



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Educación Virtual de Estudiantes con
Necesidades Educativas Especiales Transitorias
en contexto de pandemia: Experiencia de
estudiantes, docentes y cuidadores.**

PAULINA CATHERINE NARANJO PARRA

Profesora Guía: María Rosa Lissi A.

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

**Diciembre, 2022
Santiago, Chile**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Educación Virtual de Estudiantes con
Necesidades Educativas Especiales Transitorias
en contexto de pandemia: Experiencia de
estudiantes, docentes y cuidadores.**

PAULINA CATHERINE NARANJO PARRA

Profesora Guía: María Rosa Lissi

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

ÍNDICE

Índice General	ii
Índice de Tablas.....	ii
Índice de Figuras	ii
Resumen.....	iii
Introducción	1
Antecedentes Teóricos y Discusión Temática.....	4
Objetivos	17
Preguntas Directrices.....	18
Metodología	19
Diseño	19
Participantes	20
Procedimiento	21
Instrumentos de Recolección de Información.....	22
Procedimiento de Análisis de Datos	24
Resultados.....	26
Análisis Descriptivo General.....	26
Análisis Descriptivo Individual.....	41
Discusión y Conclusión	47
Referencias.....	59
ANEXO A.....	64
ANEXO B.....	66
ANEXO C.....	69
ANEXO D.....	73
ANEXO E	75
ANEXO F	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos comunes y específicos para las entrevistas.....	24
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Principales hallazgos.....	45
--------------------------------------	----

RESUMEN

La educación inclusiva ha sido tema de interés a nivel mundial durante los últimos años. Diversos autores resaltan el interés por abordar esta temática ya que existen grupos minoritarios como lo son los alumnos con NEE que no siempre pueden acceder a una educación como el resto de los estudiantes, aun cuando la educación es un derecho para todos. Para los establecimientos educacionales en Chile, sigue siendo un desafío la educación de alumnos con NEE y actualmente la pandemia por COVID 19 ha visibilizado que siguen existiendo importantes barreras en su acceso a una educación de calidad.

Las investigaciones realizadas hasta el momento señalan que es relevante estudiar qué está ocurriendo en las aulas virtuales, el tipo de interacción y vínculo que se puede lograr o no entre docentes y estudiantes, específicamente con aquellos con NEE transitorias. Adicionalmente, el hecho de que los estudiantes sostengan una educación virtual, desde sus hogares, ha implicado que se ponga mayor peso en el rol que cumplen las familias, en especial los cuidadores, en los procesos de acompañamiento académico de los estudiantes, enfatizando lo beneficioso que puede resultar su implicación en aspectos educativos para poder alcanzar mejores prácticas inclusivas para los niños y niñas.

En ese sentido, el presente estudio tuvo como objetivo caracterizar cómo ha sido la experiencia de docentes, cuidadores y alumnos con NEE transitorias en el proceso de inclusión educativa en el contexto virtual generado por la pandemia. Se abordan temáticas sobre cómo fueron percibidos por todos los actores, los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto virtual, si se vio afectado o no el modo de relacionarse vincularmente entre docentes y estudiantes. Otro de los temas prioritarios fue determinar facilitadores y obstaculizadores que hayan percibido todos los actores con respecto a la educación inclusiva en la modalidad virtual y además conocer qué tipo de expectativas se plantean los actores con respecto al retorno a la presencialidad una vez que disminuyan los protocolos de aislamiento por el COVID 19.

La investigación es de diseño cualitativo, se estructura como un estudio de caso, donde la unidad de análisis se enfoca en “el niño y su relación con otros actores (apoderados y docentes) y a la vez la experiencia de ellos en la virtualidad”. Los participantes fueron dos estudiantes de 5to básico pertenecientes a un establecimiento educativo de la Región Metropolitana, sus madres, la profesora diferencial y profesora jefe/regular. Se realizó una entrevista semiestructurada de manera individual con cada uno de los participantes. Con los estudiantes, las entrevistas tuvieron como apoyo, hojas con actividades dinámicas que les permitieran representar mejor sus experiencias. Para la realización del análisis, se transcribieron las entrevistas y luego se procedió a establecer categorías y dimensiones, las cuales dan cuenta de lo que se recogió de cada experiencia y en ese proceso permitieron establecer un análisis descriptivo integrando los hallazgos de los distintos participantes y hacer un contraste.

En términos generales, los principales resultados de esta investigación dan cuenta de que se siguen perpetuando barreras para la inclusión, y que la pandemia se ha encargado de evidenciarlas aún más por medio de la educación virtual. Algunas de ellas son las creencias relacionadas con las prácticas, el encapsulamiento de la responsabilidad en el docente diferencial, la falta de comunicación entre escuela y familia, la falta de implementación de codocencia y trabajo colaborativo, entre otras.

Introducción

La educación es un derecho humano fundamental para todos, es la base de una sociedad más justa, y todos deben tener la posibilidad de acceder a una educación de calidad y con equidad (Ainscow, 2019; UNESCO & Right to Education Initiative, 2019). Sin embargo, la inclusión de grupos minoritarios como los son los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) sigue resultando un desafío para los establecimientos educacionales (López & Valenzuela, 2015).

El tema de la inclusión se ha posicionado como tema de interés a nivel mundial hace algunas décadas (Messiou et al., 2019). La UNESCO & CEPAL (2020) en su informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020 resaltan que “la inclusión en la educación consiste en velar por que cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia”. En este mismo informe se plantea la pregunta de ¿Por qué es importante la educación inclusiva? y se indica que:

Una planificación cuidadosa y la impartición de una educación inclusiva pueden producir mejoras en el desempeño académico, el desarrollo social y emocional, la autoestima y la aceptación por parte de los compañeros. La inclusión de alumnos diversos en las aulas y escuelas ordinarias puede prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación (UNESCO & CEPAL, 2020, p. 18).

En el informe mencionado anteriormente de la UNESCO & CEPAL (2020), se advierte que sigue existiendo una desigualdad de oportunidades de educación y se visibilizan barreras con respecto al acceso a una educación de calidad. Las medidas educativas que se han tomado han sido adoptadas al estilo de la integración, es decir, han tenido en cuenta a la mayoría del alumnado, pero no a todo (Echeita, 2020). Hoy en día tenemos sobre la mesa otra temática con respecto a la inclusión, la pandemia por Covid-19. Araneda & Parra (2020) comentan que “la pandemia es “inclusiva”, nos

afecta a todos por igual, aunque hay dos escenarios allí, el de las incertidumbres y el de las certezas” (p.19). Claramente el tema de la inclusión en la educación se posiciona del lado de la incertidumbre.

Con esta pandemia, resuena en muchos textos la frase de “repensar la educación desde la crisis” y es así como Azmitia (2020) hace hincapié en que el momento de crisis que se está viviendo “está obligándonos a repensar - de manera global- lo que hacemos, cómo vivimos y cómo nos relacionamos con los demás y con la naturaleza” (p.30). Lo que es positivo según Araneda & Parra (2020) sobre los modos de enseñar en pandemia es que permite al mundo educativo descubrir otras formas de trabajo que posibiliten la transmisión del conocimiento. Es ahí donde es relevante conocer la experiencia de cómo ha sido enseñar para los docentes. Ellos han sido un punto de referencia importante al momento de analizar el proceso que ha vivido la educación desde la virtualidad, pero hay que tener en cuenta que no toda la responsabilidad debe recaer sobre ellos, mucho menos al hablar sobre inclusión escolar. Como señala Ainscow (2019) la educación inclusiva es responsabilidad de toda la comunidad y es proceso que se debe construir día a día por todos.

Meléndez (2020) ubica que, en este tiempo de virtualidad, los docentes siguen enseñando y la interacción que está ocurriendo en esta nueva modalidad, es digna de ser estudiada. Por otra parte, está la interrogante sobre la interacción como tal, si se logra o no establecer en un ámbito virtual. Surge la pregunta de ¿Cómo han sido las relaciones vinculares entre docentes y alumnos en contexto virtual? Hay quienes sostienen la idea de que es en el ámbito de la interacción donde se cae la virtualidad, ya que no permite esa cercanía que se requiere entre docentes y estudiantes (Araneda & Parra, 2020).

En línea paralela, la familia, cumplen un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje junto a la escuela (Amaya-López, 2020). Autores como Simón et al. (2016) resaltan que, en el camino para lograr una educación inclusiva, es “inevitable” no contar con una relación “activa y positiva” entre todos los actores que

se relacionen con la educación escolar, y la familia en ese proceso tiene un lugar relevante. La pandemia, y las medidas que la acompañan, como el hecho de que los estudiantes se encuentren en casa aprendiendo virtualmente, acentúa la demanda de participación de los cuidadores en los procesos de aprendizaje y enseñanza, incluso hay autores como Menéndez & Figares (2020) que señalan que a los apoderados les ha tocado compartir, hasta cierto punto, el proceso de enseñanza con los docentes. Aguilar (2020) considera que la educación virtual ha representado un reto para las familias ya que es muy probable que no cuenten con los recursos adecuados para responder a las necesidades que demandan las comunidades educativas. En ese sentido es importante conocer ¿Cómo fue la experiencia de la educación virtual para los cuidadores, teniendo en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, del cual les tocó ser parte? Y además ¿Qué aspectos facilitadores y obstaculizadores vivenciaron con respecto a la educación inclusiva en la educación virtual de sus hijos?

Otros actores relevantes, quienes considero que se ubican en un lugar central en lo que respecta a la educación inclusiva: son los alumnos con NEE. Finalmente es por y para ellos que, desde distintos lugares, profesiones, ideologías, se sigue luchando por alcanzar una educación de calidad para todos y todas. Situándonos en el contexto de este estudio, es relevante comprender en qué forma la pandemia ha incidido en su formación. Solís-Mejías (2020) da cuenta de que el cambio drástico de pasar de un sistema presencial a uno virtual implica limitaciones en alumnos con NEE transitorias, ya que, por lo general, requieren de un ambiente donde puedan interactuar con otros y así todos aprender de todos. De hecho, esto es importante para todos los estudiantes, pero podría ser más grave para estudiantes que requieren de ciertos apoyos específicos. Esta misma autora, en su estudio sobre los desafíos de la inclusión escolar ante el COVID, recogió desde la voz de los docentes, que fue complejo que los alumnos con NEE participaran de las actividades virtuales, además de que les fue complejo manejar herramientas tecnológicas y eso les generaba “desmotivación e impotencia” de participar en las dinámicas de aprendizaje.

Se dice que es muy probable que ocurran más situaciones como la que estamos viviendo, a su vez, no se sabe con exactitud cuándo se pondrá fin definitivo a la modalidad de educación virtual que aún se está viviendo. Además, las investigaciones realizadas hasta el momento hacen hincapié que lo que se ha recogido y las conclusiones a las que se ha llegado siguen siendo muy preliminares, sumado a que las perspectivas recogidas han sido desde docentes en su mayoría, muy pocas desde la voz de los cuidadores y mucho menos desde la voz de estudiantes con NEE transitorias. De ahí la importancia de investigar en esta temática rescatando las percepciones de todos los involucrados: docentes, alumnos y cuidadores.

Si bien en Chile la educación inclusiva ha pasado por procesos de transformación, aún queda mucho por seguir investigando. Hoy en día, se suma un nuevo motivo y contexto: la pandemia por COVID-19, el cual ha visibilizado con más fuerza barreras preexistentes, no solo en el ámbito de la educación, sino a nivel general. Es por ello, que es importante conocer las experiencias que han tenido los estudiantes, docentes y cuidadores al enfrentarse a este cambio repentino de modalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que esta investigación busca responder a la pregunta de ¿Cómo significan la experiencia de educación virtual en contexto de pandemia, docentes, cuidadores y estudiantes con NEE transitorias pertenecientes a una escuela de una comuna de Santiago?

Antecedentes Teóricos y Discusión Temática

Educación Inclusiva

La educación inclusiva ha sido tema de relevancia tanto a nivel nacional como internacional desde el año 1990 en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos hasta la actualidad (Muntaner et al., 2016). Hernández & Tobón (2016) mencionan que “cuando hablamos de educación inclusiva nos remitimos a temas de gran interés y relevancia, no sólo en el ámbito educativo, sino también a nivel de sociedad” (p.399). Los principios que están en la base de la educación inclusiva son:

la equidad, cooperación y solidaridad y las diferencias son valoradas como una oportunidad para que la sociedad se enriquezca (Mellado et al, 2016).

