideración con lo planteado, una retroalimentación oral y personalizada, representaría una alternativa, para la comprensión y entendimiento de cada estudiante.

### **3.2.2 Estrategias de promoción de compromiso escolar afectiva**

En este punto, se realizó la descripción de los resultados y análisis de ajustes y adaptabilidades de las estrategias correspondientes a la dimensión del compromiso escolar afectiva, en base a las sugerencias de los/as profesionales entrevistados/as.

Conexión emocional
--------------------

Desde la estrategia de “Conexión emocional” se presentan dos aristas a trabajar por los miembros de la comunidad educativa, en una primera instancia una de las entrevistadas sugirió la utilización de la plataforma Kahoot, para reforzar el aprendizaje con los alumnos y alumnas, en este punto refirió: *“Yo actualmente trabajo con KAHOOT<sup>2</sup>, más que nada para las sesiones individuales, igual he tenido por práctica indagar un curso, y me aprovecho de las clases que estamos para ver sus intereses”* (E1, Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021), desde esta perspectiva una forma de fortalecer la relación entre estudiantes y profesores es reconociendo su voz, y respetando sus opiniones e intereses, que pueden surgir en el aula, o desde la plataforma descrita. En este punto también es importante señalar la importancia de las relaciones entre pares, en esta adaptación la misma entrevistada comentó *“Intentar quizá que, si se lleva mal con alguien, que se den el tiempo de conocer, de compartir quizás una dinámica, no sé por ejemplo si le va muy bien al compañero con el que no se lleva, que lo monitoree, que sea como el mediador, así buscando como ese tipo de estrategias”* (E1, Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021).

Por otra parte, es posible identificar una falencia por el contexto virtual en el que se está trabajando a raíz de la pandemia, situación que imposibilita crear una adaptación para esta estrategia en particular, ya que según la entrevistada es el contexto presencial el cual facilitaría la acción de fortalecer la relación entre los estudiantes y docentes, la profesional consideró que, *“no es lo mismo ver al alumno por un computador que tenerlo ahí, obviamente el aprendizaje personalizado es distinto, las actividades que pueden hacer son distintas, y nosotras también, porque nosotras sabemos muchos casos complejos que venían de antes, y sabíamos que en esta pandemia esos casos se iban a*

---

<sup>2</sup> Kahoot es una herramienta web que permite crear presentaciones/juegos interactivos en los que pueden participar varias personas a la vez, a través de dispositivos electrónicos. <https://www.educarchile.cl/herramientas-tic/kahoot-crear-juegos>

*presentar más"* (E3, Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021), desde esta perspectiva el contexto determinaría la aplicación de la estrategia y el funcionamiento de esta.

### Fomentando el involucramiento familiar

La presente estrategia se enfocó en desarrollar una responsabilidad conjunta y compartida, incluyendo la interacción que poseen las familias con las instituciones (Weiss, 2014). En base a la adaptabilidad y/o ajustes, una primera idea rescata la importancia de involucrar a las familias con la escuela, desde un principio, en el caso de niños, niñas y adolescentes (NNA) que presentan necesidades educativas especiales (NEE), desde el diagnóstico, en esta línea uno de los entrevistados sugirió:

*"(...) particularmente en el caso de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales creo que ahí hiciera algo mucho más arriesgado, innovador más que arriesgado, desde el momento que las escuelas hacen un diagnóstico (...) desde ese momento hay que generar una complicidad con la familia"* (E10, Dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021). Villavicencio-Aguilar, et. al (2018) manifiestan que comprender un diagnóstico relacionado a un problema de aprendizaje o a una situación de discapacidad, es una etapa crítica para los padres y madres, en la cual viven una serie de inquietudes que pueden provocar rechazo, discriminación o disminución de oportunidades dentro de la familia, agregando además que también pueden ser replicadas en la escuela o en otros ambientes. Desde esta perspectiva el trabajo de los equipos interdisciplinarios con las familias, con el/la estudiante, con el programa PIE, a través de procesos de acompañamiento, es fundamental.

En este mismo sentido, una de las entrevistadas recomendó generar un espacio socioeducativo que ayude a las familias a entender justamente el diagnóstico. Como sugerencia señaló *“como un espacio de socio educación o psicoeducación que tiene que ver con el presentar los diagnósticos a los apoderados respecto a sus hijos”*. (E.12, Dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021). Desde esta perspectiva, el trabajo profesional respecto a las necesidades educativas especiales (NEE), se ha focalizado en el socio educación, situación que ha intentado involucrar y empatizar con las familias, reconociendo los sentimientos y emociones, que compone el proceso de aceptación (Soto & Hinojo, 2004). En base a esto, y al trabajo general que realizan los profesionales con las familias desde la escuela, una de las entrevistadas sugirió *“(…) es súper importante algo que dice acá, esto de cómo evitar culpabilizar y estigmatizar a las familias, yo creo que es como algo como esencial”* (E9, Equipo PIE, 06 de septiembre de 2021).

Fortalecer habilidades socioemocionales para reducir el acoso escolar

La educación emocional se presenta en este contexto, como una alternativa para hacer frente a la gran problemática del acoso escolar, que en muchas ocasiones es difícil de resolver, puesto que los/as estudiantes siendo testigos de situaciones de bullying, y conociendo a los/as agresores/a y a sus víctimas, deciden callar (Muñoz-Prieto, 2017). Desde este planteamiento, se presentó un primer fragmento, mediante el cual el entrevistado focalizó su atención en quien ejerce la violencia y quien participa en la situación, sugirió que las recomendaciones que planteó la estrategia también deberían presentar un foco en estos personajes:

(...) *"yo creo que se le podrían agregar cosas está bien, se deja fuera al matón porque siempre se habla de la víctima, pero también hay niños que y de hecho muchas víctimas que después se vuelven en matones entonces quizás en esta triada ¿no es cierto? Del abusador, el que es abusado y el que es espectador"* (E16, Dupla psicosocial, 04 de octubre de 2021). Desde la lógica de Musalem & Castro (2015) en la dinámica en la que ocurre el acoso escolar en la escuela, generalmente los hostigadores se asocian entre sí formando un grupo, que controla la popularidad de la escuela, seleccionando o rechazando a sus pares, y eligiendo a las personas que son dignos/as de juntarse con ellos/as, quienes no entran en este grupo son sus principales víctimas.

Algunas investigaciones identifican que el factor que sitúa en mayor riesgo al estudiante, para involucrarse en sucesos de bullying, es el déficit en las habilidades sociales (Mendoza & Maldonado, 2017). Por esto, no es extraño que las estrategias estén orientadas a fortalecer las habilidades sociales y emocionales de todos/as los/as estudiantes.

Desde el equipo PIE, una de las entrevistadas sugirió agregar otro tipo de temáticas al trabajo que tiene como finalidad reducir el acoso escolar, y es que para ella es importante que desde los contextos educacionales se comprendan las diferencias, más allá de las necesidades educativas especiales (NEE). Al respecto comentó:

*"que se aborden temáticas de inclusión igual en el fondo, no sé si está especificado porque se habla de la convivencia, ejemplo como temas que son relevantes la violencia, el género, que también se trabaje temáticas de diversidad, interculturalidad, empatía, todo lo que tiene que ver con las diferencias en el fondo, que no solamente apunten a las necesidades educativas si no que a diferencias de todo tipo"*. (E15, Equipo PIE, 13 de septiembre de 2021).

## Contacto regular con padres, madres y apoderados

La familia y la escuela se plantean como contextos diferentes por la misión que cada una cumple, los objetivos que alcanza, y los tipos de relaciones que se producen en su interior, sin embargo, es necesario que se mantenga una relación fluida, entendiendo que es un aspecto fundamental para el desarrollo de los niños y niñas (Ortega & Cárcamo, 2018). La literatura nacional en este ámbito expone que construir una relación familia-escuela no es fácil, Bacigalupe (2013), identifica dos escenarios posibles. Por un lado, están las madres, padres y apoderados con exceso de trabajo, o muy ocupados realizando otro tipo de quehaceres, por ende, sin tiempo extra. Y, por otro lado, se encuentran los profesores que frecuentemente no quieren lidiar con apoderados opinando sobre su labor docente, entonces se niegan a crear otro tipo instancias fuera de las formales u obligatorias. A pesar de lo complejo que puede ser la tarea de dialogar constantemente con las familias y hacerlas sentir bienvenidas, es importante resaltar lo valioso y lo beneficioso que será para los/las estudiantes que esta relación se construya de manera positiva. Desde el planteamiento de la estrategia, un primer entrevistado discutió la lógica pedagógica que caracteriza la estrategia, al respecto sugirió:

*"(...) creo que este contacto con la familia no debiese estar reducido al compromiso escolar, a las malas notas o a las inasistencias creo que también puede incluir el estado anímico de los chicos, que también o mal o bien o mucho o poco está socializando con su compañero, qué dificultades ha tenido, que ha observado el profesor en torno a sus gustos, intereses y proyecciones futuras"* (E5. Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021), más aún en este período de crisis y de inestabilidad, en el cual las familias están enfrentando realidades diversas y complejas, y donde la escuela también a través de los equipos profesionales puede realizar un trabajo desde la contención

emocional, desarrollando planes socioemocionales que pueden ser reforzados por los apoyos para la contención emocional expuestos por el CPEIP<sup>3</sup>.

En este ámbito, una de las entrevistadas declaró que el planteamiento de la estrategia es positivo, por lo tanto, no consideró necesario realizar algún tipo de adaptación, en este punto expresó: *"(...) No yo creo que, así como está planteada creo que está bien, porque justamente lo que se espera también creo al involucrar a los papás, las mamás y a los apoderados como una perspectiva más positiva que punitiva..."* (E6, Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). Precisamente, las recomendaciones sugeridas que plantea la estrategia persiguen un objetivo similar, que es evitar conductas punitivas, que pueden surgir como respuesta de los padres, a raíz de los retrasos, del bajo rendimiento académico, de los conflictos entre pares, entre otras situaciones.

Otra de las entrevistadas, comentó no tener una adaptación o ajuste para esta estrategia, ya que, con este trabajo en particular, el equipo profesional no realiza ninguna distinción con los alumnos/as. Al respecto comentó *"(...) es algo que nosotros hacemos con todos los niños que como sea PIE o no sean PIE eh que nosotros hacemos con cualquier niño que lo necesite o sea que esté en una situación en que las familias se desaparezcan o que dejen de conectarse o que dejen de asistir a clases, es algo que nosotros hacemos como independiente si es un niño del PIE o no"* (E8, Dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021). Entendiendo que las intervenciones con las familias son un eje en el trabajo profesional, reafirmando que el actuar de las familias, de los padres, madres, cuidadores, tienen un efecto valioso en el desempeño académico de cada estudiante, y representa una variable significativa para trabajar con los propósitos del sistema educativo. (Razeto, 2016)

---

<sup>3</sup> El CPEIP (Centro de perfeccionamiento, experimentación, e investigaciones pedagógicas) está desarrollando una serie de recursos digitales para abordar la contención socioemocional de las comunidades educativas en el contexto de emergencia sanitaria, entendiendo que es una necesidad prioritaria para todas y todos los profesionales de la educación.

## Promoviendo la empatía

El objetivo de la estrategia presentada reconoce el valor de la empatía como un elemento fundamental en aspectos psicosociales y en la resolución de conflictos en el aula, desde un punto de vista psicológico, es ponerse en el lugar del otro para así poder entender sus sentimientos, emociones y actitudes (Duque, Sánchez, Aguirre, & Núñez, 2020), entendiendo que la relación entre alumnos/as y docentes, puede ser decisiva para su desempeño escolar.

Un primer comentario, hizo alusión a la labor pedagógica de las educadoras diferenciales, desde el equipo PIE, reconociendo el compromiso de las profesionales con el aprendizaje: *"(...) ellas se dedican exclusivamente a conocer a los niños más allá de su diagnóstico, como que, en eso, se dan el tiempo de conocer al estudiante y desde ahí trabajan"* (E9, Equipo PIE, 06 de septiembre de 2021). Entendiendo que la escuela no es sólo un escenario para aprender contenidos, sino que también es un espacio que recoge las necesidades de cada estudiante de manera integral, más adelante la entrevistada expuso:

*"(...) Su único motivo, su única motivación es que los niños aprendan, y que se mantengan en este proceso educativo que no está adaptado para los niños del PIE, porque tiene que haber un programa PIE para que los niños puedan participar dentro de la escuela, porque si no, no participarían, estarían excluidos de la escuela, entonces claro yo valoro mucho eso de las chiquillas, que se adaptan a los niños y no son los niños que se adaptan a ellas, y creo que eso sí se aplica en el programa PIE".* (E9, Equipo PIE, 06 de septiembre de 2021). Es fundamental visibilizar bajo esta perspectiva que los/as

estudiantes que transitan por el programa de integración escolar (PIE) aún viven situaciones en las que se les estigmatiza y discrimina, López (2014) afirma que la discriminación y la segregación vivida en la escuela, puede afectar la motivación de los estudiantes por asistir a clases, y continuar su proceso educativo, además que influir en su autoestima, y en sus capacidades.

Un segundo comentario, apuntó a un sugerencia general, que involucra no sólo a los docentes, sino que a toda la comunidad educativa, *"las escuelas deberían trabajar de manera no reactiva como sino como proactiva en el fondo, que tuviera una cultura de respeto a las emociones, que el profesor lograra darle una lectura distinta que puede ser de desborde emocional de un estudiante x, que tuvo una mala conducta, que explotó de mala manera, que le pegó a un compañero, etcétera"* (E10, Dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021).

En consideración con esto, una de las sugerencias que expuso la estrategia responde justamente a una acción previa que podría realizar el/la docente, para fortalecer la empatía y así no recurrir a una conducta punitiva para enfrentar un conflicto, o un mal comportamiento. Más adelante el entrevistado precisó: *"(...) Generar en el fondo una mirada distinta, pero desde la comunidad educativa en el fondo, que no sea únicamente este profesor el que tenga como esta visión distinta sino de que sea como un soporte de escuela"* (E10, Dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021).

Estrategia de aprendizaje colaborativo entre pares
--

Desde esta estrategia en particular, se visualizan dos ideas generales. En una primera instancia, se hizo referencia a un aspecto general que se debe tener en cuenta,

antes de aplicar la estrategia o trabajar entre pares. En este caso, se ejemplifica con una necesidad educativa en particular, al respecto dijo:

*"(...) Si nos encontramos con un niño con TEA, no podemos ponerlo a trabajar con alguien que no le cae bien, porque sabemos cuáles, con las características, ese es el único cambio que le haría, considerando los factores. Yo creo que eso pasaría sólo con TEA, porque ellos son, su círculo, su forma de trabajar, y pasa muchas veces que quieren trabajar solos y perfecto".* (E1, Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021), lo anterior considerando la complejidad de algunas necesidades educativas especiales como el TEA<sup>4</sup>, cuyas dificultades afectan principalmente al lenguaje, la imaginación y la interacción con el entorno, de este mismo modo las emociones, pensamientos y sueños, también pueden presentarse con dificultad. (Bonilla & Chaskel, 2016)

Una segunda entrevistada, reconoció que la estrategia se ajusta al trabajo que realizan en el establecimiento educacional, enfatizando en ciertas recomendaciones que contiene la estrategia como tutorías pedagógicas y proyectos grupales. En un contexto de inclusión, no precisó una adaptación, puesto que la enseñanza que se imparte desde la escuela no posiciona lo académico como lo primordial, al respecto comenta:

*"Está bien, sí porque en definitiva acá obviamente que los niños, o sea como te decía en el fin superior no es tanto lo académico".* (E2, Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021). Desde esta perspectiva, el aprendizaje a través de los procesos de interacción social, y del trabajo de pares, se consideraría más valioso que el rendimiento académico que puede alcanzar cada estudiante, en este mismo punto se comenta: *"(...) Además que nosotros somos un colegio artístico, entonces igual hay otras áreas que hacen involucrar a los niños en otras cosas y compartir también, nosotras tenemos*

---

<sup>4</sup> Trastorno del espectro autista

*música, danza, arte, teatro entonces eso también se vincula a las otras asignaturas"* (E2, Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021).

Reconocer la voz de los y las estudiantes

Bajo esta lógica, reconocer la voz de los/as estudiantes, sugiere construir espacios de expresión e integración de sus opiniones, con la finalidad de generar sentido de pertenencia en todos/as los/as estudiantes que conforman la comunidad educativa, resaltando además en la necesidad de conocerlos/as y recuperar sus experiencias y opiniones (Serrato, 2009).

Una de las entrevistadas reconoció que la única modificación que realizaría sería poder adaptar estas recomendaciones a un contexto de educación a distancia, entendiendo que la participación de los/as estudiantes en este período ha disminuido. En este sentido, comentó: *"(...) la única adaptación que le haría sería como hacerlo más en esto online, como poder que el chico tiene la voz, participa en la clase, pero no todos participan, entonces finalmente como que tendríamos la voz del niño que siempre participa"* (E13, Equipo PIE, 24 de septiembre de 2021). En una cultura inclusiva, es fundamental escuchar y tomar en consideración las opiniones y las elecciones de todo el estudiantado, crear las condiciones para que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia es un procedimiento, mediante el cual los/as directores/as conocen las necesidades, y los desafíos de sus alumnos/as (Canales & Peña, 2014).

Desde otro punto de vista, la sugerencia recae en poder fortalecer el enfoque inclusivo, teniendo en consideración la necesidad educativa especial, entendiendo que reconocer la voz de los/as estudiantes, también implica conocer al/la estudiante, desde una perspectiva integral. En base a esto, comentó:

*"yo creo que, enfocándonos quizás con mayor cuidado en ellos, y no perdiendo de vista esta necesidad por ejemplo de que su voz se escuche igual, de igual manera que la de los otros alumnos, si bien hay un equipo trabajando, y un equipo destinado a trabajar con los chicos que tienen necesidad educativa de repente se enfocan más bien en lo escolar, en lo académico" (E15, Equipo PIE, 13 de septiembre de 2021).*

### Asesoría Parental

En la asesoría parental, es posible identificar que la relación de los padres, madres y cuidadores respecto a los NNA con NNE presenta carencias siendo el principal grupo de alumnos afectados. Al respecto la entrevistada señaló, (...) *"acá es donde más se ve la carencia de apoyo que presentan los padres (...) por ejemplo yo que trabajo con niños más grandes, ahí se nota mucho más, porque "ya dejaron de ser niños", entonces como que ya los dejan, porque prácticamente ya son adultos"* (E1, Equipo PIE, 02 de septiembre 2021). La estrategia asesoría parental, desde la plataforma Compromiso escolar<sup>5</sup> demuestran que los NNA con niveles altos de conexión con sus familias, relaciones positivas, las cuales se caracterizan por el apoyo de sus padres, alcanzan un mejor logro y comportamiento, lo que influye positivamente en todo lo relacionado con el ámbito escolar , en consideración con esto para la entrevistada es importante mantener esta preocupación e involucramiento por parte de los padres, porque todas las etapas de un hijo/a deberían ser importantes, más aún el período de adolescencia que es cuando visibiliza este proceso de despreocupación.

Otra opinión que complementó dicha experiencia y que no presenta un ajuste claro, dada la complejidad del trabajo de asesoría parental en sí, es la siguiente, *"Esto es*

---

<sup>5</sup> Véase en [https://www.compromisoescolar.com/estrategias?check\\_lista%5B%5D+=co\\_af#](https://www.compromisoescolar.com/estrategias?check_lista%5B%5D+=co_af#)

*súper importante porque nosotros que estamos trabajando directamente con los niños, ahora prácticamente entrando a sus casas, nos encontramos con eso, que hay muchas personas que no pueden ayudar porque no tienen los conocimientos, la preparación como parcial.”* (E4, Equipo PIE, 22 de septiembre 2021), lo anterior refiere a la baja escolaridad que pueden presentar algunos padres y a la cantidad de funciones que ejercen diariamente, situación que podría imposibilitar el trabajo de asesoría y de involucramiento con el niño (a) y con la escuela.

Las sugerencias propuestas en base a esta estrategia presentan una congruencia. Para hacer frente a esta situación se propone en primera instancia ajustar los talleres para padres, que se realicen en conjunto con padres, madres o cuidadores cuyos hijos presenten algún diagnóstico de NEE con la finalidad de realizar un trabajo colaborativo entre ellos, la entrevistada comentó *“Ajustar un poco los talleres para padres, más grupales, porque al final entre todos van aprendiendo cómo trabajar con sus hijos, o lo que tienen débil, quizás darles estrategias para trabajar en el aprendizaje, a veces hay dos apoderados, con dos niños con NEE en distintos cursos, ahí hay dos diagnósticos también.”* (E1, Equipo PIE, 02 de septiembre 2021). Como se ha descrito anteriormente el trabajo colaborativo surge como una metodología adecuada para alcanzar distintos objetivos, desde esta perspectiva es crucial que los padres puedan compartir sus propias experiencias dentro del grupo, porque eso les permitiría aprender en conjunto, y prepararse para enfrentar diversas situaciones.

En una segunda instancia, se propuso realizar una actividad similar a la anterior, que tiene como finalidad mejorar el involucramiento familiar y acercar las familias a la escuela, la entrevistada comentó *“ahora igual con la pandemia, tenemos el café para padres que le llamamos, donde se trabaja en tipo convivencia con la dupla y también buscamos un horario cuando los papás puedan conectarse y ahí se hacen talleres, algo*

*más extendido, donde el apoderado también si tiene dudas, consultas del proceso del estudiante también se realizan allí”.* (E2, Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021).

Repensar las actividades extraprogramáticas
---

Desde la literatura nacional, un aspecto central para la formación integral de los/as estudiantes son las actividades extracurriculares o extraprogramáticas (Aguirre & Molina, 2014). Dentro de las habilidades sociales y emocionales que desarrollan, los estudiantes aprenden habilidades no cognitivas, que pueden ayudarlos en otros aspectos de la vida, como por ejemplo habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, desarrollar algunos valores como la perseverancia, para mejorar las expectativas, etc. (Egaña et al., 2013, Aguirre & Molina, 2014).

Los aspectos anteriores son reconocidos por gran parte de los/as profesionales entrevistados/as, sin embargo, visualizando la aplicación de la estrategia en un contexto de inclusión educativa, surgieron algunas sugerencias. En primer lugar, uno de los entrevistados del equipo PIE, enfatizó en crear instancias desde diversas instituciones en las que puedan participar los/as estudiantes:

*(...) “Creo que aquí no solamente podrían intervenir la escuela sino por ejemplo los consultorios, las juntas de vecinos haciendo talleres grupales, talleres para jóvenes que yo sé que algunos Cesfam los hacen, si se puede vincular con el aprendizaje bienvenido sea”* (E5, Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021). Desde el área de salud, los establecimientos usualmente realizan diferentes actividades de promoción de salud, en conjunto con las instituciones académicas. En un contexto presencial, se destacan estilos de vida saludable, educación, salud sexual, actividad física, prevención del consumo de

tabaco, alcohol y otras drogas, sin embargo, de acuerdo a las necesidades que impone el contexto actual, las temáticas trabajadas este año en su mayoría tienen relación con la pandemia y su impacto social (MINSAL, 2021), enfatizando en la necesidad de digitalizar estas prácticas y actividades como principal requerimiento para su realización.

En una segunda instancia, desde la dupla psicosocial una de las entrevistadas hizo referencia a las actividades extracurriculares que involucran salidas fuera de los establecimientos educacionales, en especial con estudiantes que presentan NEE. Al respecto, comenta *"(...) algo que también se hace sobre todo con niños con necesidades educativas especiales es el tema de la anticipación porque son salidas que se escapan de la rutina que ellos tienen y los niños con necesidades especiales son muy apegados a su rutina y el no tener una y escapar un poco de su rutina diaria les puede generar como desregulaciones emocionales y así como pensando específicamente en niños con NNE"* (E8, Dupla psicosocial 29 de septiembre de 2021). La literatura, acentúa en la creación de actividades extracurriculares, que le brinden al niño experiencias de gratificación, que otras áreas, debido a sus dificultades, les cuesta lograr (López & Valenzuela, 2015), desde esta perspectiva, no siempre las actividades extracurriculares son positivas para niños/as con necesidades educativas especiales (NEE). En este aspecto se considera:

*"(...) prepararlo para el espacio y también o sea y para que ellos sepan que va a haber un cambio en la rutina, que se va a estar en otro espacio y también anticipar el tema de las normas que va a tener ese espacio, porque también eh al ser un espacio distinto puede que tenga otras normas, no sé a lo mejor no se puede meter bulla, a lo mejor hay que entrar con la mano no sé, dependiendo del espacio que sea agregaría eso"* (E8, Dupla psicosocial 29 de septiembre de 2021). Precisamente, cada instancia extracurricular está determinada por un contexto, y por una normativa, por lo tanto, las adecuaciones y la preparación del espacio, va a depender del docente o del equipo de profesionales que la organiza.

Las actividades extraprogramáticas han sufrido diversos cambios desde la pandemia, teniendo como eje principal la digitalización de las prácticas, como se ha mencionado al iniciar este punto, en este escenario se resalta la importancia de valorar otro tipo de habilidades e inteligencias, en las cuales se da lugar a otras subjetividades, que no responden precisamente a la del buen estudiante, en términos pedagógicos, pero que sí, son valoradas en términos de inclusión educativa (Tiramonti & Sebastian, 2014).

### **3.2.2.1 El enfoque socioemocional: aspecto prioritario para el desarrollo de los estudiantes**

En base a los resultados del proceso de validación de estrategias de compromiso escolar afectivas, el aspecto socioemocional se configura como un elemento prioritario para el desarrollo de los(as) estudiantes, puesto que por medio de la educación emocional los/as estudiantes aprenden y desarrollan algunos valores, actitudes y habilidades sociales, lo que se plantea como necesario para entender y manejar las emociones, y establecer metas positivas, que les permitan estar bien consigo mismo (a) (Euroinnova , s.f).

Es fundamental exponer que el apoyo en torno al desarrollo socioemocional en las comunidades escolares ha sido reconocido como un ámbito clave de la gestión educativa, y un pilar del proceso de acompañamiento, para afrontar los desafíos de la pandemia, ya sea en la recuperación de la crisis, como en la construcción de comunidades resilientes, capaces de afrontar los diversos desafíos del presente y del futuro. Por esto, la labor de los profesionales en aspectos socioemocionales es destacada, ya que las necesidades y problemáticas que se han tenido que abordar ya sea en modalidad online, o en contextos presenciales no son sólo necesidades individuales, que se pueden conversar en atención de caso, sino que también involucran necesidades colectivas que afectan a diversos actores (Gallardo, 2021). En relación con esto, uno de los entrevistados visualiza una

relación entre el abordaje socioemocional que intenta realizar como profesional, y la retención escolar, *“(…) yo pienso que el aspecto emocional es súper importante de hecho en la pandemia mi trabajo ha estado muy enfocado en eso ya en asesorar las familias, en llamar, en preguntar no solo por la asistencia, la conexión que se yo, sino también por el estado anímico y cuando los apoderados se dan cuenta de que la familia el colegio está preocupado, de que se preocupan por el pequeño o pequeña, eso promueve la retención”* (E5, Equipo PIE, 02 de septiembre, 2021).

Es más, según Repetto & Pena (2010), los estudiantes con mayores competencias socioemocionales presentan un mayor equilibrio en las escuelas, la aplicación de algunos programas ayuda a desarrollar estas competencias, incrementando no sólo el proceso de aprendizaje, sino que también la integración social de los/as estudiantes, generando una función preventiva ante factores de riesgo, como el abandono escolar o el bullying.

Desde este último planteamiento, el bullying y la prevención del acoso escolar, aparecen como temáticas para los/as entrevistados/as al momento de exponer una de las estrategias, que intenta fortalecer habilidades socioemocionales para reducir el acoso escolar, desde este punto se comentó, *“el aprendizaje socioemocional no es solamente para la prevención del acoso escolar es para todo en realidad, acá dice en resolver conflictos respetuosamente de manera pacífica, esa es la lo que uno trata como parte de la comunidad educativa que los chicos aprendan a resolver sus problemas sin sobrepasarse de sus emociones y lo mismo el bullying, no no pegar de vuelta, sacártelo de encima de otra forma”* (E16, Dupla Psicosocial, 04 de Octubre 2021). En este contexto, desarrollar habilidades socioemocionales<sup>6</sup> permite a los/as estudiantes sin importar su edad, a calmarse cuando se han enojado, a establecer relaciones de amistad, a resolver conflictos desde el respeto, y a tomar decisiones éticas y seguras.