Siguiendo la línea de la educación inclusiva, estudios como el de Molina (2015) y Echeita & Ainscow (2011) expresan que aún existe cierta confusión en los términos sobre inclusión e integración, por ende, es preciso diferenciarlos. Por lo general, cuando se habla de integración e inclusión, se suelen usar estos términos como sinónimos. Sin embargo, ambos representan realidades muy diferentes, aun cuando las dos palabras tienen el mismo objetivo: la inserción de las personas con algún tipo de discapacidad en la sociedad (Molina, 2015). La inclusión promueve que la enseñanza se ajuste a la diversidad de necesidades de los estudiantes para así promover su participación y aprendizaje (Blanco, 2006). En cambio, “la integración es el mecanismo que busca realizar la inserción de las personas con necesidades educativas especiales, creando mecanismos externos a la educación regular que reciben a los demás niños del contexto escolar” (Molina, 2015, p.150).

Normativas Internacionales y Nacionales (leyes, antecedentes, programas)

A nivel internacional la educación pasa por procesos de transformación, asociados a que socialmente hay un cambio en el modo de ver y tratar a las personas con discapacidad. Salum (2020) explica que “las sociedades contemporáneas democráticas se caracterizan por sus crecientes niveles de apertura a la diversidad, lo que constituye una enorme riqueza para enfrentar la complejidad social” (p. 56878). Un hito importante en este camino es el Informe de Warnock (1979), donde se acuña el término NEE, así como más adelante lo fue la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que se inclinaba hacia una lógica de integración.

Con respecto a Chile, el recorrido ha sido largo, variando en términos y modalidades de responder a problemáticas de inclusión. El “Informe del Comité Nacional de Expertos en Educación Especial” del 2004 y el documento “Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad” del 2005,

ampliaron la mirada con respecto a la diversidad y se empezó a cuestionar la integración. En el 2010, la normativa vigente era el decreto 01 del año 1998, que mantenía la lógica de la integración. La misma que ha sido considerada por algunos como una barrera cultural para la inclusión (López et al., 2018). Finalmente, el decreto 170 aunque reemplaza al decreto 01, mantiene la subvención especial pero además reglamenta las formas de evaluación y diagnóstico que se deben implementar para recibir dicha subvención. Otro decreto importante es el Decreto 83 (2015), el cuál vela porque se realicen adecuaciones curriculares en base a criterios y orientaciones que buscan promover la igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, valoración de la diversidad, y flexibilidad en lo que concierne a la educación parvularia y educación básica. A pesar de los intentos por acercarse a una lógica de inclusión, buscando que los estudiantes se mantengan en el aula regular con el educador diferencial, en vez de salir al aula de recursos, aún era posible identificar un discurso biomédico.

Actualmente, los establecimientos educativos de Chile se rigen bajo la Ley de Inclusión N° 20.845 (2015), que apunta a lograr una educación de calidad para niños, jóvenes y adultos que asisten a escuelas subsidiadas por el estado. Esta nueva normativa parece estar más alineada con lo que se espera de la educación inclusiva, ya que no se enfoca en las NEE que pueda presentar un alumno desde una mirada integradora. Es más, Salum (2020) señala que recientemente se ha dejado de usar el término de NEE, que tradicionalmente se ha vinculado a la discapacidad, para dar lugar al concepto de “barreras al aprendizaje”. Aun así, hay que tener presente que una cosa son los discursos y otra lo que sucede a nivel práctico.

En general, el sistema educativo en Chile, para dar respuesta a los estudiantes con NEE, cuenta con un sistema de educación especial, que incluye los Programas de Integración Escolar (PIE) en escuelas regulares, las escuelas especiales y las aulas hospitalarias. En todas ellas se entregan apoyos para responder a las NEE ya sean transitorias o permanentes (MINEDUC, 2005, p. 35).

Educación de Alumnos con NEE

Es complejo encontrar información directa que recoja la voz de los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya sean permanentes o transitorias. Por lo general las investigaciones con foco en la inclusión se basan en la perspectiva de docentes, directores y algunas en los cuidadores de los estudiantes. Además, las pocas investigaciones existentes que recogen la voz de los estudiantes con NEE, se remiten al abordaje de la transición hacia la enseñanza media o la universidad, o en su defecto apuntan a la experiencia de NEE permanente y no transitorias. Sin embargo, desde las distintas perspectivas se han encontrado barreras y facilitadores para los alumnos con NEE a la hora de hablar sobre su inclusión educativa.

En Chile, los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares del estado, por lo general se encuentran dentro de un Programa de Integración Escolar (PIE). En un estudio realizado en Valparaíso por López et al. (2014) sobre las barreras culturales para la inclusión, se encontró que existe una individualización de los “niños PIE” donde se resaltan las carencias en vez de rescatar los potenciales de los estudiantes, esto a su vez implica muchas veces la segregación de estos. Otra de las barreras encontradas en el estudio mencionado, es el encapsulamiento de los docentes especialistas, es decir, toda la responsabilidad de los aprendizajes de los alumnos con NEE recae en el equipo de docentes que trabajan en el PIE. Este último punto tiene conexión con otra barrera importante y es que los docentes de aula regular tienden a desvincularse del proceso de inclusión de estos estudiantes, algunos presentan cierta resistencia al trabajar con alumnos con NEE en el aula regular, un punto que se abordará más adelante.

Warnock (1987) en relación a los alumnos con NEE, menciona que tienen dificultades mayores con aprendizajes acordes a su edad, esto porque no siempre pueden acceder al currículum general. Ante esto, se interviene adaptando elementos de la propuesta curricular o se les brinda recursos especiales. Si bien esto último, aún corresponde a una mirada desde la integración, es una lógica que sigue siendo visible

en las prácticas de hoy en día. Hay barreras como las ya mencionadas en el párrafo anterior, que no permiten el total acceso a los contenidos curriculares. De ahí que situándose en el contexto actual vale preguntarse, ¿Qué sucede con los alumnos con NEE y la educación virtual tras el cierre de las instituciones educativas por la pandemia causada por el COVID-19? Esta es sin duda una de las mayores preocupaciones al pasar a una educación virtual, ya que esta situación podría aumentar las diferencias y barreras ya presentes en la experiencia escolar de los alumnos con NEE (Menéndez & Figares, 2020).

Menéndez & Figares (2020) ubican como uno de los grandes retos en la educación virtual: la intervención educativa sobre alumnos con NEE. Los mismos autores expresan que es complejo en este contexto observar de manera directa el desempeño real de los estudiantes y de ellos mismos con respecto a las tareas, esto va de la mano con que es difícil generar un contexto socioemocional apropiado para la retroalimentación. Aquí cobra una real importancia el vínculo o los lazos pedagógicos que se puedan construir “a partir de interacciones mediadas por una pantalla” (Elgueta, 2002, p.1). En un contexto donde no es posible asistir presencialmente a clases, la pantalla favorece el proceso de mantener a los estudiantes activos en sus procesos escolares, pero con lo que respecta la posibilidad de sostener un espacio donde se aborden temas más personales, establecer relaciones cercanas con sus docentes es donde “la pantalla también actúa como barrera” (Menéndez & Figares, 2002, p.6)

En esa misma línea, el rol del desarrollo socioemocional es sumamente importante, tal como menciona Berger et al (2009) “la ligazón entre emoción y cognición es muy significativa” (p.25). Para conseguir que los estudiantes tengan aprendizajes significativos y relevantes, es importante e indispensable el desarrollo de las emociones en el proceso de enseñanza (Pino & Parody, 2021). Esto es algo que se debe tener en cuenta tanto para estudiantes con y sin NEE. Es importante que exista un equilibrio e interacción entre lo emocional y lo cognitivo, ya que, como menciona Lion (2020) “apuntar solo a los contenidos, no alcanza en este contexto” (p.3). Esto toma relevancia con lo que Pino & Parody (2021) afirman, y es que “la situación

derivada y vivida durante la pandemia ha propiciado un desequilibrio emocional, influyendo en el estado anímico de los discentes” (p. 158). De ahí que se pueda pensar un posible impacto en el desinterés y/o desmotivación en los estudiantes con respecto a lo académico si no se están abordando aspectos socioemocionales. Contrario a esto, Toledo et al (2021) mencionaban que las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) son beneficiosas para los estudiantes con NEE en el sentido que les ayuda a establecer una mejor relación con su entorno, impactando positivamente en lo emocional, personal, afectivo, etc., sin embargo esto ha sido pensando desde las Tics como herramientas educativas, mas no como el único medio para impartir clases, tal es así que estos mismos autores consideran que “el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha desregulado y vemos un reflejo negativo en aquellos alumnos con dificultades del aprendizaje...lo cual agrava su situación no solo a nivel educativo sino sobre todo y más importante...anivel emocional” (p.12749-12750)

Alvarado & Vásconez (2018) en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con NEE, mencionan que desarrollar habilidades emocionales con ellos, va a generar un impacto positivo en su desempeño académico y crecimiento personal, de no ser así podrían presentar conductas desadaptativas y sentir frustración, debido a que hay una presión social sobre ellos dada por la falta de conocimiento de las necesidades que puedan presentar y como consecuencia se puede ver afectada su autoestima. Arenas (2013) considera que es relevante el trabajo de las emociones con los niños con NEE, ya que muchas veces pueden tener dificultades para expresar y reconocer sus emociones de manera que la forma de reaccionar ante algo que los incomoda es por medio de actitudes agresivas, y eso cobra relevancia en la pandemia porque uno de los factores ante los cuales son menos flexibles es a los cambios bruscos de sus rutinas. En ese sentido es importante tener presente las emociones en juego durante el contexto de pandemia que ha sido un proceso de muchos cambios constantes, además del impacto que estas emociones pueden tener en el aprendizaje de los niños, especialmente en aquellos con NEE. En ese mismo sentido, también es relevante el vínculo afectivo entre docentes y alumnos con NEE, tema que se desarrollará más adelante.

Rol docente en la educación inclusiva

Lissi & Salinas (2012) resaltan que para que los procesos de inclusión en las instituciones educativas tengan éxito, es indispensable tener en cuenta las actitudes de los profesores como uno de los factores más relevantes. La importancia de que los niños se sientan parte de la comunidad social y de aprendizaje es de suma importancia. Los estudiantes en general deben desenvolverse en un entorno que les genere un sentido de pertenencia. Sin embargo, eso puede verse dificultado cuando no ocurren cambios en las creencias de los profesores, ya sean de educación regular como de educación especial (Lissi & Salinas, 2012). Más allá de lo que se plantee en políticas públicas, en la práctica docente se encuentra una diversidad muy amplia en el abordaje e implementación de metodologías más inclusivas.

Ferguson (1997) menciona que los supuestos que permanecen y resisten al cambio, siendo excluyentes, es de percibir a los estudiantes de “inclusión” como “irregulares” o distintos, aun cuando permanezcan dentro del aula todo el tiempo. El creer que ellos no pueden ofrecer lo que estos estudiantes necesitan, y que solo el profesor especializado puede hacerlo, cae en el discurso desde un modelo médico por sobre el modelo social. El modelo social según Palacios (2008) rescata que la discapacidad está en las barreras presentes en el contexto general y no en la persona en sí. Las creencias de los profesores basadas en un modelo médico establecen distanciamientos en el vínculo docente-alumnos.

La relación que se establezca entre el educador y el educando va a ser muy importante en el proceso de inclusión. “El docente cumple un rol fundamental en el proceso de inclusión, tomando en cuenta los componentes socio-afectivos que la literatura describe como relevantes en relación a la práctica docente, para la promoción de un proceso positivo de inclusión” (Torres et al., 2013, pg. 162). El docente dentro del aula de clases es un actor clave que posibilita el trabajo colaborativo entre pares, y más aún, permite a sus estudiantes desarrollar competencias socioemocionales. La

interacción con pares en distintas actividades pedagógicas va a impactar de manera positiva en la calidad de vida de los estudiantes dentro de la escuela. A través de esta interacción, no solo los alumnos con NEE podrán desarrollar habilidades sociales, sino también sus compañeros (pg. 170). Dentro de estas dinámicas el docente cumple su función de mediador, promoviendo la participación de todos.