---

<sup>6</sup> Véase en: [https://www.compromisoescolar.com/estrategias?check\\_lista%5B%5D+=co\\_af#](https://www.compromisoescolar.com/estrategias?check_lista%5B%5D+=co_af#)

Desde Roldán (2021), la educación emocional debe estar presente en la crianza, y debe ser trabajada por las familias y las escuelas, entendiendo que, junto con el desarrollo físico y cognitivo, cada niño progresa de manera diversa a través de las fases del desarrollo emocional. En base a esto, una de las entrevistadas expuso *“si no aprendemos las emociones no podemos aprender nada más, (...) porque siempre nos vamos al aprendizaje, al aprendizaje, y la base de nosotros son las emociones, sin emociones “andamos así”, y lo otro que es importante, es enseñarles a los niños a expresar sus emociones desde chiquititos, a identificar sus emociones, ahora se está trabajando hartito, así que lo encuentro súper significativo”* (E1, Equipo PIE, 02 de septiembre 2021). Por otra parte, estos vínculos de apego con madres, padres y docentes desde edades tempranas son una necesidad innata, una manifestación clara de un desarrollo emocional y afectivo (Álvarez, 2020; Pianta, 1999), estas interacciones tienen un gran impacto en el desarrollo de la personalidad de cada estudiante.

Sin embargo, la educación emocional y el trabajo con las emociones se plantea como una propuesta de innovación educativa, por lo tanto, el trabajo socioemocional de los establecimientos educacionales no siempre es visible. En consideración con esto, uno de los entrevistados comentó *“muchas veces el PIE queda corto en las necesidades socioemocionales, convivencia también, en general la escuela muchas veces queda corta sobre todo dependiendo con el tipo de familia que trabaje”* (E5, Equipo PIE, 02 de septiembre, 2021). La intención actual de los equipos profesionales es favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en estudiantes como en docentes, en un proceso horizontal de alfabetización emocional, que permita mejorar la interacción de los/as docentes, con los alumnos/as. (Álvarez, 2020)

### 3.2.3 Estrategias de promoción de compromiso escolar conductual

En esta categoría, se realizó la descripción de los resultados y análisis de ajustes y adaptabilidades de las estrategias correspondientes a la dimensión del compromiso escolar conductual, en base a las sugerencias de los/as profesionales entrevistados/as.

Técnica de resolución de problemas
------------------------------------

En base a las entrevistas, es posible mencionar que la estrategia en general no presenta sugerencias ni ajustes. En una primera instancia la profesional rescató la integralidad de la estrategia, y su contenido, enfatizando en la importancia de llevarla a cabo al momento de solucionar el conflicto, al respecto comentó *“Yo por ejemplo he tenido cursos muy conflictivos, y no ha estado esto, y siento que es súper importante esto que está acá, además se están haciendo etapas de cómo llevar el problema, de por qué sucedió, lo analizan en conjunto, etc., esta yo creo que está súper atingente, y no le cambiaría absolutamente nada”* (E1. Equipo PIE, 02 de septiembre de 2021). Desde esta perspectiva es valioso abordar el papel que juega el docente o el equipo profesional en la aplicación de esta técnica que tiene como fin la resolución de problemas, según Pantoja (2005), no existe un modelo específico que obligue a actuar de cierta manera a los profesionales, ante estas situaciones de conflicto, para el autor es necesario llegar a un entrenamiento que le permita a los docentes y los equipos profesionales aportar nuevas experiencias, y poner de manifiesto las distintas opiniones que puedan surgir entre ellos, para construir un planteamiento que genere alternativas, entendiendo también que los conflictos no siempre son catalogados como negativos.

En contraposición, la siguiente entrevistada mencionó que los conflictos entre estudiantes son regulados por un protocolo creado por el establecimiento educacional, este documento es la guía para poder afrontar cualquier situación, en relación con esto se comentó *"Sí, acá nosotros tenemos distintos protocolos, se trabaja con protocolos con un reglamento interno de acá en el colegio, donde yo creo que abarca la mayoría de los casos que se pueden dar ya, entonces un poco sirve para que todos hablemos el mismo idioma, y sea algo súper objetivo"* (E3, Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021). En este caso en particular, la adaptación o ajuste no es clara, dado lo índices de vulnerabilidad se rescata la importancia de los recursos que como establecimiento educacional reciben, intentando explicar que la aplicación de esta estrategia y el mejoramiento continuo en la resolución de problemas va a depender de los recursos que reciba cada institución. Considerando lo anterior, se comentó:

*"Acá bueno es un colegio municipal donde igual como decía mi compañera hay alta vulnerabilidad, los recursos que nosotros tenemos, que el colegio cuenta, son hartos".* (E2. Dupla Psicosocial, 23 de septiembre de 2021). Por lo tanto, *"si a nosotras nos llega un niño con síndrome de down, hay que tener una asistente sólo para ese niño (...), ahora hace poco hicieron los profesores, y conserjes, asistentes que se involucraban con los niños, hicieron un curso de lenguas, entonces están siempre los recursos, se aprovechan los recursos, se implementan, y entonces, cosa que ningún niño con necesidad especial quede fuera"* (E3. Dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021).

En base a lo anterior, el establecimiento educacional focaliza un trabajo inclusivo que tiene como objetivo que cada niño/a que presenta una necesidad educativa especial se sienta parte de la comunidad educativa. Según la entrevistada, en este caso, los recursos disponibles del establecimiento se intentan aprovechar en función de la inclusión educativa.

## Fortalecer la participación del estudiante en clases

El fortalecer la participación en clases requiere de un trabajo en conjunto, es por esto que se debe incluir a los estudiantes en la toma de decisiones de las actividades a desarrollar, así lo expresó una de las entrevistadas cuando mencionó lo siguiente:

*"(...) También pasa por un tema de cómo le presentamos la actividad de los chiquillos, que eso también tiene que ver con nosotros los adultos y de los profes y de los profesionales" (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021), el integrar a los alumnos aumenta la motivación, esta se considera como un componente de la participación y un método de valorar el aprendizaje dándole sentido desde la experiencia (Sandoval, y otros, 2018), así también lo expresó la entrevistada:*

*"(...) el trabajar eso también le sirve mucho también porque se va a motivando, tenemos varias experiencias de los chicos, no sé qué tenemos un grupo de amigos del año pasado que eran dos, que le iba super mal y después entre ellas mismas se iban apoyando y se iban enseñando dentro de la dupla como le gustaba estudiar o que cosas le motivaban entonces siempre lo grupal siempre el trabajo desde duplas va a ser favorable para el aprendizaje del otro" (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021)*

Otros métodos para aumentar la participación dentro del aula, son los que expresó la entrevistada: *"nosotros antes de presentar un material, de presentar un contenido a los chiquillos en clase, se trabaje previamente con el profesor ya, justamente para esto, para ver la participación de los chiquillos, para buscar diversas alternativas que favorezcan el aprendizaje de los niños, tenemos niños que son visuales, que son auditivos,*

*kinestésicos, que les gusta más como hacer manualidades"* (E7, Equipo PIE, 24 de septiembre de 2021)

Promoción de prácticas de reparación
--------------------------------------

La presente estrategia propone un conjunto de prácticas no sancionadoras, para hacer frente a los conflictos que pueden surgir entre los/as estudiantes al interior del establecimiento y mejorar la convivencia escolar. Respecto a las sugerencias o modificaciones generales, se destacan dos ideas propuestas por profesionales del programa de integración escolar (PIE), desde distintos contextos institucionales. Cabe recalcar que las opiniones se centran en la práctica de mediación.

En consideración con lo planteado, una primera entrevistada comentó "*(...) los niños hacen una mediación desde una visión muy muy de los adultos, que son estas como mediaciones familiares (...) me gustaría que esa intervención sólo la hicieran los niños, pero lamentablemente en el contexto en el que estamos como que no, tendríamos que capacitar mucho más a los niños como para poder realizar esta mediación*" (E9, equipo PIE, 06 de septiembre de 2021). Caravaca & Sáez (2013) manifiestan que la mediación es una de las prácticas más eficaces para enfrentar conflictos, de forma pacífica y resolutive. Sin embargo, la intervención de los profesionales, en las mediaciones de conflicto de los estudiantes presentan una visión adulto centrista de resolver los problemas, lo que no sería un aspecto positivo para la entrevistada, quien más adelante propuso:

*"(...) trabajar con ellos, o hacer las dinámicas distintas porque la forma es como muy adulta de solucionar conflictos, no es la idea tampoco, como que no me llama*

*nada la atención la idea como que los niños fueran a una sala especial y que llenaran un acta" (E9, equipo PIE, 06 de septiembre de 2021).*

En este ámbito, la mediación entre pares surge como alternativa, para que los niños, niñas y adolescentes vivan este proceso como sujetos iguales en dignidad y condiciones, entendiendo que el diálogo es capaz de transformar una situación. (Ugalde, 2017) Sin embargo, la entrevistada visualiza como limitante el contexto pandemia, ya que para lograr una mediación entre pares se necesitan procesos de capacitación y trabajo en esa área.

Desde otra perspectiva, una de las entrevistadas reconoce que la labor profesional en las mediaciones de conflictos entre estudiantes es necesaria, por lo tanto, se requiere la presencia de un adulto/a para guiar el proceso, y mediar la situación. En este sentido, comentó *"Yo creo que, quizás mencionar que estas prácticas tienen que ir de la mano de un profesional, a mí me parece que alguien tiene que manejar la situación desde el conocimiento no desde lo que le parece, no hacernos los jueces, y creo que el profesional más competente sería un psicólogo"* (E11, equipo PIE, 20 de septiembre de 2021). No obstante, la literatura destaca la labor del docente y del trabajador/a social como principales profesionales gestores de conflictos, visualizando esto como una oportunidad de cambio para todos/as los/as involucrados/as. (Iglesias & Ortuño, 2018)

### **3.3.- La perspectiva interdisciplinaria de los equipos profesionales**

Objetivo específico n°3: Analizar los roles de profesionales involucrados en el apoyo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, en función de la inclusión y promoción de compromiso escolar y factores contextuales.
--

Desde la perspectiva de los/as profesionales, la metodología de trabajo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, dispone de un enfoque interdisciplinario. En este sentido lo interdisciplinario supone que los/as profesionales involucrados/as trabajen juntos con un objetivo común, desde las distintas áreas profesionales, permitiendo obtener una perspectiva y visión más amplia de un caso en particular (Elichiry, 2008). A continuación, se destaca la importancia de este abordaje metodológico de intervención profesional, desde la percepción de los/as profesionales de los equipos interdisciplinarios (ver tabla n°7), involucrados en el apoyo con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto nacional, en función a dos tipos de equipos profesionales que conviven en los establecimientos escolares.

**Tabla N°7**

*“Disciplinas y equipos profesionales”*

<b>Profesión</b>	<b>Equipo profesional</b>
Trabajadores(as) Sociales, Psicólogos (as)	Dupla psicosocial/Programa de integración escolar (PIE)
Educadoras diferenciales, Psicopedagoga, Fonoaudióloga	Programa de integración escolar (PIE)

Fuente: Elaboración Propia

En este sentido, por un lado, el programa de integración escolar (PIE) se caracteriza por poner en diálogo a diversas disciplinas, ya que la evaluación del NNA requiere de la concurrencia de profesionales de los ámbitos de la salud y psicoeducativos, con la finalidad de poder obtener una apreciación desde las distintas perspectivas disciplinarias, que determinan finalmente el apoyo especializado que requiere el/la estudiante en términos de desarrollo y aprendizaje (MINEDUC, 2015). Desde este

planteamiento, una de las entrevistadas así lo expresó “(...) *a través del trabajo colaborativo trabajamos con el profesor, educador diferencial y yo la psicóloga de este Liceo, entonces ahí nosotros 3 trabajamos y decimos mira este chico no se conecta y ahí vemos, ah no se conecta a la clase, no se conecta contigo y no se conecta con el educador o educadora diferencial, ¿qué hacemos?*” (E13, equipo PIE, 24 de septiembre de 2021). Esto demuestra la importancia de dialogar con otras profesiones, el trabajo colaborativo es una herramienta primordial para mejorar la calidad de los aprendizajes, a través de la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral aumentan con el desarrollo de habilidades cooperativas (MINEDUC, 2012)

Por otra parte, este diálogo entre profesionales que se da a través del trabajo colaborativo implica obtener una expectativa interdisciplinaria que cumple con generar antecedentes no sólo de las condiciones y características individuales del estudiante, sino que también intenta abordar una perspectiva integral, incluyendo su contexto, familiar, educativo y su relación con el entorno, entendiendo que estos factores pueden influir en el aprendizaje del NNA (MINEDUC, 2015). Así lo declara una de las entrevistadas, desde el trabajo en dupla psicosocial, “*por mi parte como psicóloga cuando un niño o una familia tiene un problema emocional también es porque lo tiene social o económicamente, va de la mano absolutamente, claro, se podría decir que estamos como en distintas áreas, pero igual esas áreas se complementan y se unen en sí, yo creo que es absolutamente necesario, que la dupla trabaje así, en equipo.*” (E.3, dupla SEP, 23 de septiembre de 2021). Desde esa perspectiva se entiende que las problemáticas sociales que afectan a un/a estudiante se complementan, por lo tanto, es importante enfatizar en la visión integral e inclusiva de la dupla psicosocial, comprendiendo que hay diversas problemáticas que presenta un niño/a con NEE que necesitan ser trabajadas colaborativamente con equipos PIE, docentes y equipos de convivencia. Si bien, hay establecimientos educacionales en

los que el trabajo colaborativo entre profesionales se realiza de manera habitual, hay otros en los que se presentan algunas dificultades, así lo expresó una de las entrevistadas:

*“(...) como que los asistentes de la educación llegamos como a ocupar un espacio que antes solamente era de profesores (...) entonces no es fácil lograr el trabajo colaborativo, pero sí creo que es una buena pauta de trabajo sobre todo con niños con NNE, porque tienen intervención de muchos profesionales, entonces es importante que ellos estén conectados porque al estar juntos o conectados creo que se pueden lograr mejores cosas” (E8, dupla SEP, 29 de septiembre de 2021).* Precisamente el aprendizaje colaborativo implica trabajar en conjunto para abordar diversas tareas, o solucionar un problema, teniendo en consideración el objetivo común que los une, y velando por el fortalecimiento de un colectivo, ya que mediante la interacción con los demás miembros del grupo se logra un mayor aprendizaje (Ferrás, 2021).

Desde una arista diferente, se destaca además la importancia del trabajo colaborativo desde otra perspectiva, al respecto se expresó, *“(...) fomentar los trabajos colaborativos, que es super importante en una mirada interdisciplinaria, creo que cuando se trabaja colaborativamente además se va potenciando la cohesión de los equipos y el autocuidado de los equipos”.* (E.14, dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021). Precisamente los profesionales más expuestos a fuentes de estrés, son aquellos/as que su trabajo está orientado a satisfacer las necesidades de otros, lo que puede generar en algunas ocasiones la aparición de signos de desgaste emocional, y deterioro de funciones laborales, familiares y sociales, desde este punto no es extraño que los equipos de trabajo manifiestan la necesidad de contar con espacios de autocuidado que permitan amortiguar el efecto nocivo de lo que significa trabajar diariamente con niños/as, familias y contextos vulnerables (Díaz, 2018). En este aspecto, una de las entrevistadas comentó:

*“(...) entre las dos también hacemos un autocuidado, porque nos enfrentamos diariamente a situaciones muy complejas, sobre todo en este contexto, y eso a nosotras*

*igual nos afecta, no podríamos ser tan duras como me voy a la casa y nada me influye, no po".* (E2, dupla psicosocial, 23 de septiembre de 2021). En base a lo anterior, desde este contexto educativo también surge la necesidad de trabajar el autocuidado, generando procesos de acompañamiento entre los mismos profesionales que componen la dupla psicosocial.

### **3.3.1 Los roles de Trabajo Social en equipos interdisciplinarios que trabajan por la inclusión educativa de NEE.**

Desde el ámbito del Trabajo Social, los roles que ejercen los profesionales varían según el contexto educacional, y la labor a realizar se define de acuerdo con las necesidades que está presentando cada estudiante. Sin embargo, es importante resaltar que la mayoría de los relatos destacan un trabajo permanente con las familias, y es que, desde la disciplina del trabajo social, las familias son el primer espacio de atención profesional, desde cualquier ámbito, en el contexto escolar, la familia está presente en todos los niveles, enseñanza básica, enseñanza media y educación superior (Suárez, 2021). Así lo expresó una de las entrevistadas: *"(...) yo creo que es estar en permanente contacto con las familias, ese es nuestro rol principal, considerando todas estas dificultades (...) al principio de la pandemia ayudábamos a las familias, porque muchas de ellas no contaban tampoco con alimentación, ahí como colegio empezamos a generar, además que la entrega de canastas JUNAEB tampoco fue de entrega inmediata, eso se fue entregando después"* (E2, dupla SEP, 23 de septiembre de 2021). Desde este contexto institucional, y producto de la pandemia, se desarrolló un trabajo social asistencial conocido desde los orígenes de la profesión, mediante el cual el trabajador/a social intenta cubrir las necesidades básicas de cada familia, y gestiona redes de apoyo y recursos, para asegurar el bienestar de los/as estudiantes y sus familias (Fasciolo, 2015)

Por otra parte, otra de las entrevistadas destaca el papel de la familia en el involucramiento del aprendizaje de cada NNA, reconociendo ser la profesional encargada de conectar a las familias con la escuela. Al respecto comentó, “(...) *ser como el puente entre la familia y la escuela, de porque claro nuestro objetivo del aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, pero nuestra perspectiva también es siempre que ellos tienen una familia, nosotros no podemos hacer caso omiso de que obedece un contexto y que esas relaciones entre escuela y familia a veces casi no existen o están quebradas por distintos motivos*” (E6. Dupla psicosocial, 08 de septiembre de 2021). Desde la literatura, los efectos positivos de la relación entre familia-escuela benefician a todos los actores involucrados, fomentando un clima escolar positivo (Saracostti, Santana, Lara; 2019, Cowan, Bobby, St. Roseman & Echandía, 2012; Wyrick & Rudasill, 2009). Cuando la escuela potencia permanentemente la comunicación y la relación con las familias en torno al proceso de aprendizaje de cada estudiante, existen mayores oportunidades de poder realizar acciones en apoyo a la educación, que fortalezca el involucramiento familiar con la escuela, ya que cuando existe mayor apoyo motivacional por parte de los padres, los estudiantes tienen mejor desempeño<sup>7</sup>.

Desde el equipo PIE, una de las entrevistadas, más que enfatizar en su rol, resalta la importancia de poder trabajar con familias desde su propia experiencia, reconociendo las dificultades que como profesional también enfrenta, comentó “*es esencial cuando trabajabas en contextos vulnerables, que te plantees como una forma súper horizontal, de que tú igual vivís cosas, igual te sentís mal, que igual la pandemia te ha afectado, y trabajar desde ese punto de vista como que yo también estoy acá y estamos todos mal, entonces como que esa estrategia de hablar desde la experiencia*” (E9, equipo PIE, 06 de septiembre de 2021). Este planteamiento, basado en la necesidad de la profesión de encontrar formas y estrategias que no permitieran perder el contacto con las familias,

---

<sup>7</sup> Véase en: [https://www.compromisoescolar.com/estrategias?check\\_lista%5B%5D+=co\\_af#](https://www.compromisoescolar.com/estrategias?check_lista%5B%5D+=co_af#)

segregarlas, o aislarlas en una situación de demanda o necesidad. (Belmont, Velázquez, & Tello, 2020)

Desde otra perspectiva, y en un ámbito de coordinación de PIE, la profesional enfatizó en un rol de coordinación y de activación de redes, de acuerdo con las necesidades educativas especiales (NEE) que se presentan en los diversos establecimientos que coordina. En relación con esto comentó *"mi trabajo es... atención de casos considerando la necesidad educativa desde la activación de redes que es súper importante en nuestro trabajo, y en el fondo es eso, siempre estamos activando redes del entorno, desde la sensibilidad o desde la sensibilización que se pueda hacer en el entorno escolar, desde la gestión de beneficios, recursos"*. (E15, equipo PIE, 13 de septiembre de 2021). Esta activación de redes se compone de coordinaciones con instituciones pertinentes en beneficio de los/as estudiantes, derivaciones en caso de ayudas sociales, a especialistas en salud o por vulneración de derechos, entre otras, además de realizar un seguimiento a las derivaciones realizadas<sup>8</sup>. Desde la dupla psicosocial, este rol de gestor de redes también es destacado, uno de los profesionales indicó:

*"(...) a nivel comunitario haría mucho trabajo de redes también, para sobre todo poder derivar situaciones que tú no puedes atender a veces, en el ámbito principalmente de la psicología, el psicólogo no puede hacer terapia, no hace terapia psicológica como tratamiento terapéutico, pero no obstante allí el trabajo social es importante porque puede derivar, puede establecer un contacto de apoyo, estar con mucho contacto con las redes de salud de atención primaria..."* (E14, dupla psicosocial, 07 de septiembre de 2021).

Desde esta posición se logra resaltar en el rol de los/as trabajadores sociales como gestores de redes institucionales, en beneficio de los/as estudiantes, y de sus

---

<sup>8</sup> Información otorgada por el Departamento de Educación Municipal Programa Integración Escolar Coihueco

familias, estas vinculaciones pueden se puede realizar de manera interna y externa, teniendo en consideración el contacto permanente con las redes y con las familias, una de las entrevistadas comentó: *“nosotras trabajamos con hartas redes de apoyo, ya sean internas, con organizaciones, tribunales, en el caso que ameritaba (...) era complejo, porque las redes de apoyo no podían venir acá a Quintero, por ejemplo a hacer visita, y como dupla nosotras igual hacíamos las visitas, para saber cómo estaba el niño, como estaba la familia, entonces no podíamos perder contacto”* (E2, dupla psicosocial, 23 de septiembre). Es importante tener en consideración que, desde varios contextos institucionales, las visitas domiciliarias siguen siendo una práctica cotidiana, a pesar de permanecer en una crisis sociosanitaria, actualmente se realizan de acuerdo con un protocolo, y desde las escuelas funcionan bajo el contexto de la retención escolar<sup>9</sup>.

Por otra parte, una de las características principales que destacan los siguientes relatos, es la importancia del valor de la empatía y de conciencia social en el ejercicio profesional, desde la acción de entender diversas realidades, comportamientos, actitudes, propias de los/as estudiantes. En un primer apartado se destaca al rol del profesional como educador/a social, se señaló: *“yo creo que es el educador social, y generar también conciencia social en este espacio, que es como lo del último punto, como entender porque esta persona está comportándose de esta manera porque existen un montón de cosas detrás, tanto a nivel adultos como niños, y el de proporcionar espacios de buena convivencia”* (E12, dupla psicosocial, 29 de septiembre de 2021). Desde este punto entonces, la empatía se sostiene el vínculo del/la profesional con el/la estudiante y con su familia, posibilitando la sensibilización y la capacidad de comprender los sentimientos, experiencias, pensamientos de las personas, que muchas veces no son expresados de manera explícita (Cuartero, 2018; Bermejo, 2012). En este contexto, reconocer las diferentes realidades, comprenderlas y poder trabajar con ellas es valioso, más aún

---

<sup>9</sup> Protocolo de visitas domiciliarias en contexto COVID 19. Colegio San Lucas, Santiago de Chile

cuando el ámbito educativo es tan diverso, en relación con esto una de la entrevistadas expuso:

*"(...) mostrarles a las personas que planifican las clases que tal vez tienes que adecuar tu clase porque hay un niño que no toma desayuno en la mañana"(...) "la idea desde el trabajo social es ser un aporte justamente en eso, de mostrarle que somos una diversidad social y que no podemos generar un conocimiento en todos los niños por igual, que todos somos individuales y obviamente también garantizar los derechos básicos, la dignidad"* (E6, Dupla psicosocial, 8 de septiembre).

Plantear adecuaciones considerando las necesidades de los estudiantes es un trabajo que generalmente se realiza con los/as estudiantes con NEE, si así lo requiere cada alumno/a, la Ley general de educación N.º 20.370/2009, en su artículo 3 expone que la educación debe asegurar que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones, alcancen los estándares del aprendizaje y los objetivos generales de la educación (MINEDUC, 2015), sin embargo esta perspectiva demuestra otro tipo de necesidad, que está experimentando un/a alumno/a sin una NEE diagnosticada, pero que está afectando su proceso de aprendizaje, desde ahí se plantea la necesidad de que como profesionales del ámbito social se reconozca la diversidad en el contexto educativo.

## **Capítulo 4: Conclusiones**

## **Introducción**

Este capítulo final se organiza en torno a tres grandes ámbitos. Primero, se presentan las oportunidades y desafíos para la política pública educativa chilena en el ámbito estudiado. Posteriormente, se identifican los desafíos para la intervención profesional del Trabajo Social en el contexto educativo. Por último, se presentan los principales aprendizajes y desafíos para futuras investigaciones en educación desde el trabajo social, enfatizando en algunas limitaciones de la investigación.

### **4.2. Oportunidades y desafíos para la política pública educativa en Chile**

Durante la última década, es posible visualizar que la legislación chilena ha sufrido diversos cambios en materia de educación, avanzando en la creación de cuerpos legales y programas de intervención con perspectivas más integrales e inclusivas de las diversidades. (Santana et al., 2019)

En el marco de la reforma educacional, y a raíz del nuevo enfoque de la ley de inclusión escolar 20.845, cuyo propósito busca diversificar la enseñanza a través de lo expuesto en el decreto N°83/2015. El programa de Integración Escolar (PIE), comenzó a trabajar en sus nuevas líneas de acción, que apuntan a mejorar la calidad de la educación, a través de la participación y el logro de los objetivos de aprendizajes de todas/os los/as estudiantes, especialmente de aquellos/as que presentan necesidades educativas especiales (NEE) (MINEDUC, s.f.).

De acuerdo con lo anterior, es relevante mencionar que las políticas educativas que trabajan con temáticas de diversidad y NEE, presentan en su mayoría, un enfoque con miras hacia la inclusión escolar, pero con avances que responden a la integración. La estructura y el modelo de financiamiento del PIE promueven las atenciones individuales

de acuerdo a un diagnóstico disciplinante, que implica la salida de los/as estudiantes de clases, para la atención de caso, situación que ha estado sujeta a modificaciones por la pandemia COVID 19. (Núñez-Muñoz et al., 2019)

A pesar de tener un equipo de profesionales PIE trabajando constantemente con cada niño/a que presenta NEE, lo anterior, sigue representando la responsabilización individual del fracaso escolar, puesto que la integración escolar como enfoque, centra sus acciones en adaptar al/la estudiante que presenta NEE al sistema escolar, con todo lo que ello implica.

Por el contrario, la inclusión educativa planteada como desafío para las políticas educativas chilenas, asume y requiere la adopción de un punto de vista distinto, el cual hace referencia a que el sistema educativo es quien debería adaptarse a las necesidades de cada alumno/a y a los estilos de los diferentes grupos. En relación con esto, el proceso de validación de estrategias realizado en este proyecto de título responde a adaptaciones inclusivas de estrategias de CE y FC, las cuales han sido desarrolladas para que todos/as los/as estudiantes puedan participar. (López et al., 2018)

Desde otra perspectiva y conforme a lo investigado, se considera necesario avanzar en términos de lenguaje inclusivo, para referirnos a personas en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), que son aquellos/as estudiantes que presentan alteraciones más graves, asociados a una discapacidad. Es fundamental que, en un futuro, las políticas en general, no solamente educativas, puedan empezar a utilizar el término de diversidad funcional, que, en materia de inclusión, es mucho más adecuado, puesto que se enfoca en las múltiples capacidades que tiene una persona, y no en sus limitaciones y déficit. (Universidad de Chile, s.f.)

De acuerdo con lo planteado, es relevante mencionar que actualmente la inclusión educativa en Chile representa un tema de interés de gobierno, puesto que nos encontramos ad portas de las elecciones presidenciales. En vista de aquello, los dos candidatos de segunda vuelta han elaborado propuestas en sus programas de gobierno, que traslucen las intenciones de avanzar en materia de diversidad e inclusión.

En una primera aproximación, el candidato Gabriel Boric, plantea que su programa de gobierno fortalecerá el PIE. Una de sus modificaciones, consiste en transitar desde un financiamiento individual por NNA, basado en diagnósticos clínicos, hacia uno basal, que estará compuesto por equipos multidisciplinarios, permitiendo una pedagogía, y una evaluación diferenciada. (Yáñez, 2021)

El fortalecimiento que busca darle el candidato al programa podría significar un mayor protagonismo del trabajo social en esta área, donde si bien, se ha ido ingresando paulatinamente a través de las duplas psicosociales y programas de integración, es en este último, donde se le quita protagonismo al desempeño profesional, puesto que, no realizamos las evaluaciones clínicas necesarias para crear un diagnóstico.