Educar inclusivamente en contexto virtual

La crisis actual de la pandemia por COVID-19 ha conllevado nuevas formas de enseñanza y aprendizaje pasando de lo presencial a lo virtual (Hernández, Bautista & Vieira, 2020). Ante esta transformación repentina, la comunidad educativa lo que menos ha hecho es quedarse en estado pasivo (Menéndez & Figares, 2020). Estos mismos autores indican que “las plataformas digitales de aprendizaje y de multiconferencia, los emails, links a recursos online etc. se convierten en las nuevas herramientas docentes y de aprendizaje” (p.5). Estrada-García & Estrada (2020) consideran que en la práctica docente es indispensable el manejo de la tecnología ya que hoy más que nunca es la vía para promover aprendizajes significativos y pertinentes. Los docentes son los encargados de orientar a los estudiantes en el aprendizaje virtual (Saltos et al., 2020). Sin embargo, el tener que enfrentarse a un cambio tan repentino, como lo han hecho los docentes con las formas de enseñar, ha generado estrés y una visibilización de que muchos no cuentan con habilidades digitales, lo cual representa un obstáculo en los procesos de enseñanza en modalidad virtual o educación a distancia (Estrada-García & Estrada, 2020; CEPAL & CAF, 2020).

La UNESCO (2020) menciona que el no asistir a los centros de enseñanza puede tener implicancias negativas mayores en aquellos estudiantes de bajos recursos, estudiantes de pueblos originarios, migrantes y alumnos con NEE. Con respecto a este último grupo, Menéndez & Figares (2020) mencionan que en el contexto virtual la forma de trabajar va a variar según la etapa educativa en la que se encuentren. Sin embargo, esto puede variar en cada país dependiendo de las herramientas, modalidad

y capacidades con las que cuente cada uno para construir un modelo de emergencia de educación virtual (Muñoz & Cartes, 2020).

En Chile, el Ministerio de Educación suspendió las clases presenciales a nivel nacional en todos los niveles de educación a mediados de marzo de 2020. Muñoz & Cartes (2020) indican que el Sistema Educacional como acción pedagógica ante esto puso en marcha la Priorización Curricular donde “se define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país” (p. 169). Además, el MINEDUC, (2020) desde la Unidad de Educación Especial desarrolló orientaciones para enfrentar de mejor manera las clases virtuales, esto va para escuelas especiales y para establecimientos educacionales con PIE. Las orientaciones abarcan temas que van desde la flexibilización y/o diversificación, establecer redes de trabajo colaborativo remoto, tener en cuenta el panorama de acceso que tienen los estudiantes a la tecnología, internet y apoyo en el hogar. Para aquellos que no cuenten con acceso a internet y tecnología se indica buscar medidas que permitan incluirlos en el plan de estudio, manteniendo contacto con estudiantes y familias. Aquellos estudiantes que presentan mayores necesidades de apoyo pueden acceder a un Plan de Apoyo Individual y, por último, en el portal de la Unidad de Educación Especial hay diversos recursos de apoyo al aprendizaje.

Muñoz & Cartes (2020) indican que:

“Los estudiantes con NEE generalmente dependen de las TIC o la tecnología de asistencia más que sus compañeros(as), lo que podría constituir un activo importante para su transición a las prácticas de aprendizaje a distancia. Sin embargo, sus necesidades específicas pueden impedirles acceder a algunas de las modalidades en línea que están actualmente en vigor” (p.174)

Siguiendo esa línea, es importante que para responder a esas necesidades específicas los docentes deban desarrollar y promover estrategias o prácticas

inclusivas que se adapten a todos (Muñoz & Cartes, 2020). Pascuas-Rengifo et al. (2015) hace algunos años habían desarrollado la idea de que “las herramientas tecnológicas eliminan inconvenientes de acceso a la información y limitaciones en el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes vayan a su propio ritmo y estilo de aprendizaje” (p.241). Si bien esta última idea suena beneficiosa y se alinea con lo que se espera de la inclusión educativa, habría que conocer si en el formato de educación virtual efectivamente sucede así.

El lugar de los cuidadores en la inclusión educativa

La escuela es uno de los espacios más importantes donde los niños y niñas pueden desarrollarse, sin embargo, el que ocupa el primer espacio para desarrollar las primeras habilidades personales, sociales, emocionales es la familia (Valenzuela, 2021). Si bien cada uno de estos espacios cumple funciones distintas, el trabajo de ambos debe ser complementario y encaminado hacia un mismo objetivo común (Hernández & López, 2006). Tanto la escuela como la familia son centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ante el cual debe “existir una sincronía de acciones y reacciones que propendan al crecimiento integral del ser humano” (Amaya-López, 2020, p.3)

En lo que respecta a la inclusión educativa, el rol y participación de los cuidadores cobra mayor relevancia. Precisamente la actitud que presenten ellos va a ser un factor importante que puede afectar la educación inclusiva (Simón et al, 2016). Las actitudes pueden determinar diferentes situaciones y llevar al individuo a tomar decisiones o reaccionar ante una situación (González & Triana, 2018). Estudios como el de Valdés, Martín & Sánchez (2009) y el de Olivencia & Gerdel (2017) dan cuenta de que muchas veces el éxito escolar de los estudiantes con o sin discapacidad tiene relación con las actitudes positivas que los padres puedan tener ante el proceso inclusivo.

Por otra parte, uno de los factores de los que va a depender que la familia tenga mayor involucramiento en los procesos educativos de los estudiantes, es la gestión de las instituciones educativas, Calvo, Verdugo & Amor (2016) consideran que son ellas quienes deben invitar y fomentar la participación activa de los cuidadores. En esa misma línea, Menéndez & Cartes (2020) manifiestan que “son los colegios quienes deben proponer formas concretas en las que se invite a las familias a que aprendan a participar activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (p. 9-10). Pero ¿Qué se entiende por participación? La Unesco (2004) ubica que participar “implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disenter” (p. 26), sin embargo, Valenzuela (2021) señalan que la participación de los padres en el ámbito educativo se limita a ser receptores de información sobre resultados académicos y el involucramiento con la escuela se restringe a reuniones de apoderados y algún otro evento que la institución organice. Pensando en el contexto de pandemia, es interesante hacerse la pregunta de ¿Cómo es la participación de la familia, en especial de los cuidadores, en asuntos educativos en un contexto de educación virtual?

En el contexto de pandemia, Valenzuela (2021) mencionan que las familias han adquirido mayores responsabilidades con la educación de sus hijos y lo consideran un aspecto positivo ya que eso conlleva a que puedan involucrarse mucho más en el ámbito educativo de los estudiantes. A su vez, estos mismos autores resaltan la investigación de Hurtado (2020) que, contextualizando la situación en Chile, encontraron que las características de las familias en este país han incidido en que sea complejo el involucrarse en los estudios de los hijos. Esto se alinea con los resultados de estudios como el de Rodríguez (2020) y Salcedo et al. (2021) que abordan la experiencia de padres en la educación y encontraron que las familias consideran tener un bagaje cultural y académico bajo y eso les impide explicar con claridad muchas cosas a sus hijos. Además, señalan que no cuentan con herramientas pedagógicas y estrategias didácticas para apoyar a sus hijos en los procesos de aprendizaje. Por último, se suma a la complejidad, el no poder tener acceso a insumos tecnológicos. Nivela et al. (2020) consideran que la educación virtual ha supuesto que se acentúen las brechas y desigualdades, no todos han podido tener acceso a la educación en casa

debido a la falta de acceso a una computadora, Tablet, internet, etc. Salcedo et al. (2021) también ubican la dificultad de “expresarse y comunicarse y poca comprensión sobre los métodos que utilizan los profesores en clase” (p.6)

Por otra parte, así como existe diversidad en las NEE específicas de cada estudiante, en las realidades familiares también las hay, de tal modo que Rodríguez (2020) encontró que hay familias que consideran que sus hijos son más felices en casa con el sistema de educación virtual, además hacen énfasis en que “se han quitado el estrés de encima” comparando “lo fácil que resulta aprender en casa y lo mal que se pueden sentir sus hijos cuando los ridiculizan en el aula”.

“Más familias aluden que el centro escolar “les roba la vida” y que desde que está fuera tiene más ganas de aprender. Son más numerosas estas familias de lo esperado y argumentan que sus hijos estarían mucho mejor recibiendo la escolarización en el domicilio ya que la socialización pueden conseguirla haciendo actividades extraescolares. La misma socialización tampoco se produce en las escuelas, los niños suelen estar aislados, sin una interrelación sana con el resto de los niños, hecho que se agrava en la adolescencia” (Rodríguez, 2020, p.8)

Se sabe que “una familia activa en la educación de los niños genera en los alumnos mejores resultados académicos, aumenta la autoestima y motivación para aprender, elementos claves para un buen desarrollo y desempeño escolar” (Valenzuela, 2021, p.65). Estos mismos autores encontraron aspectos positivos en la experiencia de apoderados en el sentido de que el confinamiento les permitió poder compartir mayor tiempo con sus hijos y a su vez estar más presentes en sus procesos de desarrollo. En esa misma línea, Salcedo et al. (2021) señalan que para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos en la experiencia de educación virtual, la familia debe cumplir un rol mediador, disponiendo espacios que cuenten con “entrenamientos lúdicos y didácticos” (p.8).

Si bien con el cierre de las escuelas, el apoyo y acompañamiento de los cuidadores adquiere relevancia para alcanzar el aprendizaje virtual, no se puede pretender que ellos se adjudiquen completamente las tareas del profesor, la responsabilidad debe ser compartida (Peña et al, 2020; Menéndez & Cartes, 2020).

A modo de síntesis, teniendo en cuenta que la educación es un derecho para todos, esto debe incluir a los alumnos con NEE a acceder a una educación de calidad y con equidad. Araneda y Parra (2020) mencionan que “la inclusión es una relación con y relación para” (p. 25) y Azmitia (2020) resalta que “calidad y calidez son inseparables” (p.45). Rodríguez (2020) menciona que “la escuela si no es inclusiva, no puede denominarse como escuela” (p.3), lo mismo va para la educación. Si bien en Chile la educación inclusiva ha pasado por procesos de transformación, aún queda mucho por seguir investigando. Hoy en día, se suma un nuevo motivo y un nuevo contexto: la pandemia por COVID-19. Este nuevo contexto ha visibilizado con más fuerza barreras que han estado presentes desde antes, no solo en el ámbito de la educación, sino a nivel general. En ese sentido es importante conocer sobre las experiencias que han tenido los estudiantes, docentes y los cuidadores al enfrentarse a este cambio tan repentino de modalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que esta investigación busca responder a la pregunta de ¿Cómo significan la experiencia de educación virtual en contexto de pandemia, docentes, cuidadores y estudiantes con NEE transitorias pertenecientes a una escuela de una comuna de Santiago?

Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar cómo ha sido la experiencia de docentes, cuidadores y alumnos con NEE transitorias, pertenecientes a una escuela de una comuna de Santiago, respecto al proceso de inclusión educativa en un contexto virtual por pandemia.

Objetivos Específicos

1. Describir la experiencia de estudiantes con NEE transitorias, sus cuidadores y docentes de una escuela de una comuna de Santiago respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje en contexto virtual.
2. Conocer de qué manera en un contexto de educación virtual, se han visto afectados los vínculos entre docentes y alumnos con NEE que pertenecen a una escuela de una comuna de Santiago, desde sus propias perspectivas.
3. Determinar facilitadores y obstaculizadores que han presentado alumnos con NEE transitorias, cuidadores y docentes de una escuela de una comuna de Santiago con respecto a la educación inclusiva en la experiencia educativa bajo un contexto virtual por de pandemia.
4. Conocer cuáles son las expectativas que tienen los docentes, cuidadores y alumnos con NEE transitorias de una escuela de una comuna de Santiago con respecto al retorno a la presencialidad.

Preguntas directrices:

1. ¿Cómo ha sido la experiencia de educación virtual de estudiantes con NEE, docentes y apoderados?
2. ¿Cómo los docentes, estudiantes con NEE y apoderados percibieron los procesos de enseñanza – aprendizaje en la educación virtual?
3. ¿Cómo han sido las relaciones vinculares entre docentes y alumnos en contexto virtual?
4. ¿Fueron afectados o no los vínculos entre docentes y alumnos con NEE durante la educación virtual?
5. ¿Qué aspectos socioemocionales se vieron o no afectado en los alumnos con NEE durante la educación virtual?
6. ¿Qué aspectos facilitadores y obstaculizadores vivenciaron docentes, apoderados y estudiantes con NEE con respecto a los procesos de aprendizaje-enseñanza en la educación virtual?
7. ¿Qué aspectos facilitadores y obstaculizadores vivenciaron docentes, apoderados y estudiantes con NEE en relación con el desarrollo socioemocional en la educación virtual?
8. ¿Qué aspectos facilitadores y obstaculizadores vivenciaron docentes, apoderados y estudiantes con NEE en relación a la educación inclusiva en la educación virtual?

Metodología

Diseño general de la investigación

En base a la pregunta de investigación y los objetivos planteados, que buscan conocer desde las voces de estudiantes con NEE transitorias, cuidadores y profesores las experiencias en relación a la educación virtual en contexto de pandemia, se realizó una investigación cualitativa de estudio de caso con alcance exploratorio. Hernández, Fernández & Batista (2014) explican que la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Los estudios de caso, “implican un número limitado de casos y a partir de ellos llegar a conclusiones generales... y también desarrollar una visión holística del objeto de estudio” (Reyes., 2008, p.84). Además, permiten la comprensión de un fenómeno en profundidad, del cual se pueden generar hipótesis que luego pueden ser contrastadas con estudios que cuenten con un mayor número de participantes. Es por esto, que desde este tipo de investigación se pudo conocer la forma en que los individuos, en este caso alumnos con NEE transitorias, sus docentes y cuidadores experimentaron la inclusión virtual en este tiempo de pandemia donde la educación ha tenido que pasar de una modalidad presencial a una virtual y a partir de sus propias interpretaciones y experiencias, poder determinar posibles barreras y facilitadores. La inclusión educativa de por sí es un tema que hay seguir investigando y mucho más ahora, donde ha surgido un contexto que no se había dado antes.

El paradigma que guía este estudio es el Interpretativo/Constructivista ya que uno de los ejes centrales en la investigación son las percepciones y representaciones de actores del mundo educativo (docentes, alumnos y cuidadores) donde se buscó comprender su significado, perspectiva y experiencia de la inclusión en un contexto virtual y las construcciones mentales que el investigador pudo obtener de la realidad de determinados contextos y grupos humano. El paradigma interpretativo, según Hernández et al (2014) está centrado en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente). Por otra parte, el paradigma

constructivista plantea que la realidad se encuentra representada de múltiples formas en las construcciones mentales de los individuos que conforman un determinado grupo humano (Ramos, 2015). Como la realidad se encuentra dentro de los significados que un grupo humano construye, la forma para acceder a ella es la interacción subjetiva entre los actores del fenómeno, donde el investigador no es un individuo ajeno, sino que es un miembro más con la misma importancia que el resto de los participantes (Ramos, 2015). Por otra parte, Hernández et al. (2014) plantean que las aportaciones de este paradigma van en la vía de que la realidad se construye socialmente desde diversas formas de percibirla. Así mismo que el saber se construye de forma social por los participantes en el proceso investigativo. El enfoque de la investigación es fenomenológico, debido a que, como lo plantea Hernández et al (2014), su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

Participantes

Los participantes de este estudio pertenecen a una institución educativa de la Región Metropolitana. Fueron dos estudiantes con NEE transitorias del 5to nivel básico, sus respectivas apoderadas y su docente diferencial y regular. La selección de los participantes se realizó de manera intencional, ya que, tal como mencionan Otzen & Manterola (2017) permite seleccionar casos característicos cuando una población es muy variable y a la vez muy pequeña.

La escuela a la que pertenecen los participantes es de dependencia municipal, ubicada en una comuna que, si bien cuenta con grandes recursos, tiene sectores con altos índices de vulnerabilidad y es en uno de esos sectores donde se encuentra ubicada la escuela. El centro educativo cuenta con educación básica y educación media, sin embargo, se encuentran en sedes separadas.

Es importante señalar que la docente regular lleva años trabajando en la institución a diferencia de la profesora diferencial que estuvo trabajando con la media

que se encuentra en una sede alterna a la institución y al momento de la entrevista se encontraba en su primer año trabajando en la sede de básico.

Procedimiento

Para la selección de los participantes se contó con criterios de inclusión y exclusión que consistían en que los estudiantes se encuentren cursando sus estudios y/o cuenten con la experiencia de educación en contexto virtual. Además, debían pertenecer al programa de integración bajo la condición de contar con una NEE transitoria. Los docentes debían haber interactuado con los estudiantes de manera virtual y contar con años de experiencia trabajando con alumnos con NEE transitorias. Como criterios de exclusión estaban los establecimientos de educación regular que no cuenten con PIE y establecimientos privados que no cuenten con un programa de integración propio.

El proceso de contacto con los estudiantes se estableció a través de la coordinadora de integración escolar de la comuna a la cual pertenece la escuela. Acogiendo los criterios establecidos, la coordinadora facilitó el contacto con las docentes y por medio de ellas que conocen de manera más directa a los estudiantes, se facilitó aquellos que contaban mayor participación, incluido los apoderados. Previo a realizar las entrevistas con los participantes, se realizó una entrevista piloto con un niño de edad similar, considerando que para la entrevista con los estudiantes se diseñaron actividades más lúdicas que permitan a los niños representar mejor sus experiencias, así se pudo evaluar que las actividades eran atractivas y permitían el fácil entendimiento de las temáticas de interés por abordar.

Como aspectos éticos, para poder acceder a los participantes se recurrió a una carta de autorización dirigida a la institución educativa por medio de la coordinadora comunal de integración escolar. Una vez obtenida la autorización y contactados los participantes, a cada uno se les facilitó los respectivos consentimientos (CI) y asentimientos informados (AI), los cuales contaban con toda la información relevante del estudio para que ellos puedan tomar la decisión de participar o no. En dichos documentos se resaltó que la participación es totalmente voluntaria y aun habiendo

aceptado, cada participante es libre de tomar la decisión de interrumpir la entrevista y decidir no seguir participando sin que sea cuestionada su decisión y mucho menos surjan consecuencias negativas de aquello. De hecho, una vez recogida la entrevista de uno de los estudiantes y su apoderado, éste último decidió no continuar participando por lo que se procedió a eliminar la información recogida cumpliendo con lo establecido en el Consentimiento Informado (C.I) y Asentimiento Informado (A.I). Se solicitó a todos los participantes el permiso para poder grabar en audio la entrevista de manera que luego sea de fácil acceso a la información brindada y su posterior análisis.

Con respecto a la confidencialidad, los datos proporcionados por los participantes fueron protegidos bajo el anonimato, reemplazando sus verdaderos nombres con códigos. Finalmente, una vez terminado todo el proceso de revisión final del estudio se espera generar un resumen ejecutivo que contenga información relevante de la investigación, como ciertas recomendaciones y/o sugerencias a seguir. A los docentes se les hará entrega de un material y un listado de herramientas tecnológicas que puedan implementar en sus clases para promover la participación de todos los estudiantes, por lo que ellos también se verán beneficiados de esto.

Instrumentos de recolección de información

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio que apuntan a conocer las experiencias de estudiantes con NEE transitorias, docentes y cuidadores con respecto a la educación inclusiva en contexto virtual, se estableció la utilización como herramienta de recolección de información, las entrevistas. Se diseñaron tres tipos de entrevistas distintas, una para la docente regular, otra para la docente diferencial y otra para los cuidadores. Se estableció un punteo de temas para poder construir las guías de preguntas para las entrevistas. No se predeterminaron respuestas esperadas para así no restringir que emerjan categorías que puedan ser analizadas posteriormente. Las entrevistas fueron semiestructuradas, ya que presentan mayor flexibilidad y pueden ajustarse a las personas entrevistadas, así facilita la oportunidad de aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz et al, 2013). Para los estudiantes también se diseñó una guía de preguntas, pero éstas se representaron en actividades lúdicas que sean más llamativas para los niños.

En primera instancia se estimó que las entrevistas se realizan en formato online debido a temas protocolares por el COVID-19, sin embargo, en el momento de realizar el contacto y coordinación, se prefirió que sean realizadas presencialmente, por ende, las entrevistas fueron realizadas en la institución educativa bajo previa coordinación con la Coordinadora comunal de integración escolar. Antes de cada entrevista se procedió a facilitar los CI (ANEXO B Y C) y AI (ANEXO D) y resaltar los puntos más centrales como los objetivos e implicancias de la investigación y se les solicitó autorización para grabar las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de noviembre de 2021, comenzando por los docentes, luego los estudiantes y finalmente con las apoderadas. Inicialmente se intencionó realizar primero las entrevistas con los adultos para obtener mejores detalles de los estudiantes y que eso facilite entablar una mejor relación conociendo sus intereses y gustos particulares. Por temas de coordinación de la escuela, se tuvo que entrevistar en otro orden a los estudiantes. Fue complejo entablar un diálogo profundo ya que los estudiantes no conocían a la investigadora y a su vez ella conocía poco de ellos, sin embargo, se considera que las actividades diseñadas para ellos, más la mediación de la investigadora permitió que la entrevista con los estudiantes pudiera llevarse a cabo. Se estimaba que cada entrevista duraría alrededor de 45 minutos – 1 hora, sin embargo, en su mayoría duró menos, alrededor de 30 – 35 minutos, exceptuando la entrevista con la docente diferencial que duró mucho más de lo esperado (1h30min). Durante las entrevistas se procuró brindar una escucha activa, de manera que los participantes se sientan cómodos y en confianza para poder construir y compartir sus experiencias.

Tabla 1. Aspectos comunes y aspectos específicos para las entrevistas de

los 3 participantes:

Aspectos comunes	Aspectos Específicos
Cambio de modalidad presencial a virtual	Trabajo Colaborativo (docentes)
Dificultades y facilitadores del nuevo contexto	Lineamientos generales de la institución (docentes)
Procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad	Comunicación con docentes (cuidadores)
Vínculo entre los actores.	Acompañamiento a estudiantes (cuidadores)
Manejo de TICS	Trabajo en la sala de recursos y apoyos educativos (estudiantes)
Expectativas de volver a presencial	
Vínculo de estudiantes con pares en la virtualidad	
Educación Inclusiva en contexto virtual	

Procedimiento general de análisis de datos utilizados

Al ser la entrevista la herramienta de recolección de datos, para el análisis de datos, en base a la información recogida, se realizó una transcripción de manera manual y posterior a esto se realizó un análisis del contenido, específicamente el análisis de contenido cualitativo propuesto por Cáceres (2003) y Marying (2000). Este tipo de técnica o herramienta permite analizar las entrevistas en profundidad, realizando en primera instancia una codificación abierta que permitió levantar categorías que den

cuenta de la experiencia de los actores. Una vez realizado esto, se trianguló la

información recogida de todos los participantes y se realizó un análisis inter casos, es decir teniendo en cuenta a todos los participantes (ambos estudiantes consus respectivos docentes y cuidadores) para poder obtener elementos comunes y diferentes que surjan desde las diversas experiencias que se pueden presentar.

Fase 1: Se inició transcribiendo de manera textual cada una de las entrevistas. Luego se procedió a realizar lecturas rigurosas de cada una de ellas para ir analizando lo expuesto por cada uno de los participantes. Una vez pasado ese proceso, se dio paso a la codificación abierta en un proceso iterativo en el que se iba releendo una y otra vez los datos. En esa dinámica se fueron estableciendo distintas palabras claves que engloben las distintas experiencias en las respuestas de los participantes. Una manera de asegurar la confiabilidad del proceso fue contar con el apoyo de la profesora guía. De manera aislada, lo que hizo fue seleccionar al azar un porcentaje de las codificaciones abiertas realizadas por la investigadora para asegurar que el proceso esté cumpliéndose con rigurosidad y tener la oportunidad de realizar correcciones.

Fase 2: Con el fin de tener mejor organización de los datos, en Excel se creó una tabla dinámica que permitía ir filtrando según las distintas categorías y dimensiones, así como también si correspondían a facilitadores y obstaculizadores, para que al momento de trabajar con los resultados se tenga mejor facilidad de manejo de los mismo.

Fase 3: Bajo las reuniones de supervisión fue posible dar cuenta de que ciertas categorías estaban siendo muy amplias, por lo que se realizaron nuevas lecturas de las entrevistas, fue así como se crearon nuevas modificaciones en la codificación, de manera que queden más concretos y acotados pero que recojan las ideas centrales de las experiencias de los distintos actores.

Fase 4: Por último, una vez que se concluyó la codificación y se obtuvo claridad sobre el contenido de las entrevistas, se organizó el contenido en función de categorías. Se procedió a establecer una nueva tabla de análisis donde primero se posicionaron las categorías, luego subcategorías, después una descripción de estas y

por último aquellos códigos que tienen concordancia con cada una de las categorías.

(ANEXO F)

Las grandes categorías emergentes son: procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje, participación de apoderados, trabajo colaborativo, relación compañeros y aspectos tecnológicos.

Resultados

Análisis Descriptivo

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de las experiencias de los docentes, cuidadores y alumnos con NEE transitorias con respecto a la educación inclusiva en un contexto virtual. Se analizan todas las categorías emergentes, que tienen relación con los objetivos. Se realiza una descripción de las categorías teniendo en cuenta a todos los participantes para poder dar cuenta de elementos comunes y diferentes que surjan desde las diversas experiencias que se pueden presentar. Los nombres de los participantes han sido cambiados por códigos que los representen y son los siguientes: Profesora diferencial (PR), Profesora jefe/regular (PR), Estudiante 1 (E1), Estudiante 2 (E2), Apoderada 1 (A1), Apoderada 2 (A2).