Por el contrario, el candidato José Antonio Kast, en su gobierno pretende eliminar este programa de las instituciones educativas, para así crear recintos especiales en los que puedan asistir los/as estudiantes que presentan NEE. A su vez, establece la derogación del decreto 170, que es el que actualmente fija las normas para determinar las subvenciones de los/as alumnos/as con NEE. (Ramos et al., 2021)

En base a esto, es preocupante el escenario al que pueda estar sometido el programa PIE, en el caso de que el segundo candidato sea el presidente de Chile, puesto que lo planteado, trae consigo la ausencia de financiamiento para los/as educadores/as diferenciales y profesionales especialistas del programa de integración escolar, lo que

provocaría la falta de apoyo pedagógico y socioemocional para los/as estudiantes, quienes encontrarán nuevos espacios educativos especiales, exteriores a la escuela. Sin duda, esto representaría un gran retroceso en el ámbito de inclusión educativa para Chile.

#### **4.1. Desafíos para la intervención profesional del Trabajo social en el contexto educativo**

Desde el Trabajo Social hay mucho que aportar en las temáticas que presenta el contexto educativo, puesto que es una profesión que se caracteriza por atender las demandas y necesidades sociales que presentan los niños, niñas, adolescentes (NNA) y actores de la comunidad educativa. En este ámbito, es fundamental que los/as Trabajadores Sociales integren en su acción profesional, un enfoque de derechos que les permita respetar la diversidad y reconocer a cada NNA como sujetos de derechos capaces de involucrarse en su propio aprendizaje y en las actividades de su entorno.

De acuerdo con la investigación realizada, es primordial destacar que los roles y las funciones que desempeñan los/as Trabajadores/a Sociales en el área, se han ido construyendo a partir de los cambios en el contexto educativo. Bajo esta perspectiva, es necesario que los/as profesionales se estén replanteando constantemente su accionar, formulando nuevas técnicas y estrategias para así poder lograr una intervención adecuada, que responda a las necesidades de cada sujeto/a.

Por otra parte, es importante que los/as Trabajadores/as Sociales, sean capaces de desarrollar un trabajo óptimo, conforme a las demandas del contexto, puesto que la actual crisis sociosanitaria COVID 19, ha provocado que la realidad de las comunidades educativas se vea interrumpidas, creando desigualdades, rupturas, aislamientos y desvinculación de los /as estudiantes a la escuela. En este sentido, el trabajo que pueda realizar el/la profesional para afrontar estas problemáticas es fundamental.

Es relevante mencionar que, el desarrollo de este proyecto ha dejado en evidencia la necesidad de incorporar diversos desafíos para las presentes y futuras intervenciones sociales dentro del ámbito educativo, a raíz de los cambios estructurales causados por la pandemia COVID 19.

En una primera instancia, la implementación de nuevas plataformas y tecnologías en el ámbito educativo se presenta como un gran desafío para el Trabajo Social, con la finalidad de contribuir en el desarrollo de espacios socioeducativos, que logren fomentar la cohesión y el sentido de pertenencia con la escuela.

Este desafío, se ha planteado puesto que la crisis sociosanitaria ha afectado directamente el canal de comunicación por el que se manifestaba la comunidad educativa, reduciendo las interacciones sólo al uso de Tics. De esta forma, el Trabajo Social se ha visto enfrentado a innovar en sus prácticas, de tal manera que, las intervenciones sociales en la actualidad se encuentren apoyadas en estas nuevas tecnologías de información y comunicación.

En este ámbito, es fundamental que el rol de educador/a informal de la Trabajadora/o Social tome protagonismo, ya que, a través de este, es capaz de generar instancias de participación en donde los/as sujetos/as, formen parte activa del proceso. (Aguirre et al., 2021). Por una parte, mediante la educación popular, es posible abordar temáticas que estén afectando a NNA, en los establecimientos educacionales, como por ejemplo acoso escolar, discriminación, violencia de género, deserción escolar, etc. Por otra parte, también es posible socio educar a las familias, o la comunidad educativa en general, sobre las principales problemáticas que se presentan a diario en el contexto educativo, en función de otorgar mayor visibilización de estos temas.

Otro desafío presente para las intervenciones sociales en educación está orientado a promover la relación familia-escuela, puesto que representan

indiscutiblemente, los contextos más importantes en el desarrollo de los/as niños/as, y una histórica línea de trabajo para la profesión (Llevot & Bernad, n.d., s.f).

Conforme a la investigación realizada, los/as Trabajadores/as Sociales en este contexto de crisis sociosanitaria, representan en varias oportunidades el nexo transcendental entre las escuelas y las familias (Agenfor, 2021), puesto que, para la profesión, siempre han sido sujetos/as de intervención. Por lo tanto, en este contexto educativo, mantener el diálogo permanente con las familias de cada estudiante, y visibilizar sus principales problemáticas en ámbitos económicos, sociales y afectivos, es tarea de los/as trabajadores sociales.

Es relevante entonces, para las presentes y futuras intervenciones sociales, que los/as profesionales sean capaces de abordar y comprender, el complejo escenario al que se han visto enfrentadas las familias, en este contexto de crisis sociosanitaria, como por ejemplo el apremio por cubrir las necesidades básicas, las complejidades de vivir en sectores rurales o en una familia numerosa, en la cual todos/as los/as hijos/as están cursando un nivel académico.

En este ámbito, es importante mencionar, que las dificultades que se presentan anteriormente deben ser abordadas y/o subsanadas por la profesión, entendiendo que, de no ser así, esto podría ser perjudicial para los/as estudiantes, quienes podrían experimentar problemas de ausentismo y de deserción escolar, que no sólo afectaría sus aprendizajes y su trayectoria educativa, sino que también el vínculo creado con sus pares, profesores y con la comunidad educativa en general.

Desde otra perspectiva, continuar posicionando la preocupación por el aspecto socioemocional de los/as estudiantes en pandemia, se presenta como otro de los desafíos para presentes y futuras intervenciones sociales. Puesto que, a raíz de lo investigado, la perspectiva socioemocional ha comenzado a tener mayor auge en el contexto educativo, lo que ha generado nuevos planes socioemocionales, y nuevas acciones por parte de los

equipos profesionales, para abordar y comprender las temáticas que actualmente están afectando a los/as estudiantes.

En consideración con lo planteado, surge la necesidad de promover estrategias socioemocionales, desde el Trabajo Social, que ayuden a que los NNA tengan un mejor desarrollo en su trayectoria educativa, y que puedan desenvolverse de mejor manera en el futuro. En este ámbito, es importante también socio educar a la comunidad escolar, respecto a la formación integral que recibe cada estudiante, puesto que no todo lo académico tiene relación con rendimiento y desarrollo intelectual, lo académico también se enfoca en entregar herramientas para que cada NNA desarrolle habilidades que son esenciales para su vida. (División Educación General, 2020)

En este marco, las estrategias validadas que propone este proyecto de título aportarían significativamente con los aprendizajes y con el desarrollo de habilidades socioemocionales de cada NNA.

#### **4.3. Desafíos y aprendizajes para futuras investigaciones en educación desde el Trabajo social**

La presente investigación nos entregó la posibilidad de comprender el trabajo de los establecimientos educacionales, en el ámbito de inclusión, especialmente con NNA que presentan NEE, y desde la perspectiva de profesionales y asistentes de la educación. El proceso de validación de estrategias de compromiso escolar (CE) y factores contextuales (FC), que corresponde al trabajo de campo, permitió reconocer que, en su gran mayoría, las estrategias son aplicadas en algunos establecimientos educacionales, y son pertinentes de aplicar en general, en los contextos educativos.

Es relevante mencionar que los resultados generales de esta tesis coinciden con la investigación previa de Lara y Rabanal (2020), quienes ajustaron estrategias de CE y FC, en este contexto de crisis y postcrisis sociosanitaria, cuyos aportes fueron sistematizados

en el documento de “Estrategias de promoción de compromiso escolar”, representando el principal referente para este nuevo proyecto de investigación.

En este caso particular, los relatos de los/as profesionales fueron fundamentales para comprender diversos aspectos del contexto educativo, permitiendo vislumbrar la forma en la que se relacionan las escuelas con las familias, y la manera en la que se involucran con el aprendizaje significativo de cada estudiante. Por otra parte, la instancia ha visibilizado los principales avances en materia de inclusión educativa, que desde los establecimientos educacionales se proponen, a través de los programas PIE y SEP.

Es fundamental, reconocer que a pesar de estar viviendo una crisis sociosanitaria, la cual ha afectado el trabajo de los/as profesionales y asistentes de la educación, así como también las esferas de la vida de las personas, la investigación ha logrado ser un tema de interés para el contexto educativo, lo que se refleja en la participación y en la disposición de los/as profesionales para la realización de cada una de las entrevistas, las que a su vez, generan aportes significativos en materia de inclusión de estudiantes que presentan NEE.

En este ámbito, es necesario destacar que uno de los desafíos presentes en la investigación, ha sido la flexibilidad de las entrevistas, respecto a la modalidad y horario de realización. Puesto que, por temas de contexto, han sido efectuadas vía plataforma Meet, en algunos casos reprogramadas, ajustadas en un horario a convenir tanto dentro como fuera del horario laboral, y en otros casos, ha tenido más de un/a profesional participante.

Siguiendo esta línea, sólo un aspecto de la entrevista es considerado como rígido, lo que permitiría dar respuesta a una primera limitación que se hace presente en la investigación, que refiere a que, existen profesionales que reconocen que algunas estrategias presentadas requieren modificaciones, en función de la inclusión de estudiantes que presentan NEE. Sin embargo, no son visualizadas en el momento, y para

respetar el tiempo acordado de duración de la entrevista, prefieren no explayarse en su respuesta.

Desde lo planteado, se considera necesario, para futuras investigaciones que involucren agentes educativos como muestra, sobre todo en este contexto de crisis, realizar una contextualización previa de la materia investigada, y repasar los contenidos que serán abordados, para así poder obtener información más clara y específica que logre responder a los objetivos del trabajo de campo.

Por otra parte, es positivo mencionar que, en su mayoría, las modificaciones que se plantean para cada estrategia responden a adaptaciones inclusivas, puesto que incluyen a todos/as los/as estudiantes, y no se crean a partir de espacios separatistas. En este ámbito, se reconoce que el verdadero problema, que produce las limitaciones y las barreras para estudiantes que presentan NEE, son dadas por el contexto, bajo ningún punto de vista, se producirían por la necesidad educativa especial que presenta el niño, niña o adolescente.

Lo anterior, representa la perspectiva de un colectivo de profesionales y asistentes de la educación, que cumple con entregar la visión profesional respecto a la inclusión de NNA que presentan NEE en la escuela. Sin embargo, se considera necesario para una próxima investigación, obtener la percepción propia de los/as estudiantes que presentan NEE, permanentes o transitorias, y que están cursando una enseñanza básica o media, en los establecimientos educacionales que componen la muestra.

Finalmente, lo planteado permitiría obtener información importante desde los relatos propios de los/as estudiantes, conforme a sus experiencias en los contextos educativos, lo que sin duda significaría un aporte en materia de inclusión educativa, y un avance investigativo valioso en lo que respecta a estrategias de CE y NEE.

## Bibliografía

- Agencia Europea. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales*. Garry Squires. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-es.pdf>
- Aguirre, E., & Molina, Á. (2014, octubre). Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema escolar chileno: Un análisis de las características y distribución de los talleres extraprogramáticos. *Centro de políticas comparadas de educación Universidad Diego Portales*, (5). <https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE5.pdf>
- Aguirre Sánchez, N., Núñez Martínez, M., Sánchez Rubio, Y., & Duque Romero, C. (2020, 09 21). La empatía: ideas para fortalecer el clima de aula. *Ideales*, 10(1). <http://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/2260/1691>
- Aguirre, P., Allendes, A., González, N., & Jeldes, A. (2021). Percepciones de Niños, Niñas y Adolescentes Coinvestigadores respecto a la participación y otros derechos. [Tesis de pregrado]. *"Informe final de proyecto de título para optar al grado académico de licenciada en Trabajo Social y el título de Trabajadora Social"*. (p. 199). Valparaíso.
- Alarcón, A. A., Munera cavadillas, L., & Montes, A. J. (n.d.). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Alvarez Bolaños, E. (2020, marzo 11). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Anula, A. (2013). *Convención internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion\\_onu\\_lf.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/convencion_onu_lf.pdf)
- Arbeláez Gómez, M. C., & Onrubia Goñi, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y

Cultura. *Revista de investigaciones*, 14(23), 14-31.

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/5/17>

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007.

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 63-78.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>

Arriagada, P. (2020, 04 04). Número extraordinario "Consecuencia del cierre de escuelas por el COVID 19 en las desigualdades educativas". *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 9(3). [https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020\\_9\\_3/630](https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3/630)

Bacigalupe, T. (2013, July 5). *Familia y escuela: Una relación que debemos construir*. Educación 2020. Retrieved December 22, 2021, from <https://www.educacion2020.cl/noticias/familia-y-escuela-una-relacion-que-debemos-construir/>

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2019). *Early Warning Indicators and Intervention Systems: State of the Field* (Handbook of Student Engagement Interventions ed.).  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00004-8>

Barbera, N., & Inciarte, A. (2012, abril-junio). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205.  
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>

Barrios, N. E. (n.d.). *El aula un escenario para trabajar en equipo*. Educrea. Retrieved December 23, 2021, from <https://educreea.cl/el-aula-un-escenario-para-trabajar-en-equipo/>

Bartolomé-Pina, A. (2020, octubre). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 13-16.  
<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3155/3964>

BCN. (2008). *Ley de subvención escolar preferencial*.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

BCN. (2010). *Decreto 170*. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

BCN. (2010). *Ley 20.422*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

BCN. (2015). *Ley 20.845* (Mineduc ed.). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

BCN. (2019, 27 junio). *Ley 21.264* (Mineduc ed.).

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1133140&idParte=10033756>

Belmont Linares, G., Velázquez Hernández, M., & Tello, N. (2020, abril 27). *La intervención en lo social en tiempos de pandemia*.

[http://www.trabajosocial.unam.mx/comunicados/2020/mayo/intervencion\\_social\\_tiempos\\_pandemia.pdf](http://www.trabajosocial.unam.mx/comunicados/2020/mayo/intervencion_social_tiempos_pandemia.pdf)

Bertoglio, R., Corizzo, M., & Steiman, M. B. (2016, noviembre). Las tutorías en la escuela secundaria. Una experiencia motivadora. *Ingenium*, 3(5), 22-25.

[https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/5832/11746\\_5832.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digital.cic.gba.gob.ar/bitstream/handle/11746/5832/11746_5832.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bonilla García, M. Á., & López Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>

Bonilla, M. F., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Sociedad Colombiana de pediatría*, 15(1), 19-29.

[http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/TRASTORNOYDIFICULTADESDEAPRENDIZAJE/document/PDF/Trastornos\\_del\\_aprendizaje/2.-Trastorno-espectro.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/TRASTORNOYDIFICULTADESDEAPRENDIZAJE/document/PDF/Trastornos_del_aprendizaje/2.-Trastorno-espectro.pdf)

Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Díaz-Jiménez, R., Navarro, J., Acevedo, F., & Aparicio, J. (2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en

Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 81-94.

[doi.org/10.21865/RIDEP59.2.01](https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.01)

Cabrera, C. (2015, noviembre 26). "*Educación Inclusiva en Chile: La historia de los pequeños incluidos*" (digital, Universidad de Chile Instituto de la Comunicación E Imagen Escuela de Periodismo ed.). <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145165/La-historia-de-los-peque%C3%B1os-incluidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación.

*Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-9.

[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA\\_CABRERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf)

Calderón, M. (2012, marzo). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.

[http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1791/2012\\_Calder%c3%b3n\\_La%20educaci%c3%b3n%20inclusiva%20es%20nuestra%20tarea.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1791/2012_Calder%c3%b3n_La%20educaci%c3%b3n%20inclusiva%20es%20nuestra%20tarea.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Calvo, M. I., Verdugo, M., & Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito

Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Scielo*, 10(1).

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782016000100006](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100006)

Canabal, C., & Margalef, L. (2017, julio). LA RETROALIMENTACIÓN: LA CLAVE PARA UNA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

Canales, D., & Peña, L. (2014, agosto). *Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en la Escuela: Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales*. (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ed.).

[http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-5000/UCE5135\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5000/UCE5135_01.pdf)

Caravaca Llamas, C., & Sáez Olmos, J. (2012, noviembre). La mediación: Herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de educación social*, (16).

<https://eduso.net/res/revista/16/el-tema-acercamientos/la-mediacion-herramienta-para-la-gestion-de-conflictos-en-la-escuela>

Cárcamo, H., Jarpa, C. G., & Castañeda, M. T. (2020, mayo-agosto). Duplas Psicosociales.

Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Scielo*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>

Castignani, M., López, V., Espinosa, M., & Pavez, S. (2014). Discriminación y segregación efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 69-83.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994253>

Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Bogotá: biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia*, 2, 1-11.

<https://www.udocz.com/apuntes/125637/definicion-de-las-variables-enfoque-y-tipo-de-investigacion>

Chandía, M. C. (2017). *Desafíos para el aprendizaje entre pares*.

[https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/16784558/articulos/desafios\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_entre\\_pares\\_\\_1.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/16784558/articulos/desafios_para_el_aprendizaje_entre_pares__1.pdf)

Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Contraloría General de la República. (2019, 12 noviembre). *Dictamen n° 28994*.

<https://vlex.cl/vid/dictamen-n-28994-contraloria-827135349>

Cornejo, M., & Salas, N. (2011, enero-junio). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/144/174>

Cruz, R. (2019, agosto 30). A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva:

Una Mirada desde su Complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,

13(2), 75-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruíz, M. (2013, Julio-septiembre). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Díaz, C., & Pinto, M. (2017, enero). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Scielo*, 21(1).  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022017000100005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022017000100005)
- Díaz, N. (2018, January 12). Autocuidado de Equipos: Jornadas de encuentro, juego y reflexión. *Espacio Revuelo*. Retrieved December 23, 2021, from  
<http://espaciorevuelo.cl/web/jornadas-de-autocuidado-organizacional/>
- Díaz-Narváez, P., & Calzadilla Núñez, A. (2016). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud*, 14(1), 115-121. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56243931011.pdf>
- División Educación General. (2020). Estrategias de Aprendizaje Socioemocional. *Revista de Educación*, (390). <http://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2020/08/390-revista-pliegosm-final.pdf>
- Educrea. (n.d.). La educación Inclusiva. Educrea. Retrieved abril 2, 2021, from  
<https://educrea.cl/la-educacion-inclusiva/>
- EDUforics. (2020, January 29). Conectar con el entorno. Promover aprendizajes culturalmente relevantes desde el Aprendizaje-Servicio. EDUforics. Retrieved December 23, 2021, from  
<https://www.eduforics.com/es/conectar-con-el-entorno/>
- Elichiry, N. (2009). Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano. In *ESCUELA Y APRENDIZAJES* (pp. 13-24). Ediciones Manantial SRL.  
<https://www.emanantial.com.ar/archivos/fragmentos/ElichiryEyAFragmento.pdf>
- Espinoza, O., Castillo, D., & González, L. E. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de educación*, 22(71).  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227176>

- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., Loyola, J., & Santa-Cruz, E. (2014, abril). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>
- Euroinnova. (n.d.). Importancia de la educación socioemocional desde la perspectiva psicológica. Euroinnova Formación. Retrieved December 23, 2021, from <https://www.euroinnova.cl/blog/importancia-de-la-educacion-socioemocional-desde-la-perspectiva-psicologica>
- Fasciolo, M. (2015). La función asistencial del Trabajo Social en los Centros Cerrados para jóvenes con causas penales de la provincia de Buenos Aires. In XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/1184.pdf>
- Fernández Collado, C., & Dahnke, G. (1990). La comunicación humana: ciencia social. McGraw-Hill. [https://ulatina.metabiblioteca.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4951&shelfbrowse\\_itemnumber=7050](https://ulatina.metabiblioteca.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=4951&shelfbrowse_itemnumber=7050)
- Ferrás García, J. (2021). Importancia del trabajo colaborativo entre la escuela, familia y comunidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Nos Magazine*. Retrieved December 23, 2021, from <https://nosmagazine.cl/columnas/importancia-del-trabajo-colaborativo-entre-la-escuela-familia-y-comunidad-de-los-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales/>
- Fuster Guillen, D. (2019, enero-abril). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallardo, G. (2021, mayo). Sostener, Cuidar, Aprender. In UNICEF. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/sostener-cuidar-aprender>
- García Salinero, J. (2004, Julio-agosto). Estudios descriptivos. *Nure investigación*, (7). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/180/163>

- Gobierno Regional de Tarapacá. (2020, November 26). Establecimientos adquieren 680 tablets para apoyar aprendizaje remoto de sus estudiantes. Gobierno Regional de Tarapacá. Retrieved December 23, 2021, from <https://www.goretarapaca.gov.cl/establecimientos-adquieren-680-tablets-para-apoyar-aprendizaje-remoto-de-sus-estudiantes/>
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Oscar Nieto.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1>
- Grande, P., & González, M. D. M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, (26), 145-162.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>
- Guerrero Bejarano, M. (2016, febrero). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. *INNOVA Research Journal*, ISSN 2477-9024  
<https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Iglesias, E., & Ortuño, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Revistas Científicas Complutenses*, 31(2), 381-392.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/53374>
- IT19I0012, F. (2020). Estrategias de promoción del compromiso escolar.  
<https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/9751/estrategias%20de%20promocio%CC%81n%20compromiso%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos*, (29), 115-126.  
10-4067/S0718-07052003000100008
- Jiménez Chaves, V., & Comet Weiler, C. (2016, diciembre). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>

- Lara, I., & Rabanal, N. (2020). La adaptación en tiempos de crisis: Validación de estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales en el ámbito educativo chileno. In Informe final de proyecto de título para optar al grado académico de licenciado en Trabajo Social y el título de Trabajador Social. Valparaíso, Chile.
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J. J., De Toro, X., Miranda Zapata, E., Trigger, J., & Fuster, J. (2018, enero-junio). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.  
[https://www.researchgate.net/publication/322975518\\_Compromiso\\_escolar\\_Development\\_and\\_validation\\_of\\_an\\_instrument](https://www.researchgate.net/publication/322975518_Compromiso_escolar_Development_and_validation_of_an_instrument)
- León, E. A. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(22), 267-283. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000100016>
- Leyton, C., Mella, C., Salum-Alvarado, S., Saracostti, M., Sotomayor, B., De Toro, X., & Labrín, L. (2021). Estrategias de Intervención Socioeducativas para Promover el Compromiso Escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 191-205.  
<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.15>
- Llevot, N., & Bernad, O. (n.d.). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8(nº1), 57-70.  
<https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/69778/022425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, I., & Valenzuela, G. (2015). NIÑOS y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-ninos-adolescentes-con-necesidades-educativas-S0716864015000085>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018, diciembre 3). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Education Policy Analysis Archives*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M., & Rojas, C. (2014, enero-abril). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, (363). 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180
- López-Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva, el derecho a la equidad y a la excelencia educativa. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF188427.pdf>
- Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echebirú, G., & López, T. (2020). Escuchar los sueños de escolares chilenos El desierto - La gran ciudad - Los cerros (Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie Por una Educación Inclusiva ed., Vol. 4). Dominique Manghi.
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcMfPbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWHNekZtYzNSa01uRmxOVfJrT1RCc00yZDNhM1ZoWkRWaGlyNXVZd1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpVldsdWJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SW0xbGRHRnpMV2x1WTJ4MWMYbDJZUzB5TG5Ca1ppSTdJR1pwYkdWdVIXM>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146. [http://ateneo.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1598/revista\\_de\\_investigacion\\_en\\_psicologia08v9n1\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ateneo.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1598/revista_de_investigacion_en_psicologia08v9n1_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015, abril-septiembre). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Mendoza, B., & Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo sum*, 24(2), 108-120. <https://www.redalyc.org/journal/104/10450491003/10450491003.pdf>

Miers destacó la labor del Trabajador Social en la educación, durante la pandemia y en el marco del Modelo Formoseño. (2021, December 10). Agenfor. <https://agenfor.com.ar/miers-destaco-la-labor-del-trabajador-social-en-la-educacion-durante-la-pandemia-y-en-el-marco-del-modelo-formoseno/>

MINEDUC. (2010, 04 21). Decreto supremo n°170/09. MINEDUC. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

Mineduc. (2011). Orientaciones para dar respuestas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. Mineduc. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES\\_RESPUESTAS\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf)

Mineduc. (2012). Escuela, familia y necesidades educativas especiales (Ministerio de educación y División de educación general ed.). Mineduc. Retrieved abril 18, 2021, from <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/512/MONO-433.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mineduc. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Mineduc. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto 83/2015. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

MINEDUC. (2015, 06 08). 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. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC. (2015, 06). Diversificación de la enseñanza decreto N°83/2015. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Mineduc. (2016). Programa de Integración Escolar PIE. Ana Paz Pozo. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>

- Mineduc. (2016, diciembre). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas (1° ed.). Mineduc. Retrieved 2021, from <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construcci%C3%B3n-de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- Mineduc. (2019). Profesionales asistentes de la educación Orientaciones Acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar (PIE) (Mineduc ed.). <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- Mineduc. (2019). Propuestas mesa técnica por las necesidades educativas especiales (División de Educación General Ministerio de Educación ed.). Mineduc. Retrieved abril 16, 2021, from <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/12/MesaTecnicaNEE.pdf>
- MINEDUC. (2020). Fortalecer los vínculos. Cpeip. Retrieved December 23, 2021, from <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/11/herramienta-fortalecer-vinculos-final4.pdf>
- MINEDUC. (2021). Manual TUTORÍAS PEDAGÓGICAS. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2021/09/Manual-Tutorias-Pedagogicas.pdf>
- MINEDUC. (n.d.). Antecedentes Generales PIE. Ayuda Mineduc. Retrieved December 16, 2021, from <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-pie-5>
- Mineduc. (n.d.). Antecedentes generales SEP. Ayuda Mineduc. Retrieved abril 18, 2021, from <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-12>
- Mingorance, P., & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. Revista Fuentes, 9, 179-199. [http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art\\_9.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_9.pdf)
- MINSAL. (2021). Anexo 12: Promoción de la Salud. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/09/ANEXO-12.pdf>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M., & De Toro, X. (2018, Julio-diciembre). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el

rendimiento escolar. Revista de Psicodidáctica, 23(2), 102-109.

<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

Molina, M., Benet, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. Revista Complutense de Educación, 30(1), 277-292.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57271>

MOLINA, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(Especial), 147-167.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000300010&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000300010&script=sci_abstract)

Moreno, T. (2021, 07). La retroalimentación Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. Universidad Autónoma Metropolitana.

[https://www.researchgate.net/publication/353026883\\_La\\_retroalimentacion\\_Un\\_proceso\\_clave\\_para\\_la\\_ensenanza\\_y\\_la\\_evaluacion\\_formativa](https://www.researchgate.net/publication/353026883_La_retroalimentacion_Un_proceso_clave_para_la_ensenanza_y_la_evaluacion_formativa)

Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. Revista Educación, (353), 667-690.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_25.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_25.pdf)

Muñoz, M. (2017, 12 21). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar.

Escuela abierta, (20), 35-46. <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8844>

Musalem, R., & Castro, P. (2015). Qué se sabe de bullying. Revista Médica Clínica Las Condes, 26(1), 14-23. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-que-se-sabe-bullying-S071686401500005X>

Navarro Mateu, D., & Espino Bravo, M. (2012, Julio). Inclusión educativa: ¿es posible? Edetania, (41), 71-81. <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/732/266->

[Texto%20del%20art%20c3%adculo-702-1-10-20171127.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/732/266-Texto%20del%20art%20c3%adculo-702-1-10-20171127.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Núñez-Muñoz, C. G., Peña Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2019, septiembre 22). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (pie)

en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1 (79), 347-368. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>

Oliva, H. (2020, 03). La Educación en tiempos de pandemias: visión desde la gestión de la educación superior. *Disruptiva, periodismo, ciencia y tecnología*.  
[https://www.researchgate.net/publication/340270478\\_La\\_Educacion\\_en\\_tiempos\\_de\\_pandemias\\_vision\\_desde\\_la\\_gestion\\_de\\_la\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/340270478_La_Educacion_en_tiempos_de_pandemias_vision_desde_la_gestion_de_la_educacion_superior)

Ortega, M., & Cárcamo, H. (2018, 03). Relación familia-escuela en el contexto rural. *Miradas desde las familias. Educación*, 27(52), 81-97.  
[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032018000100006](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032018000100006)

Ossa, C. (2014, enero-julio). Integración escolar: ¿Cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y experiencias en educación*, 13(25), 153-164.  
[http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1061/AR\\_OssaCornejo\\_C\\_IntegracionescolarCambioparaaelalumno\\_2014.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1061/AR_OssaCornejo_C_IntegracionescolarCambioparaaelalumno_2014.pdf?sequence=1)

Otzen, T., & Monterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. María Pérez Solís.  
[https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/gestion\\_confli\\_05.pdf](https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf)

Petit, H., & Saavedra, M. (2020). Validación de un módulo de capacitación online de compromiso escolar y factores contextuales. Aportes para la prevención del abandono y la deserción escolar hacia la promoción de trayectorias educativas positivas. In Informe final de proyecto de título para optar al grado académico de licenciado en Trabajo Social y el título de Trabajador Social. Valparaíso, Chile.