Además, es importante señalar que durante las entrevistas por más que se comunicó y se intencionó que el tema central era la experiencia de la educación virtual, sobre todo las docentes tendieron a abordar problemáticas generales que para ellas eran importantes en el desarrollo de su labor. Aquellos temas que surgieron fueron tomados en cuenta ya que se consideró que permitían contextualizar algunos de los problemas o ventajas que emergieron en la virtualidad.

1. Proceso de Enseñanza

1.1 Experiencia de enseñanza virtual

La profesora regular rescata que la virtualidad le permitió acercarse a la realidad contextual en la que viven sus estudiantes, dónde viven, las carencias que presentan, tanto de servicios básicos como la posibilidad de tener un adulto presente que los acompañe en su día a día. Ligado a esa situación, también visibiliza cómo en un sector que cuenta con ingresos económicos altos, existen carencias tan básicas para el ser humano.

“Como beneficio pude conocer más el contexto familiar...eso en este ambiente es súper importante...pude darme cuenta de las carencias que tienen algunos de nuestros niños...” (PR,420,421)

“Es difícil...estamos además en una comuna que hay mucha plata, hay muchos recursos, pero recursos de infraestructuras...en grupo humano...pero es lo que se dice, lo otro es lo que no se dice. Hay otra realidad y otra muy diferente” (PR, 524)

Por otra parte, la profesora diferencial describe a la virtualidad como algo “terrible y súper complicado” (PD,2,139) principalmente por la dificultad de poder brindar apoyos a los estudiantes con NEE transitorias por ese medio. No existían espacios dentro del horario oficial para trabajar con ellos, todo era “un trabajo aparte” en el cuál no siempre se conectaban porque ya estaban cansados de las clases del día. Sin embargo, con quienes resalta mejores oportunidades y espacios de trabajo es con los alumnos con NEE permanentes, ya que con ellos tenían flexibilidad de trabajo individualizado, el cual considera dio mejores resultados. Esto se daba debido a los lineamientos de la institución, en los que se prioriza el trabajo con alumnos con NEE permanentes.

“con los transitorios los llamaba por teléfono, tiene alguna dificultad, ya si te ayudo, pero no teníamos con ellos agendado trabajo individualizado y todo después de la hora de clase de ellos...después de las dos teníamos reuniones y los niños iban quedando...a veces no se conectaban (PD, 59, 144, 145)

“Entonces yo creo que un par de niños, que siempre eran los permanentes, tienen discapacidad permanente que estaban conectados tú podías trabajar, hacer un trabajo más individualizado con ellos y ahí 1 a 1 si había cámaras y era trabajo mucho mejor... yo creo que ese trabajo si nos dio un poco mejores resultados” (PD, 56,57)

1.1 Retorno a la presencialidad

La profesora diferencial al iniciar un proceso semipresencial realiza un contraste en el tipo de apoyo que puede ofrecer en presencial vs virtual. Hay una preferencia en el apoyo presencial ya que expresa que “sabes lo que ellos necesitan, sabes dónde está la debilidad de cada uno, pero online no” (PD, 134). Una de las apoderadas sostiene la misma idea al afirmar que “es mejor la presencial porque tienen contacto más estrecho con los profesores, pueden estar preguntándoles, o sea están más en contacto directo en cambio en la virtual “se cortó, se cortó” o sea terminó la clase y ahí acabó” (A2, 603).

Además, el retorno a la presencialidad implicó muchos cambios en el tipo de apoyo que podía ofrecer la profesora diferencial, variando constantemente el lugar donde brindan los apoyos, desde la sala regular a la sala de recursos. “estuvimos como un mes y algo, mes y medio prácticamente trabajando así solamente con los niños en el aula de recursos todos los días... después cambiaron nuevamente esas metodologías porque los niños que estaban trabajando acá muchas veces estaban súperdesconectados de la clase que estaban haciendo, no sabían de prueba... entonces después desde arriba se dieron cuenta que no estaba funcionando este nuevo proceso,nuevamente volvimos a la... volvimos a sala.... entonces era...como que este año nos han modificado mucho el trabajo, de repente no trabaja en sala de recursos...” (PD, 21, 22, 26, 28)

Por otra parte, la profesora regular manifiesta que el apoyo en sala regular es complejo ya que no siempre cuentan con las herramientas para responder a las necesidades y además son muchos estudiantes los que requieren apoyo. “como digo nosotros somos profes básicos, hay veces que nosotros no tenemos las herramientas cómo enfrentar las dificultades de los estudiantes” (PR, 546). La profesora regular y

profesora diferencial indican que en la sala regular el apoyo que se brinda es de un trabajo más individual, además, la profesora diferencial considera que es complicado brindar apoyos tan especializados dentro de la sala.

“El curso cuando estamos con PD, los dejamos trabajando y nos enfocamos en aquellos niños que tienen más problemas que les cuesta más, que necesitan más ayuda y más apoyo. Yo diría que ahí es absolutamente individual el trabajo” (PR, 462)

“de repente sabíamos que los que tienen alguna necesidad no estaban entendiendo tanto, pero tampoco le podíamos hacer como una clase tan especializada ahí dentro de la misma clase que estábamos trabajando” (refiriéndose a la modalidad remota) (PD, 9)

1.2 Barreras en la enseñanza virtual de alumnos con NEE

La mayoría de las barreras fueron visibilizadas y/o manifestadas por la profesora diferencial. Una de ellas son las creencias que se sostienen respecto a los alumnos con NEE. Por un lado la profesora diferencial mantiene una postura sobre el tipo de estudio que deben tener los estudiantes con NEE, que sean más independientes “siempre estamos acompañándolos pero tratamos de no estar encima, de que él pueda hacer solo, de que sus notas sean la realidad que él sabe” (PD, 40) y por otra parte menciona que deberían estar en un colegio diferencial o pensando en un futuro probablemente “van a estar en un técnico, pero no van a salir competentes...no es lo que ellos van a necesitar para su vida” (PD, 347).

Otra de las barreras es la diferenciación que se realiza entre los mismos alumnos con NEE. Son los estudiantes con NEE permanente los que tienen la mayor atención y dónde se centran los apoyos prioritarios “mucho más enfocado a los niños que tienen dificultades permanentes, siempre estaba mucho más enfocado en ellos.” (PD, 148) a tal punto que “los transitorios siempre pasan, siempre van quedando, así como atrás, como que no tienen tanta dificultad, como que quieren enfocarse siempre en los que tienen más dificultad” (PD, 63). Aun así, todos los estudiantes con NEE se enfrentan a barreras por ser estudiantes del PIE, como el cupo que maneja el programa

quedando estudiantes fuera, o el tema de no poder repetir el año o eximir una materia y que la solución sea pasarlo de año “un niño no puede quedar repitiendo si es del programa de integración. Así tengan puros rojos no pueden repetir” (PD, 369). En esa misma línea la profesora diferencial resalta que es complejo trabajar en el programa de integración, principalmente porque ni siquiera las políticas públicas logran respaldar o aportar acertadamente el trabajo que se realiza desde ahí “Igual es un problema trabajar en integración, yo lo siento por eso, que de repente te dificultan mucho porque todas las políticas que hacen claro, son pensando en lo mejor, pero no están en la sala... estando en las salas es super distinto, suena bonito pero no se puede, por más que tratemos” (PD, 357,358)

La segregación de los estudiantes con NEE también está presente “siempre tenemos eso de que... de que los niños PIE son segregados, no van a la par” (PD,37) “tenemos esa dificultad siempre los PIE han sido como... los niños del curso y los PIE son de nosotras, como que no son parte del grupo” (PD, 41).

2. Procesos de aprendizaje

2.1 Características de estudiantes

Docentes y apoderados describen distintas características de los estudiantes con respecto a su relación con el aprendizaje, señalando aspectos como habilidades, actitud y diagnóstico con relación a las necesidades educativas de cada estudiante.

Con respecto al aspecto de diagnóstico se aborda la situación de cada estudiante participante en la investigación. Los diagnósticos varían entre una dificultad específica del aprendizaje e hiperactividad. “E1 tiene dificultad específica de aprendizaje.... E2...tiene hiperactividad” (PD,150,576). La profesora diferencial comenta que con E1 le preocupa la falta de autonomía para realizar sus trabajos, mientras que con E2 le preocupa el efecto de los medicamentos que toma para poder estar más tranquilo y concentrarse más dentro de clase, ya que se “él se siente triste con esa pastilla porque se da cuenta de que no es él” (PD, 256)

“En este caso, ese medicamento no me sirve, yo prefiero el E2 interactivo a uno que esté ahí como son zombi, trabaja, copia no molesta, pero no es lo que él necesita” (PD, 252)

Otro de los aspectos son las actitudes de los estudiantes en su relación con el aprendizaje, según PD requieren mucha motivación, acompañamiento en los trabajos “Tiene que ser una motivación, pero todo el rato todo el rato... con E1 para... para trabajar” “No es un niño que moleste, es un niño que pasa inadvertido, porque no molesta nada y tranquilo” (PD, 181,190). El otro estudiante es tan hiperactivo que “Yo escucho en la sala de profesores “que el E2, el E2, el E2” demasiado interrumpe mucho las clases” (PD, 269)

Por último, también se tomaron en consideración las habilidades de los estudiantes. La profesora diferencial señala que, aunque los estudiantes presenten ciertas dificultades, son muy capaces “tiene muy buena memoria, pero toda su habilidad con movimientos se borra” (PD, 259). La profesora regular rescata que uno de los estudiantes (E2) es “súper capaz, súper vivo...súper participativo...trabaja bien” (PR,490,491). Una de las apoderadas también logra ubicar habilidades en su hijo, rescatando que es bueno en matemáticas y lenguaje “he visto que es bueno en matemáticas, él sin problema con las matemáticas, después en lenguaje” (A2, 617) mientras que la otra apoderada le cuesta especificar alguna manifestando que “solamente él hace sus habilidades en la casa porque él siempre conseguir algo” (A1, 738).

2.2 Implicación de la familia

Uno de los apoderados y ambos estudiantes relatan que la virtualidad les permitió pasar más tiempo en familia. “Para mí fue entretenido porque lo tenía cerca, jugábamos más” (A1, 807) “ahora paso más rato con mi mamá” (E1, 883) “vamos al parque, puedo ir a jugar con mi prima. También puedo estar tiempo con mi madre” (E2, 971)

Además, uno de los estudiantes señala que en las clases virtuales tenía más oportunidad de pedir ayuda a sus apoderados “le pido ayuda a mi mamá porque a veces no entiendo nada...normalmente ella siempre sabe” (E1, 886,889). El otro estudiante expresa que “tenía un poco de ayuda de mi mamá” (E2, 1034) ya que su mamá igual trabajaba y no siempre estaba en casa.

La mamá de E2 señala que durante las clases virtuales tuvo que estar acompañando más de cerca al estudiante “si estoy yo ahí ya, teníamos que hacer la clase juntos...siempre y cuando ponga atención está fácil, pero si no estoy como que o no está poniendo atención o es que se hace el perdido” (A2, 620)

2.3 Modalidad de clase

Todos los participantes comentan el tipo de clases que prefieren, algunos se inclinan por volver a clases presenciales “me gustan más las clases presenciales...en la casa me da flojera” (E1, 831,948) y otros les gustaría un sistema que combine clases virtuales y presenciales “quedarme en la casa y presenciales...igualito como está ahora” (E2, 1095,1097). La docente diferencial y una de las apoderadas también resalta que prefieren la presencialidad ya que consideran que “les gusta venir, siempre están ...es mucho más fácil presencial” (PD, 137, 138). La docente diferencial comenta que a los estudiantes “les costó retomar este sistema de clases que hay que entrar a las salas, que tenemos que trabajar, que tenemos que aprender, que tenemos, como les digo, tenemos que cumplir metas” (A2,538).

Más allá de eso, los estudiantes con NEE expresan que prefieren el trabajo en el PIE porque “no hay tanto ruido, me concentro más...en la clase con todos me desconcentraba porque hablaban o me aburría” (E1, 925,926). En la sala regular no prefieren estar tanto a pesar de que en el “grupo chico” (trabajo con profesora diferencial) se sienten “solitario y un poco triste” (E1 y E2, 931,997). Además, comentan que con las clases virtuales se sintieron “feliz, capaz, divertido, entusiasmado y con interés” (E2, 1068) “aburrido, molesto y un poco distraído” (E1, 929,931)

2.4 Dificultades de la virtualidad

Los estudiantes dan cuenta de las dificultades que tuvieron en la educación virtual con respecto a que sentían que las tareas y pruebas eran más complicadas en este medio “las tareas...me cuesta concentrarme” (E2, 1091) “no entendía...se me hacía muy difícil” (E1, 907, 911). “También muchas veces no se conectaban por temas de conectividad, pero también por desmotivación. “como tampoco manejaban los que es plataforma, no ingresaban y el Internet se lo gastan en juegos, así de simple” (PR, 418) “No me gustaba conectarme, es que justo conectarme a la hora, como que no quiero nada, solo estar jugando” (E1, 819).

Los apoderados y docentes reportan que los estudiantes en la virtualidad se distraen mucho más y consideran que no aprenden como quizás lo hacen en un formato presencial. Una de las razones es porque en casa se desconcentran “me distraía ahí con mi mamá o con mi hermano” (E2, 1018), se tomaban el estar en casa como descanso “Ellos cuando están en casa, no debiesen estar descansando y debiesen estar en la plataforma haciendo la actividad que sube la profesora” (PD, 152). Incluso una de las apoderadas comentaba que “se sacaban de la clase, esto era algo que ocurría con todos los estudiantes “no a este niño no lo quiero y lo bloqueaban al niño” y ahí la profesora tenía que incorporarlo de nuevo, eso era como lo más chistoso que ellos hacían” (A1, 801) y eso causaba distracción.

2.5 Facilitadores

Uno de los estudiantes manifiesta que en las clases virtuales se daban instancias para aprender mejor “entendía más bien...porque a veces como un niño no entiende, lo repiten, y ahí entiendo mejor” (E2, 1044,1046) así como también había momentos donde participaba, en relación a esto, docente y apoderada sostienen una misma línea de opinión. “yo me acuerdo que él se conectaba en su casa, estaba como tranquilo, participaba sí...” (PD, 280)

3. Participación de apoderados

3.1 Relación con el colegio

Existe un contraste de perspectiva de los docentes con respecto a la participación e involucramiento de los apoderados en las reuniones del colegio durante el formato virtual. La docente diferencial señala tener una buena relación con los apoderados, sin embargo, uno de los apoderados alude tener mejor comunicación con la docente regular. “La relación con el apoderado es super buena acá, comprometidos dentro de lo que ellos pueden” (PD, 299) “No, no, nosotros teníamos reuniones de apoderado, y de un curso de 30 aparecían 8-7, sin justificación, sin nada” (PR, 504). Incluso comentan de situaciones incómodas con los apoderados que se conectaban virtualmente “Y llegaban incluso apoderados de los de los pocos que se me conectaban virtualmente acostado. Y yo le pedía por favor, si puede pararse, se puede sentar... que también es para uno súper vergonzoso. Mal que mal yo decía, soy la profesora de su hijo” (PR, 511)

En contraste a esto, una de las madres (A1) resalta que prefiere mantener distancia con los asuntos escolares de su hijo, esto debido a inconvenientes que surgieron en la modalidad de clases virtuales. “Es que mayormente yo opto por no hablar con los profesores” (A1, 687) “no sé a mí no me gusta que me digan “sabe que nosotros le mandamos la tarea a su hijo, ¿porque se la hace usted?” entonces como que yo he empezado a salirme de su estudio...entonces un día como que me dio, no se po, me dio el ¿cómo es que se llama? Me dio como se les dice a los niños me dio la pataleta (ríe) y dije “ya entonces si no quieren que le ayude, no lo ayudo y vean si el niño se conecta o no se conecta” y como que me emperre así y no quise más.” (A1, 730,731)

Otra de las apoderadas también tuvo algunos inconvenientes con el colegio por no atender sus requerimientos, los cuales ella siente fueron “no tomados en cuenta”. Su solicitud fue que le permitan a su hijo asistir más días a clases presenciales, pero por cuestión de cupo le dijeron que no se podía y en una reunión de curso “la profesora comenta...como hay menos niños, que el día que hay más niños es los días martes y jueves, el Grupo B en el que está mi hijo, vamos como 12 algo así dijo y el día que hay menos niños es los lunes y miércoles, el otro grupo que hay como 7 u 8 que van y yo dije ¿Entonces, por qué no me dieron el cupo?” (A2, 651)

3.2 Apoyo de estudios

Las madres relatan que en la modalidad de clases virtuales han podido acompañar en los estudios a sus hijos, a su vez, uno de ellos señala que prefiere estudiar con su apoderada. “Entonces para ellos creo que igual era más...menos...como se llama eso...era menos dramático el estudio al estar mirando un profesor en una cámara, que ellos estudiando conmigo. Porque en el colegio no le enseñan igual como le enseña uno, porque una es como personalizada para el niño” (A1, 668) “solo yo le vigilo a él, en cambio en el colegio con las profesoras son tantos niños, es complejo digo yo” (A2, 572) “Mi mamá, porque los profesores nos dan de adivinar y uno no sabe y cuando no prestas atenciones en una clase, hacen una prueba y no sabes nada...ella te dice A o B porque ella cuando sabe, sabemos, pero también puedo no saber, pero es más divertido” (E1, 891,893)

Por otra parte, los docentes señalan que el apoyo de apoderados en casa ha llegado a perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que ocurren situaciones en que les facilitan las respuestas en las pruebas o le hacen las tareas. “que esté pendiente no significa hacer la tarea, yo creo que esa es la gran diferencia que tenemos con la mamá...él es un niño que virtual funciona súper bien porque entregaba todo a tiempo, tenía muy buenas notas porque estaba la mamá.” (PD, 210, 234) “entonces los apoderados por ayudarlos muchas veces les hacían todas las pruebas, todas, todos los trabajos” (PR, 72)

3.3 Percepción de la virtualidad

Apoderados reportan que la virtualidad fue una oportunidad para aprender nuevas cosas “a mí me gustó lo online porque aparte aprendí yo también” (A1, 727) sin embargo, señalan que les demandó mucho tiempo y tuvieron que dejar de hacer asuntos personales, incluso renunciar a sus trabajos. “Tuve que dejar de trabajar porque el E2, no sé, tengo que estar encima de él para que ponga atención, solo no lo hace... tengo otro niño de 7 años que igual necesitaba atención” (A2, 561, 562) “es muy complicado y uno no puede trabajar, uno no puede hacer sus cosas en la casa, es como que invaden el espacio tanto de la casa como del estudio” (A1, 728).

En esa misma línea, expresan su deseo por volver a la presencialidad, ya que una de ellas considera que el apego con su hijo ha llegado a ser extremo. “eso es lo que yo quiero, que vuelvan a la normalidad para que E2 pueda venir más presencialmente y se pueda, pueda estar más involucrado en las clases” (A2, 569) “yo creo que cuando E1 empieza a venir todos los días a clases las cosas van a cambiar, porque claro se va a empezar a soltar” (A1, 785) “yo he tenido que dejar de trabajar porque él necesita apego, soltarme le ha costado” (A1, 752).

4. Trabajo colaborativo

4.1 Percepción de falta de trabajo colaborativo

La docente diferencial expresa que su carga laboral es muy alta ya que es la única profesora diferencial para todo el 5to, “Pero es hartito, no da, yo siento que no son con la cantidad de horas porque yo tengo 44 horas, no puedo tener más cachai, no me da el tiempo y más haciendo reemplazo de todos los otros cursos, más las horas extras de apoyo a los estudiantes, es hartito” (PD, 378). Además las horas de colaboración no siempre se dan por lo que su trabajo es muy individual, no se respetan las horas de colaboración “Lo ideal es hacer la planificación juntas, la realidad es que la planificación la hacen ellas y nosotras hacemos las modificaciones...de repente la hora de colaboración no es tan de colaboración porque ya tengo la guía, me pasan la guía yo la modifico, se la paso a los niños que tienen algún tipo de dificultad y ese es el trabajo colaborativo que hacemos” (PD,79,80). La profesora regular sobre las horas de colaboración comenta que: “Nos asignaron horas de trabajo colaborativo, lo hemos hecho, no siempre, pero si estamos siempre en conversaciones y en contacto, yo le mando mis planificaciones, les mando mi material” (PR, 435)

En términos de codocencia, la docente diferencial considera que tiene poca participación dentro del aula. “nosotras debiésemos hacer alguna parte de la clase, el inicio, el desarrollo o el final...siempre tiene que ser como el inicio o el final, el desarrollo es el fuerte de ellas” (PD, 100,102). “De repente nos invitan, nos invitan es cuando “eh tienen que subir a reunión” cuando ya están todos los profes ahí que les han avisado con mucho tiempo, nosotras somos las que llegamos como atrasadas,

irresponsables, eso nos pasa ahora. Pero no sabíamos, solo que nos avisaron a última hora” (PD, 390).

4.2 Percepción de falta de apoyo al programa de integración

La docente diferencial señala que el PIE no cuenta con respaldos importantes dentro de la institución para la toma de decisiones en cuanto al tipo de apoyo o metodologías a emplear en clases con los estudiantes con NEE. Además, menciona que no hay regulación con todas las exigencias administrativas que deben cumplir, no reciben retroalimentación y no hay estabilidad en cuánto a definir su lugar de trabajo (aula de recurso o sala regular).

“nos cambiaron la modalidad de entrar a la clase, entonces entrando a clase tú ya no tienes el tiempo para trabajar con los niños en forma más individualizada...mi jefa dice “no, aprende más en sala común”, según yo no aprenden más, porque en sala común yo no estoy la hora completa” (PD, 312,327)

“nos sentimos super abandonadas.... es complicado porque no tenemos un equipo” (PD, 396)

“Las PIE estábamos aquí en este sector, ahora nos integraron a la sala de profesores como para que estuviéramos más conectadas con ellos, entonces estamos abajo y cada uno está como en.... hace lo que cree saber. Porque eso hacemos ahora, porque no tenemos, así como...retroalimentación” (PD, 398)

“Yo siento que de repente es como mucha presión, pero no se ponen, así como en el lugar del PIE, no hay tiempo” (PD, 408)

5. Relación entre compañeros

5.1 Percepción de la relación entre compañeros en el retorno a la presencialidad

Los estudiantes expresan que una de las cosas que más extrañaron de la presencialidad fue el poder jugar con amigos. “Jugar con los amigos porque en virtual no puedo jugar o si no es que, si jugamos virtual, bueno algunas veces es más divertido,

pero también es divertido jugar así presencial” (E1, 855) “extraño presencial porque puedo pasar más tiempo con mis amigos” (E2, 963).

En el caso de los apoderados, sostienen que fue complejo el retorno a presencial en el ámbito social ya que fueron reagrupados los paralelos y los estudiantes no volvieron a encontrarse con sus amigos de siempre y ese proceso de hacer nuevos amigos no ha sido tan fácil.

“al estar divididos algunos amigos quedaron en otro grupo y como que tuvieron que hacer nuevos amigos” (A2, 643)

“Ahora yo lo he encontrado que le cuesta incorporarse, a volver a tener amigos, a volver a tener el compinche...ahora no tiene amigos, tiene compañeros solamente” (A1, 755,779)

5.2 Percepción de la relación entre compañeros en la virtualidad

Los estudiantes sostienen percepciones diversas con respecto a la posibilidad de compartir con sus compañeros en las clases virtuales. “igual los pude ver porque prendían la cámara... aunque las tías no te dejan hablar con los amigos y en la casa me sentía solo a veces” (E2, 1052,865) “se me hizo difícil de las clases virtuales estar con mis compañeros...pero no, no fue difícil hablar con los compañeros... no podíamos jugar en el teléfono mientras estábamos en la clase, porque si no se paraba o se pone la pantalla negra” (E1, 899,921)

Los docentes también señalan diferencias entre las experiencias vividas por los estudiantes, consideran que uno de ellos (E2) tuvo mejor integración y facilidad de comunicación con los compañeros que el otro estudiante. “sí en el curso es integrado, o sea, no es un niño que sea aislado del curso, es parte de, pero no así como con grandes amigos” (PD, 241) “Se lleva bien con los compañeros, si está con ellos, de repente tira talla con los compañeros, no mucha” (PR, 479) “No es un niño que tú lo veas activo así ni en el recreo, no tiene mayor interacción con los estudiantes” (PD, 225)

Por último, ambas apoderadas concuerdan que las clases virtuales no generaron instancias para que los estudiantes puedan relacionarse con sus compañeros. “No había espacio social, era solo conectarse porque aparte se conectaban y el tiempo era justo y luego se cortaba la transmisión y ahí quedaba, no, no había comunicación entre ellos” (A2, 629) “tampoco podían hablar mucho porque interrumpían la clase” (A1, 792)

6. Aspectos tecnológicos

6.1 Obstaculizadores

Las profesoras y las madres dan cuenta de que el proceso de educación virtual conllevó demasiada tecnología “Yo creo que vendría siendo demasiada tecnología...o sea la tecnología es buena para mí parecer, pero es muy excesiva al hacerlo una clase” (A1, 675,676) y muchas veces, o al menos al comienzo se enfrentaron a la falta de acceso a internet, lo cual complicó mucho la experiencia educativa en este formato.