Raczynski, D. (2011, diciembre). El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas [Proyecto FONIDE N°: F511066].

FONIDE. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-Dagmar-Raczynski-F511083.pdf>

Ramírez Perdomo, C. (2016, enero-Julio). Fenomenología hermenéutica y sus implicaciones en enfermería. *Revista Scielo*, 25(1-2).

[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000100019](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000100019)

Ramos, L., & Terán, L. M. (2021, Noviembre 26). Sobre la eventual derogación del Decreto 170.

El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2021/11/26/sobre-la-eventual-derogacion-del-decreto-170/>

Ramos, L., Terán, L. M., & San Martín, C. (2021, noviembre 26). Sobre la eventual derogación del

Decreto 170. El mostrador. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2021/11/26/sobre-la-eventual-derogacion-del-decreto-170/>

RAZETO, A. (2016, 07). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Scielo*, 9(2).

<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>

Repetto, E., & Peña, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

*Educación*, 8(5), 82-95. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661349>

Robles Garrote, P., & Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos

investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística*

*Aplicada*, (18), 124-139. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)

Robles, B. (2011, septiembre-diciembre). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004)

Rodríguez, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva.) "Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva", 299-318.

[http://www.ceeja.ufscar.br/dez\\_ideias\\_sobre\\_deficientes](http://www.ceeja.ufscar.br/dez_ideias_sobre_deficientes)

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.  
[https://www.researchgate.net/publication/44376485 Metodologia de la investigacion cualitativa Gregorio Rodriguez Gomez Javier Gil Flores Eduardo Garcia Jimenez](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez)
- Roldán, J. P. (2021, June 2). PUCV desarrolla programa de tutorías pedagógicas para promover la retención escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Retrieved December 25, 2021, from <https://www.pucv.cl/pucv/noticias/destacadas/pucv-desarrolla-programa-de-tutorias-pedagogicas-para-promover-la>
- Roldán, M. J. (2021, Noviembre 3). La importancia de la educación emocional infantil. Etapa Infantil. Retrieved December 25, 2021, from <https://www.etapainfantil.com/importancia-educacion-emocional-infantil>
- Román, D. (2019, Julio-agosto). La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto nº170, 2009 y Decreto nº83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akadémeia*, 18(1), 88-118.  
<https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/280/284>
- Román, M. (2009, Julio 3). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). <https://doi.org/10.15366/reice>
- Sanahuja, J. M., Mas, O., & Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de educación*, 29(4), 1041-1057. 3 <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Sandoval, M. J., Mayorga, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros, J., & Riquelme-Sandoval, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>

- SANDOVAL-MUNOZ, M. J. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Educación*, 42(2), 66-79. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200004&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200004&script=sci_abstract&tlng=es)
- Santana, A., Saracostti Schwartzman, M., & Lara, L. (2019). La relación entre familias y escuelas en Chile: aprendizajes desde la política educativa, la investigación y la intervención socioeducativa. RiL Editores.
- [https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/62984/Libro\\_Saracostti\\_Santana\\_La\\_ra\\_2020.pdf?sequence=1](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/62984/Libro_Saracostti_Santana_La_ra_2020.pdf?sequence=1)
- Saracostti, M., De Toro, X., Sandoval, M. J., Trigger, J., Viveros, J., Riquelme, S., Mayorga, C., Lara, L., Navarro, J. J., & Yañez, M. T. (2016). Manual de intervenciones sobre compromiso escolar Una variable clave para predecir procesos de desescolarización (Fondef ed.).
- [https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/3248/manual\\_de\\_intervenciones\\_uautonoma.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/3248/manual_de_intervenciones_uautonoma.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Saracostti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2019, abril). Plataforma tecnológica de evaluación del Compromiso Escolar, Factores de contexto y reporte de resultados online: Breve Reporte Técnico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 193-212. 10.25115/ejrep.v17i47.2049
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa (Libros de Cátedra ed.).
- [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento\\_completo\\_-\\_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Sepúlveda, L., & Valdebenito Infante, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 61-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7148530>

- Serrato, S. C. (2009). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. *Perfiles educativos*, 31(125), 117-221.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982009000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300009)
- Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista electrónica educare*, 17(1), 89-103. <http://hdl.handle.net/11181/3672>
- Soto, R., & Hinojo, F. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), 185-201.  
<file:///C:/Users/danit/Downloads/2259-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3629-1-10-20121005.pdf>
- Sotomayor, B., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Adaptación y Validación de Instrumentos de Medida del Compromiso Escolar y los Factores Contextuales en Estudiantes de Niveles Iniciales de Educación en Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 177-190. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.14>
- Suárez, G. (2020, 07). ¿Las familias o la familia? desde el trabajo social. *Educere*, 25(80), 37-44.  
<https://www.redalyc.org/journal/356/35666280004/html/>
- Sullivan, G. B. (2002). Reflexivity and Subjectivity in Qualitative Research: The Utility of a Wittgensteinian Framework. *Qualitative social research*, Vol. 3, n°3
- Tiramonti, G., & Fuentes, S. (2014, 04 14). Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otros sentidos de la experiencia escolar. *Educrea*. <https://educra.cl/escuelas-secundarias-y-talleres-extracurriculares-otros-sentidos-de-la-experiencia-escolar/>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Ugalde, R. (2017). Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/33886.pdf>
- Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño. Retrieved abril 13, 2021, from [https://www.unicef.cl/archivos\\_documento/112/Convencion.pdf](https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf)

- Unicef. (2020). Proteger Trayectorias Educativas de niñas, niños y adolescentes para mejorar los aprendizajes y la eficiencia del sistema educativo. Unite for children. Retrieved diciembre 21, 2021, from <https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/COLOMBIA%20Brief%20Trayectorias%20Educativas%202020%20UNICEF%20Colombia.PDF>
- Unicef. (n.d.). Trayectorias educativas. Unicef para cada infancia. Retrieved abril 3, 2021, from <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>
- Universidad de Chile. (n.d.). Política de Inclusión Universitaria en la perspectiva de la diversidad funcional. Políticas de equidad e inclusión. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/150232/politica-de-inclusion-en-la-perspectiva-de-la-diversidad-funcional>
- Villavicencio, C., Romero, M., Criollo, M., & Peñaloza, W. (2018). Discapacidad y familia Desgaste emocional. *Academio*, 5(1), 89-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6267714>
- Walker, C., Greene, R., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences* Volume 16, Issue 1, 1-12
- Weiss, H. (2014). Nuevas orientaciones sobre involucramiento familiar en el aprendizaje (Álvaro Matus ed.). Fundación CAP. [http://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Nuevas\\_orientaciones\\_sobre\\_el\\_involucramiento\\_familiar\\_en\\_el\\_aprendizaje-Heather\\_Weiss.pdf](http://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Nuevas_orientaciones_sobre_el_involucramiento_familiar_en_el_aprendizaje-Heather_Weiss.pdf)
- Yáñez, J. (2021, December 3). Libertad e inclusión: el programa educacional de José Kast y Gabriel Boric. *Tiempo Real*. <https://tiemporeal.periodismoudec.cl/2021/12/03/libertad-e-inclusion-el-programa-educacional-de-jose-kast-y-gabriel-boric/>

## Anexos

### Anexo n°1 Procedimiento de acceso a los participantes

<b>Fases de contacto</b>	<b>Informante Clave</b>	<b>Profesionales y asistentes de la educación</b>
<b>Primera Fase</b>	<p>Búsqueda de profesional que pueda participar en calidad de experta, en base a su experiencia con niños, niñas y adolescentes que presenten necesidades educativas especiales.</p>	<p>Búsqueda de profesionales que se desempeñen en programa PIE, o en dupla psicosocial en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, con apoyo del equipo Fondef It.</p>
<b>Segunda Fase</b>	<p>Primer contacto vía correo electrónico, en el cual se contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitación a participar en rol de informante clave en la investigación:</li> </ul> <p>“ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE COMPROMISO ESCOLAR E INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: APROXIMACIÓN A LA PERSPECTIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de entrevista online</li> </ul> <p>“PRIORIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE COMPROMISO ESCOLAR Y FACTORES CONTEXTUALES EN UN ROL DE INFORMANTE CLAVE”</p>	<p>Primer contacto vía correo electrónico, en el cual se contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitación a participar en calidad de entrevistado/a en la investigación:</li> </ul> <p>“ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE COMPROMISO ESCOLAR E INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: APROXIMACIÓN A LA PERSPECTIVAS DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de entrevista online</li> </ul> <p>“PERSPECTIVAS DE PROFESIONALES Y ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE COMPROMISO ESCOLAR Y FACTORES CONTEXTUALES EN FUNCIÓN</p>

		DE LA INCLUSIÓN DE NNA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”
<b>Tercera Fase</b>	<p>Correo de respuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el caso de que la respuesta sea positiva, se procede a coordinar fecha y horario. Se adjuntan documentos correspondientes a las fichas de compromiso escolar y factores contextuales planteadas por el SIESE, consentimiento informado y explicación de entrevista.</li> <li>- En el caso de que la respuesta sea negativa, se despide cordialmente, agradeciendo su respuesta.</li> </ul>	<p>Correo de respuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En el caso de que la respuesta sea positiva, se procede a coordinar fecha y horario. Se adjuntan documentos correspondientes a las fichas de compromiso escolar y factores contextuales planteadas por el SIESE, consentimiento informado y explicación de entrevista.</li> <li>- En el caso de que la respuesta sea negativa, se despide cordialmente, agradeciendo su respuesta.</li> </ul>

PRIORIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PROMOCIÓN DE COMPROMISO ESCOLAR Y FACTORES CONTEXTUALES, Y VALIDACIÓN DE LA PAUTA DE ENTREVISTA

Nombre de la entrevistada: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

**PRESENTACIÓN**

Somos Danitza Aguilera y Constanza Espinoza, estudiantes de la Universidad de Valparaíso, nos encontramos en nuestro quinto y último año de la carrera de Trabajo Social. Estamos realizando nuestro Proyecto de Título al alero del proyecto de investigación Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico de Investigación Tecnológica (FONDEF IT) N°19I0012, denominado: "Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE). Actualmente, el proyecto Fondef It se encuentra probando un sistema de medición y promoción de compromiso escolar, que incluye una propuesta de estrategias para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar. El propósito de esta investigación es conocer si estas estrategias resultan ser suficientemente inclusivas y si requieren ajustes en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

En su rol como profesional e informante clave, se necesita su colaboración para realizar una focalización de las 23 estrategias presentadas en el documento enviado, con el fin de priorizar y obtener una perspectiva sobre las que podrían ser pertinentes y adaptables en función de la inclusión de NNA que presentan necesidades educativas especiales, para una posterior validación y adaptación con una muestra de profesionales y asistentes de la educación.

A continuación, se presenta el listado de estrategias, subdivididas por compromiso escolar cognitivo, afectivo y conductual. Al costado derecho se realizan dos preguntas en función de dos criterios.

**1)Pertinencia,** Desde su rol profesional, ¿Cuál es su opinión respecto a la pertinencia de la estrategia?, ¿Le parece que resulte inclusiva y sea factible para el trabajo con NNA que

presentan necesidades educativas especiales?, ¿Termina siendo inclusiva para todas las necesidades educativas especiales, ya sean permanentes o transitorias?

**2) Adaptabilidad,** De requerir ajustes o adaptación para que sea pertinente a las NEE. ¿Considera que la estrategia podría ser adaptable?, ¿Qué elementos adaptaría para que la estrategia presentada sea inclusiva en relación con el trabajo con niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales permanentes y transitorias?

### PRIORIZACIÓN DE ESTRATEGIAS

<b>Subdimensión del compromiso escolar</b>	¿La estrategia es pertinente?	¿La estrategia es adaptable?	Fundamento, ¿Por qué/Por qué no es pertinente?, ¿Por qué/Por qué no es adaptable?
<b>Compromiso escolar cognitivo, conductual y afectivo</b>			
1.Asesoría Parental			
<b>Compromiso escolar cognitivo y afectivo</b>			
2.Tutorías Pedagógicas			
3.Identificando necesidades de			

aprendizaje en un contexto colaborativo			
4. Conectar el aprendizaje con la vida real			
<b>Compromiso escolar cognitivo y conductual</b>			
5. Establecimiento de metas en conjunto			
<b>Compromiso escolar afectivo y conductual</b>			
6. Promoción de prácticas de reparación			
7. Promoviendo la empatía			
8. Fortalecer la participación del estudiante en clases			
<b>Compromiso cognitivo</b>			
9. Promoviendo una mentalidad de crecimiento			
10. Aprendiendo sobre la base de proyectos			

11. Conectándonos con el futuro laboral			
12. Retroalimentación informada			
<b>Compromiso afectivo</b>			
13. Conexión emocional			
14. Mejorando el clima escolar			
15. Fomentando el involucramiento familiar			
16. Fortalecer la inversión del estudiante en su aprendizaje			
17. Repensar las actividades extraprogramáticas			
18. Contacto regular con padres, madres y apoderados			
19. Estrategia de aprendizaje colaborativo entre pares			

20.Fortalecer habilidades socioemocionales para reducir el acoso escolar			
21.Reconocer la voz de los y las estudiantes			
<b>Compromiso conductual</b>			
22.Técnica de resolución de problemas			
23.Entrevista familiar liderada por la y los estudiantes			

Anexo n°3: Pauta de entrevista profesionales y asistentes de la educación

<b>Pauta entrevista semiestructurada</b>	
<b>Introducción (5 minutos)</b>	<p>Buenos días (o buenas tardes),</p> <p>Somos Danitza Aguilera y Constanza Espinoza, estudiantes de la Universidad de Valparaíso, nos encontramos en nuestro quinto y último año de la carrera de Trabajo Social. Estamos realizando nuestro Proyecto de Título al alero del proyecto de investigación Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico de Investigación Tecnológica (FONDEF IT) N°19I0012, denominado: "Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE). Actualmente, el proyecto Fondef It se encuentra probando un sistema de medición y promoción</p>

	<p>de compromiso escolar, que incluye una propuesta de estrategias para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar. El propósito de esta investigación es conocer si estas estrategias resultan ser suficientemente inclusivas y si requiere ajustes en función de las necesidades educativas especiales.</p> <p>En este contexto, quisiéramos desarrollar una entrevista con la finalidad de conocer su perspectiva profesional desde su experiencia en equipos PIE o duplas psicosociales.</p> <p>Para comenzar, por favor, ¿podría presentarse? (nombre, profesión, en qué colegio se desempeña, a qué programa pertenece y cuál es su labor dentro de este).</p>
<p><b>Breve explicación de la entrevista (5 minutos)</b></p>	<p>La dinámica de la entrevista contará con:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación de cartillas que contienen estrategias para promover el Compromiso escolar y Factores contextuales</li> <li>2. En base a esa información presentada en cada cartilla, se le preguntará sobre su percepción, con el propósito de ajustarla(s) las estrategias expuestas en función de la inclusión de NNA que presentan necesidades educativas especiales.</li> <li>3. Finalizando la entrevista, se hará énfasis en los roles profesionales, y la contribución desde el ámbito de la profesión de trabajo social en los equipos PIE y</li> </ol>

	<p>Psicosociales.</p>
<p><b>Fase de ajuste de las estrategias presentadas: (30 minutos)</b></p>	<p>[Presentación de las cartillas de estrategias de promoción de Compromiso escolar y sus Factores contextuales asociados].</p> <p>(La cartilla es enviada a su e-mail, para conocer con anterioridad los elementos a tratar en la entrevista)</p> <p>En relación con la Cartilla N°[X], la que lleva por nombre [_____] (repetir el proceso con todas las cartillas) realizar las siguientes preguntas:</p> <p>.       Pregunta general por cartilla:</p> <p>¿Cuál es su impresión sobre las estrategias presentadas en esta cartilla, en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales?</p> <p>0.       <b>Pertinencia</b> en función de la inclusión de necesidades educativas especiales (por estrategia)</p> <p>Desde su rol profesional, ¿Cuál es su opinión respecto a la pertinencia de la estrategia? ¿Le parece que resulte inclusiva y sea factible para el trabajo con NNA que presentan necesidades educativas especiales en su escuela?</p> <p>0.       <b>Adaptabilidad</b> en función de la inclusión de necesidades</p>

	<p>educativas especiales (por estrategia)</p> <p>De requerir ajustes o adaptación para que sea pertinente a las NEE. ¿Considera que la estrategia es adaptable?, ¿Qué elementos adaptaría para que la estrategia presentada sea inclusiva en relación con el trabajo con niños, niñas y adolescentes que presentan NEE en su escuela?</p> <p>0. Pregunta genérica-final [Tiempo sugerido: 10 minutos]</p> <p>¿Cuál sería su rol como profesional de la educación para que estas estrategias sean efectivamente inclusivas? ¿Qué rol cumple el trabajo social dentro del equipo, en función de la inclusión?</p>
<p><b>Cierre</b></p>	<p>Finalizando la entrevista, se ofrece cerrar con alguna idea o comentario en base a lo conversado.</p>



## Comité de Ética

NºCEC 10-20

### ACTA DE EVALUACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En Temuco, a 27 de abril de 2020, el Comité Ético Científico de la Universidad Autónoma de Chile representado por la Dra. Marlén Barreto, informan han realizado revisión expedita del Protocolo de Investigación, según se indica:

Título del Proyecto	Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar.
Investigador Responsable	Mahia Saracosti/Laura Lara
Institución	Universidad de la Frontera/ Universidad Autónoma de Chile
Decisión	<b>APROBADO</b>
Fecha de Presentación al Comité de Ética Institucional	03 de abril de 2020
Documentos Revisados por Comité de Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta de intención evaluación del proyecto</li> <li>• Formulario de solicitud</li> <li>• Proyecto in extenso</li> <li>• Carta de compromiso investigadores</li> <li>• CV investigadores</li> <li>• Documentos formales de adjudicación</li> <li>• Asentimientos</li> <li>• Consentimientos</li> <li>• Modelos de carta de apoyo directores de establecimientos</li> <li>• Instrumentos de medición</li> </ul>

El Comité Ético Científico de la Universidad Autónoma de Chile certifica que, después de evaluar el estudio presentado por la Dra. Mahia Saracosti de la Universidad de La Frontera y la Dra. Laura Lara de la Universidad Autónoma de Chile, cumple con las siguientes consideraciones éticas:

En Chile, cerca de un 30% de los chilenos mayores de 18 años no ha alcanzado los 12 años de escolaridad exigidos por la Ley, impactando directamente en sus oportunidades laborales y sociales. Estudios internacionales sugieren la construcción de un sistema de integrado capaz de monitorear a los estudiantes y vincular a los actores públicos y privados interesados en mejorar las trayectorias educativas. En este marco, este proyecto se propone como objetivo principal desarrollar un sistema integrado de evaluación, monitoreo y estrategias de promoción de compromiso escolar (SIESE), soportados por una plataforma Web que permita la aplicación online de manera masiva y rápida de los instrumentos de medición (desarrollados y probados en proyectos previos), el monitoreo de los estudiantes, cursos y establecimientos escolares en cuanto a su nivel de compromiso escolar (CE), sus factores contextuales (FC) y variables clásicas de trayectoria educativa así como las estrategias de promoción de CE y FC que hayan sido seleccionadas e implementadas por las

SANTIAGO: CAMPUS PROVIDENCIA  
Aedo, Pedro de Valdivia 426, Providencia  
Fono: (56) (2) 2 303 6000 / C.P. 7500712

CAMPUS EL LLANO SUBERCASEAUX  
Ricardo Morales 3369, San Miguel  
Fono: (56) (2) 2 303 6500 / C.P. 8910124

SALCA  
5 Poniente 1670  
Fono: (56) (71) 2 735 500 / C.P. 5867987

TEMUCO:  
Av. Alemania 01090  
Fono: (56) (45) 2 895 000 / C.P. 4810101

www.uautonoma.cl

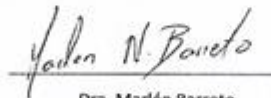
comunidades educativas. Adicionalmente, se posibilitará el análisis de la información y el registro informatizado de las estrategias de intervención y la emisión de reportes de información individual y agregada, lo que facilitaría el proceso de conocimiento y autoconocimiento de los estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, el proyecto considera 4 fases. La primera orientada al ajuste de los instrumentos desarrollados en proyectos previos; la segunda a introducir mejoras a la plataforma web en lo que respecta a estrategias, reportes de resultado y la incorporación del MINEDUC como macro usuario; en la tercera fase se realizará la evaluación de la implementación del SIESE en establecimientos escolares de las regiones de Valparaíso y O'Higgins. En la cuarta fase, se realizarán acciones destinadas a la transferencia, instalación y escalamiento del SIESE y los resultados del proyecto a los equipos nacionales y regionales del MINEDUC.

Ante estas consideraciones se estima que el proyecto cumple con:

1. El estudio no vulnera la dignidad de los participantes involucrados, asegura su derecho a anonimato y garantiza la protección de la confidencialidad de los datos.
2. El estudio se enmarca en los principios de respeto a los Derechos Humanos garantizando en los procedimientos, metodologías y procesos investigativos.
3. El protocolo de investigación se ajusta a los estándares éticos y es coherente con los preceptos contenidos en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), así como a la declaración de Helsinki, y el Proyecto se ajustó a la normativa ética propia de la disciplina en estudio.

En consideración, el Comité Ético Científico de la Universidad Autónoma de Chile **APRUEBA** la certificación al proyecto de Investigación titulado: **"Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar"**, cuyo investigador responsable es la **Dra. Mahía Saracostti**.

Para constancia firma,



Dra. Marlén Barreto

Presidenta Comité Ético Científico Institucional



**El Comité Ético Científico de la Universidad Autónoma de Chile está compuesto por 11 miembros representados en sus tres sedes**



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESIONALES Y ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN

**Estrategias de promoción de compromiso escolar e inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales: Aproximación a las perspectivas de los profesionales y asistentes de la educación.** *Investigadoras principales: Danitza Aguilera, y Constanza Espinoza*

El proyecto de título se encuentra al alero de un proyecto de investigación mayor alcance, el cual recibe por nombre **Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción del Compromiso Escolar Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) para facilitar la retención y prevenir la deserción escolar**, donde la investigadora principal es la Dra. Mahia Saracostti (UV-UFRO), quien es, además, docente guía del presente proyecto de título.

La investigación en la que participamos se llama Estrategias de promoción de compromiso escolar e inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales: Aproximación a las perspectivas de los profesionales de la educación”, que busca identificar estrategias que contribuyan a la educación inclusiva.

Le entregamos este documento debido a que en este colegio estamos llevando a cabo una investigación que busca validar y adaptar estrategias de promoción de compromiso escolar y factores contextuales en función de la inclusión de niños, niñas y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, en establecimientos educacionales públicos de Viña del Mar. Específicamente, su participación consistirá en entregar su perspectiva profesional desde el programa de integración escolar (PIE) o desde su labor en duplas psicosociales, a través de una entrevista vía online, que durará entre 45 a 60 minutos aproximadamente.

Toda la información que se recoja será de forma anónima y confidencial, sólo para los fines tanto de la investigación de proyecto de título, como aquella el proyecto de investigación identificado en el que se enmarca, pudiendo eventualmente dar lugar a publicaciones, lo que será oportunamente informado. Este proyecto de título ha recibido la aprobación del Comité de Ética de la FACSO UV. Con el fin de respaldar la información para un posterior análisis, la entrevista será grabada, en caso de que usted lo autorice.

Los datos serán utilizados sólo por el equipo de investigación y sólo para los fines del proyecto y su reporte de resultados.

.

Yo \_\_\_\_\_ con

Rut \_\_\_\_\_

doy mi consentimiento para participar en el estudio.

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma:

Toma el consentimiento: Investigadoras responsables, Danitza Aguilera 20.013.978-k y Constanza Espinoza 19.972.674-9.

Danitza A

Constanza B

Firma:

Se entregarán dos copias, una para que la entregue al investigador y otra para su conocimiento.

En caso de dudas relacionadas con el estudio por favor contactarse a los siguientes correos:

[Danitza.aguilera@alumnos.uv.cl](mailto:Danitza.aguilera@alumnos.uv.cl), [constanza.espinoza@alumnos.uv.cl](mailto:constanza.espinoza@alumnos.uv.cl), o académica guía [mahia.saracosti@uv.cl](mailto:mahia.saracosti@uv.cl)

## Anexo n°6: Acta evaluación Comité Bioética Facultad Ciencias Sociales



COMITÉ BIO ETICA  
RESOLUCIÓN EXENTA N° 110.789 DE  
09.12.2019

FACULTAD CIENCIAS SOCIALES  
HONTANEDA 2653  
VALPARAÍSO

### ACTA EVALUACIÓN N° 04/2021

I.- El Comité de Bioética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso, en presencia de la Prof. Claudia Calderón Flández, Psicóloga, Presidenta; Patricia Castañeda Meneses, Trabajadora Social, Secretaria; Prof. Sonia Reyes Herrera, Trabajadora Social; y Prof. Carla Cubillos Vega, Trabajadora Social; declara que en su sesión de fecha 11.08.2021, se aprobó la dimensión ética del proyecto de investigación titulado ***“Estrategias de promoción de compromiso escolar e inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales: Aproximación a las perspectivas de los profesionales de la educación.”***, presentado por las estudiantes de la carrera de Trabajo Social Srta. Danitza Aguilera Valenzuela, RUT 20.013.978- K; y Srta. Constanza Espinoza Gutiérrez, RUT 19.972.674-9; e implementado durante el año académico 2021.

II.- Para su evaluación, se tuvieron a la vista los siguientes antecedentes:

- Formulario de Presentación de Proyectos de Pregrado.
- Modelo de consentimiento informado para profesionales asistentes de la educación.

III.- En la valoración ética del Proyecto, el Comité consideró que dicha propuesta cumple con los principios éticos necesarios para su realización, entre otros los de beneficencia y atención a potenciales riesgos, se concluyó que su pertinencia fundamental radica en:

1. El proyecto de investigación se ajusta a los resguardos éticos declarados en las regulaciones nacionales e internacionales vigentes en la materia y a las convenciones de investigación actualmente implementadas en las Ciencias Sociales.
2. El proyecto podrá aportar al análisis de las estrategias de promoción de compromiso escolar e inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, por medio de una aproximación a las perspectivas de los profesionales de la educación. El potencial beneficio para la población usuaria está basado en el aporte de los resultados obtenidos a la calidad de los procesos educativos, en el marco del tema de investigación.
3. Los Consentimientos Informados dan cuenta de la investigación en forma clara y explícita, respetando la voluntariedad de las personas participantes, además de ofrecerle la oportunidad de retirarse en cualquier momento sin que ello revista algún perjuicio; asegura confidencialidad de los datos y de la identidad del sujeto; se precisa que no existen riesgos, ni costos involucrados, como tampoco remuneración por participar; especifica en qué consistirá la colaboración del sujeto, señalando el tiempo que involucrará la aplicación de los instrumentos y explicitando el compromiso de activar un protocolo de contención y posterior

derivación si se detectara alguna situación adversa en la persona participante. Así, también, el equipo de investigación da a a conocer su teléfono y e-mail de contacto para ser ubicado en caso de consultas o dudas.

4. Los antecedentes curriculares del equipo de investigación garantizan la ejecución del estudio dentro de los marcos éticos y técnicos aceptables acordes a un nivel de pregrado y bajo tutela académica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.
5. La Prof. Mahia Saracossti Schwartzman se inhabilitó de participa en la reunión de evaluación, en atención a su calidad de profesora guía del proyecto. El resto de las integrantes del Comité que participaron de la sesión declararon no tener conflicto de interés.

IV.- Es por lo anterior, que el Comité de Bioética de la Facultad de Ciencias Sociales **aprueba** el presente protocolo de investigación que se llevará a cabo en establecimientos educacionales de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar y Quintero; bajo la responsabilidad del equipo de investigación y bajo la guía académica de la Prof. Mahia Saracossti Schwartzman. Las eventuales modificaciones que pudiera sufrir el protocolo al que serán sometidos las personas participantes deben ser evaluadas por este Comité y aprobadas previo a su aplicación. El equipo de investigación debe emitir un informe de avance y un informe de cierre del estudio, conforme los referentes asociados a la planificación de la asignatura en su respectiva unidad académica.



CLAUDIA CALDERÓN FLÁNDEZ  
PRESIDENTA

Valparaíso, 11 de agosto del 2021

c.c. Equipo de Investigación  
Archivo Comité Bioética Facultad de Ciencias Sociales.