“Todo parte por las barreras del internet que tenemos acá en esta comuna... que si bien es una comuna que tiene muchos recursos cuando partimos, la mitad de los niños no tenía internet” (PD, 3,4)

6.2 Beneficios

Docentes y apoderadas señalan que hubo herramientas que fueron llamativas para aprender “google meets... les llamaba mucho la atención todo lo que es colores y cambios” (PR, 513) además mencionan que consideran que saben manejar aspectos tecnológicos. También consideran que los estudiantes tienen mayor motivación hasta en clases presenciales cuando las actividades se realizan en el computador “Y como son muy pocos los que tienen computador porque todos tienen Tablet, entonces ya estar en el computador es super motivante” (PD, 308) “a los chiquillos les encanta el computador...se nota mucha más motivación que si es con una hoja...eso lo seguimos manteniendo” (PD, 302,303,304)

6.3 Experiencia de transición a clases virtuales

Los docentes señalan que las clases virtuales fueron una instancia que les permitió aprender nuevas cosas a pesar de que en un principio tuvieron muchas dificultades. “Todo un desafío. Todo un desafío porque de un día para otro nos tuvimos que enfrentar a esta nueva tecnología, la cual no conocíamos” (PR, 410), “el caso mío...fue muy difícil y me las tuve que arreglar buscando, “intruseando” como digo yo, buscando en la web, buscando tutoriales, tratando de hacer cosas” (PR, 443)

También comentan que esta nueva experiencia tuvieron que vivirla un tanto solas ya que no tuvieron mayor capacitación para enfrentarse a la tecnología y nuevas herramientas, aun así los docentes señalan haber tenido toda la disponibilidad para guiar a los apoderados.

“Capacitación fueron super pocas las que tuvimos...era como autocapacitarse...todo teníamos que hacer nosotros y buscar la forma de que los chiquillos aprendieran” (PD, 120,121,125)

“entonces ya tenía que hacer todo un proceso con la mamá, que de repente las mamás tampoco entendían mucho el proceso de como conectarlo y bueno en fin ya terminamos con, logramos que se conectarán” (PD, 7)

6.4 Uso de plataformas

Docentes manifiestan que se enfrentaron a muchos cambios en la plataforma que debían usar para las clases, esto creó muchas confusiones para estudiantes y apoderados, sin embargo, comentan que la mejor herramienta terminó siendo la aplicación de WhatsApp ya que permitía una comunicación más inmediata.

“Era un enredo para ellos, un enredo para nosotros porque tampoco tenían, como no sabían cuál era la plataforma oficial...empezaron con Classroom, después hubo un tiempo bueno, empezaron a hacer virtuales eran por Zoom, después le hicieron un correo institucional y fueron por Meet” (PD,115)

“Plataformas, nos cambiaron el año pasado 3 veces plataforma, no alcanzamos a aprender parte de una y nos teníamos que ir a la otra y fue tremendamente complicado. Esa es la verdad” (PR, 412)

“muchas de las clases se conectaban por celular, entonces el Whatsapp fue yo creo que lo mejor me temo que eso fue lo mejor...cualquier cosa era como más inmediata, más rápido” (PD, 128)

Análisis Descriptivo Individual

Si bien el estudio de caso se enfoca en la experiencia de los distintos participantes en la virtualidad y la relación de los estudiantes con los demás actores, se propone realizar una descripción de dos tríada, cada una compuesta por “Estudiante, cuidadora, docente diferencial y docente regular”, esto debido a que se encontraron características particulares en la experiencia de educación virtual de cada estudiante con sus respectivas cuidadoras y docentes.

Triada 1: E1, Cuidadora, Docente Diferencial y Docente Regular

E1 es un estudiante de 5to básico, tiene 11 años, según su profesora diferencial tiene DEA (Dificultad Específica de Aprendizaje) y tiene dificultades para ser independiente. Durante la virtualidad, resaltaba en sus estudios, tenía buenas notas y cumplía con todo, pero una vez que retornó a presencial las docentes se percataron que en realidad tenía muchos vacíos de conocimiento. Las docentes vinculan esto último con la problemática de que la madre es muy demandante y además se percataron de que ella le hacía las tareas y resolvía las pruebas, en resumen, consideran que “su dificultad es la madre”. Las docentes consideran que, si E1 tuviera más libertad y autonomía, podría rendir mucho más y no sólo en lo educativo sino también en aspectos sociales y personales. En contraste a esto la mamá considera que su hijo aprende mejor con ella en casa debido a que cree que ella le explica las cosas con mayor facilidad.

A mediados del 2021 hubo un retorno a lo presencial y esto permitió a las docentes palpar el contraste del rendimiento de E1 en la virtualidad donde siempre

alcanzaba un 7 y en la presencialidad resulta que tenía muchos vacíos, aun así su madre considera que en su casa su hijo estaba más motivado porque implementaban dinámicas de juego para aprender y eso lo considera más divertido que ver a un profesor por la cámara. E1 en sus estudios requiere de constante motivación ya que su trabajo independiente es complicado, aun así, en cuanto a comportamiento consideran que no es un niño que moleste, de hecho, mencionan que “pasa inadvertido”.

E1 con respecto a su experiencia en la educación virtual no está a gusto, esto porque considera que le da más “flojera”, se desconcentra con facilidad porque los otros conversan, tal es así que prefiere las clases presenciales. Con respecto a las clases virtuales en el grupo grande se sintió “aburrido y molesto” en cambio en el grupo chico se siente un poco distraído y solitario. Una de las complicaciones que más tuvo fue con las materias de inglés, aunque también se le dificultaron las pruebas y jugar con compañeros. Algo positivo que resalta es que su mamá podía ayudarlo más porque pasaba más tiempo en casa. La conectividad no fue un problema para él, de hecho, considera que fue fácil para él, pero aun así menciona que sólo no quería conectarse. E1 resume su experiencia de educación virtual como “aburridas”, lo único que rescata de las clases virtuales es que no tiene que dormir temprano para levantarse temprano para ir al colegio.

En el ámbito social sus docentes reconocen que es un niño pasivo en entablar relaciones con sus compañeros, no es de tener grandes amistades. Su madre considera que el hecho de estar en casa impactó de manera negativa en su forma de relacionarse con sus pares. Pero en contraste a esto, E1 señala que una de las cosas que más extrañó en la virtualidad fue el patio de recreo ahí jugaba con sus compañeros y que en la virtualidad era algo que no podía hacer.

En síntesis, sobre este caso, se recoge que la experiencia virtual de E1 implicó más desafíos que oportunidades, en el sentido de que para E1 las clases virtuales no llamaron su atención en lo absoluto, se sentía aburrido y con ganas de volver a la presencialidad. Además, el tipo de apoyos que recibe de su madre dan cuenta de un impacto negativo en su desarrollo personal, social y académico en tanto se percibe un retroceso en desenvolverse autónomamente. Por último, la posibilidad de entablar

relaciones con sus compañeros también se ve perjudicaba ya que la virtualidad no posibilita la relación entre pares ya sea en aspectos más formales o de entretenimiento.

Tríada 2: E2, cuidadora, docente diferencial y docente regular.

E2 es un estudiante de 5to básico, tiene 11 años y sus profesoras lo ubican como un niño muy inquieto. Tiene hiperactividad y debido a ello, recibe medicación (Metilfenidato), ante esto sus profesoras consideran que E2 cambia mucho con el medicamento, es un niño con comportamientos totalmente opuestos a cuando no tiene medicación. Su profesora diferencial comenta que el estudiante manifiesta sentirse triste porque siente que no es él con medicamento, es por esto que la docente prefiere al estudiante con su hiperactividad a un estudiante que esté en un estado demasiado pasivo, desconectado de su entorno.

La profesora regular considera que E2 no debería estar en el PIE ya que es un estudiante que con una guía clara puede desempeñarse muy bien en las clases y en relación al aprendizaje, de no entender algo, va a buscar la manera de aclarar sus dudas. Se rescata de E2 que es un estudiante con muy buena memoria, es bueno para las matemáticas, ciencias, en lo que sí tiene complicaciones es en historia.

Como dificultades, su madre ubica que requiere de constantes llamados de atención para que se concentre en las clases, de hecho, es una de las cosas que más le cuesta. Por otra parte, de los beneficios de la pandemia, E2 ubica que le gustó pasar tiempo en familia. Como aspectos negativos de la pandemia ubica que fue mucho el uso de tecnología y eso no le gustó. Con respecto a las clases virtuales, a E2 le gustaron más que las presenciales porque considera que se puede concentrar mejor y además en las clases presenciales hay un niño que molesta, dando cuenta un aspecto favorecedor de la virtualidad en este caso, que permite a los estudiantes sentirse menos expuestos ante situaciones complejas que se pueden dar en presencial.

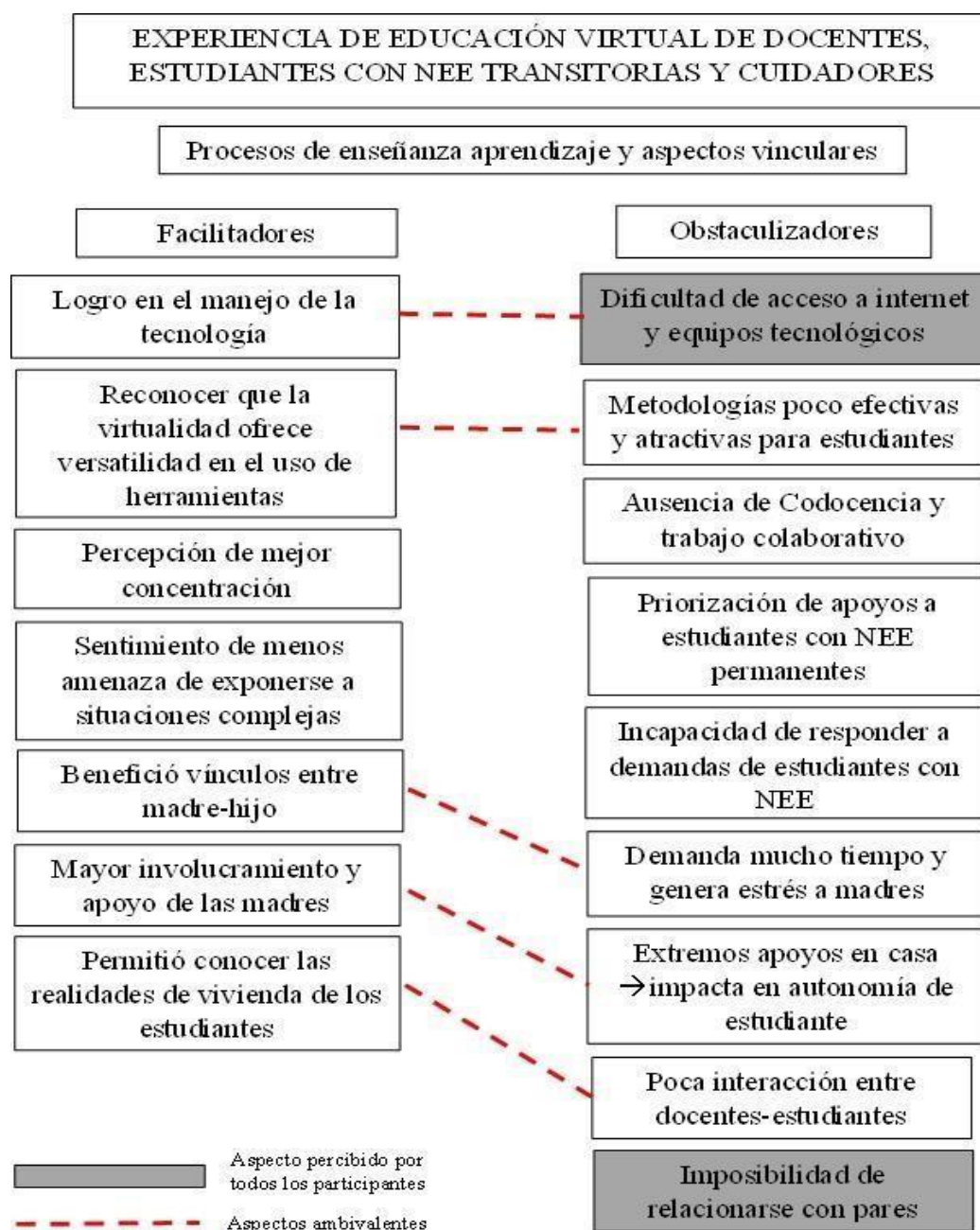
Con respecto a las actividades de clase con la profesora diferencial durante la virtualidad refiere que le gustaban y prefiere el trabajo en el grupo chico ya que se distrae menos. Sin embargo, con las actividades del grupo grande y grupo chico le

generan los mismos sentimientos de “felicidad, sentirse capaz, divertido, entusiasmado y con interés”.

Con respecto al ámbito social con sus compañeros, su profesora diferencial comenta que es un niño que es querido por el curso y tiene buena relación con sus compañeros. Su madre ha percibido cuánto E2 ha extrañado a sus compañeros y cómo el no poder interactuar con ellos, ha impactado en su motivación por las clases virtuales. Dentro de las cosas que más ha extrañado E2 de la presencialidad es el poder ver y jugar con sus compañeros. Aún así, E2 con respecto al volver a la presencialidad, manifiesta su deseo de tener un sistema escolar mixto, donde unos días tenga clases virtuales y otros días clases presenciales.

En síntesis, sobre este caso, se recoge que la experiencia virtual de E2 fue muy beneficiosa ya que le permitió tener mejor concentración a pesar de su hiperactividad. Además, su docente regular considera que no debería estar en el PIE ya que responde muy bien a las instrucciones de clases. La madre tiene otra perspectiva, ya que considera que E2 requiere de constantes apoyos para que se concentre. Las clases virtuales le permitieron a E2 pasar más tiempo en familia. Contrario a esto, no fue posible entablar vínculos con sus compañeros. En cuanto a dinámicas de clase, manifiesta que prefiere las clases con la profesora diferencial que en el grupo grande. Por último, manifiesta un deseo de tener un sistema mixto, donde algunos días tenga clases presenciales y otras clases virtuales.

Figura 1. Principales hallazgos



La Figura 1 pretende visibilizar los principales hallazgos que remiten a la experiencia de docentes, estudiantes con NEE transitorias y cuidadores con respecto a la educación virtual en un contexto de pandemia. Las casillas sombreadas de gris representan una mirada compartida entre todos los participantes, siendo estos la

dificultad de acceder a buena conectividad de internet y el adquirir equipos tecnológicos que les permitan a todos participar de la mejor manera en los procesos educativos y la imposibilidad de interactuar con pares. El resto de las casillas representan distintos aspectos en los que no todos los participantes concuerdan, sin embargo, son relevantes ya que permiten conocer aspectos de la realidad de cada sujeto. Se plantean facilitadores y obstaculizadores en relación a la experiencia de la educación virtual en tiempos de pandemia, sin embargo hay aspectos facilitadores que contrastan con ciertos obstaculizadores, por ejemplo, si bien hubo una dificultad en el acceso a internet y equipos tecnológicos, la experiencia en sí finalmente permitió que todos se adapten en el uso de la tecnología a medida que pudieron acceder a ésta, de hecho, en el caso de los estudiantes desde un comienzo se visibilizó que tenían facilidad en el uso de la tecnología.

Otro de los aspectos es que, si bien los docentes reconocieron que, en un principio, la transición a la virtualidad representó una dificultad porque no estaban preparados para enseñar en un formato virtual, pudieron dar cuenta de los grandes beneficios que pueden ofrecer las herramientas tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes gracias a la versatilidad que ofrece en cuestiones de diseños y plataformas, las mismas que son atractivas para los alumnos.

Con respecto al vínculo entre madres e hijos hubo una mejora, incluso el hecho de recibir clases en la casa permitió que las madres participen más en los procesos educativos de sus hijos, sin embargo, se visibiliza lo agotador y estresante que puede ser ya que demanda mucho tiempo y no siempre tienen la preparación necesaria para apoyarlos. Además, permitió dar cuenta de que involucrarse excesivamente puede impactar negativamente en el desenvolvimiento de los estudiantes ya que desarrollan una mayor dependencia del adulto, disminuyendo así su autonomía. Por último, está el hecho de que si bien las madres percibieron que en la virtualidad no hubo mayores instancias para que los niños puedan interactuar con sus docentes, estos últimos rescatan que la virtualidad les permitió conocer la realidad de los estudiantes en cuanto a sus dinámicas en el hogar, la forma en la viven, lo cual consideran súper importante y una experiencia enriquecedora.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio se centró en las experiencias de docentes, apoderados y estudiantes con NEE con respecto a la educación inclusiva en el contexto virtual generado por el COVID 19. Algunos de los principales hallazgos, van en relación con los espacios de aprendizaje y enseñanza generados durante la transición a la educación virtual y cómo estos responden o no a las necesidades de todos los estudiantes, también fue posible conocer aquellos aspectos visibilizados por la pandemia que dan cuenta de cómo ciertas prácticas siguen respondiendo a un enfoque de integración. Otro de los hallazgos tiene que ver con la dimensión socioemocional y cómo esta se vio afectada o no en las distintas relaciones entre los actores, principalmente en la relación docente-estudiante, entre pares y entre hijos/as-apoderados. Además, fue interesante conocer aquellos facilitadores y obstaculizadores que vivenciaron los distintos actores en relación a la educación inclusiva en la educación virtual. Todo lo mencionado responde en distintas medidas a los objetivos específicos planteados en la investigación, sin embargo, a continuación, se irá abordando cada uno en mayor detalle, destacando las relaciones y contrastes entre los distintos actores, y se discuten los principales hallazgos a la luz de la literatura revisada.

En cuanto al primer objetivo, que refiere a las experiencias de estudiantes con NEE, sus docentes y cuidadores, pero centrándose en los procesos de enseñanza – aprendizaje específicamente, se pueden encontrar perspectivas que comparten ideas en común pero así también existen ideas diversas que rescatan la subjetividad de cada actor y su modo particular de vivenciar una experiencia. Partiendo por las docentes que, como señala Meléndez (2020), son actores que en el contexto de pandemia han seguido enseñando y por lo tanto es importante conocer lo que ocurre ahí, nos encontramos con que fue complejo el proceso de transición de una manera tan inmediata de lo presencial a lo virtual. No se tomó en consideración lo complejo que pudo resultar para docentes de “otra generación” y por ende lo desafiante que fue manejar las distintas plataformas a las que se tuvieron que enfrentar. Estrada-García & Estrada (2020); CEPAL & CAF (2020) ya dan cuenta de que el cambio repentino a la virtualidad y las formas de enseñanza se asocian a altos niveles de estrés. Si bien

Araneda & Parra (2020) proponen que la pandemia permitirá descubrir nuevas formas de enseñanza, hay que tener en cuenta las dificultades y habilidades de base con las que cuentan los docentes. De hecho, Estrada-García & Estrada (2020) señalan que hoy en día en la práctica docente no puede faltar el manejo de tecnología, incluso hacen hincapié en que es la vía para promover aprendizajes significativos y pertinentes. Con respecto a esta temática, igual se visibilizan experiencias en las que a pesar de reconocer que fue compleja la transición a la virtualidad, no representó mayores dificultades el manejo de la tecnología como tal.

Otro punto en el que sí se comparte perspectiva es en el enfrentamiento a distintas plataformas digitales en tan poco tiempo, lo cual les imposibilitaba alcanzar a dominarlas y además poder guiar a los estudiantes en cómo usarlas o dirigirlos hacia cuál debían usar, esto debido a que en un comienzo se enfrentaron a tantos cambios de plataforma que no alcanzaban a conocer y dominar una para tener que migrar al uso de otra. Esto representa un problema importante, principalmente en los docentes, ya que son ellos quienes deben orientar a los estudiantes en el aprendizaje virtual y por ende en el uso de las herramientas, tal como sostienen Saltos et al (2020).

Situándonos en la experiencia de enseñanza, se perciben situaciones que son complejas e importantes. La tarea de brindar apoyos a estudiantes con NEE transitorias en la virtualidad conllevó desafíos, ya que lo prioritario fueron las clases de aula regular donde el rol de un docente diferencial presentó obstáculos por las mismas condiciones de lo que implica enseñar a través de las plataformas. Es complejo que un docente diferencial pueda impartir clases en un espacio donde un solo participante puede hablar a la vez, y la prioridad recae en el docente de aula regular. Esto impedía que se puedan brindar apoyos en la misma clase estando ambos docentes juntos. Esto nos remite a resaltar la importancia de la codocencia o lo que también se conoce como docencia compartida, una práctica que puede brindar muchos beneficios a la inclusión educativa, pero que poco se pone en práctica, ni antes de la pandemia, y mucho menos durante ella según las experiencias recogidas en este estudio. En un contexto presencial hay muchas formas de hacer codocencia, por ejemplo “ayudar a un alumno sentándose a su lado, un profesor de apoyo se va moviendo por el aula resolviendo

dudas, varios profesores conducen la sesión conjuntamente, creación de rincones y cada profesor localizado en un rincón con grupos rotatorios, etc.” (Esténoz, 2021, p.7) pero parece que no se han desarrollado formas de implementar este recurso en un contexto virtual. Desde la perspectiva de la docente diferencial también se perciben dificultades, principalmente para responder a las necesidades particulares de los estudiantes ya que la virtualidad es un espacio donde todos los estudiantes están en una misma pantalla y no es posible tener instancias para resolver dudas particulares con cada uno sin generar distracción a los demás. Esto da cuenta de que los lineamientos que de las instituciones educativas e incluso se podría pensar en leyes y decretos, no están siendo lo suficientemente flexibles en la posibilidad de brindar apoyos en distintos contextos y la pandemia precisamente vino a hacerlo aún más notorio, tal como lo sostienen Menendez & Figares (2018) al señalar que la educación virtual podría aumentar las diferencias y barreras ya presentes en la experiencia escolar de alumnos con NEE.

En la misma línea, hay que tener en cuenta que las directrices impartidas por las instituciones pueden facilitar o dificultar el poder brindar apoyos, especialmente a alumnos con NEE. El direccionar que los apoyos se impartan en horarios extraoficiales, es decir una vez terminada la jornada escolar y no se busquen medidas de promover trabajo colaborativo entre docentes apuntando a la codocencia es una barrera para promover la inclusión, más aún cuando dentro del mismo sistema de apoyos se promueve segregaciones al priorizar los apoyos en alumnos con NEE permanentes sobre transitorias. Esto permite pensar y cuestionar que la educación virtual en vez de permitirnos repensar la educación y abrirnos a nuevas formas de enseñanza, lo que ha hecho en muchos casos, es acentuar y dar a conocer las desigualdades que se practican y perpetúan en el ámbito educativo, de hecho, las decisiones y directrices se sostienen en un enfoque de integración, en el cual, como propone Echeita (2020), se está tomando en cuenta a la mayoría del alumnado, pero no a todos. Es decir, los estudiantes con NEE transitorias pudieron acceder a una educación virtual pero no fueron acogidas sus necesidades particulares, sin posibilidad de recibir apoyos. Incluso es posible pensar desde esta perspectiva en todo el estudiantado, ya que las demandas de la educación virtualidad requirió de otros

recursos como el internet y equipos electrónicos, a los cuales no todos tuvieron acceso en primera instancia.

La experiencia que pueden tener los estudiantes con NEE transitorias con respecto al proceso de aprendizaje en la educación virtual también implica dificultades. Se registra poco interés hacía las clases virtuales ya que estas generaron aburrimiento, además de dificultad para poder concentrarse y los modos en que se impartía la enseñanza no favorecían una buena comprensión, generando un deseo por retornar a la presencialidad. Las experiencias de docentes y estudiantes se ligan bajo el sustento de lo que propone Solís-Mejía (2020) en tanto que, si los docentes no cuentan con manejo de herramientas tecnológicas, el mal uso de estas puede conllevar a que los estudiantes se encuentren desmotivados y se pierdan las ganas y el interés de participar activamente en los procesos de aprendizaje. Aun así es interesante conocer otras perspectivas que surgen, y es que también se señalan aspectos positivos del aprendizaje en la virtualidad, caracterizando la experiencia como una que genera mejor concentración, y sentimientos de felicidad y entusiasmo. A pesar de ello, surge el deseo de tener la posibilidad de tener una modalidad “mixta” es decir, asistir unos días presencial pero también conservar otros días de virtualidad. La lógica detrás de esto va en relación de que pueden presentarse situaciones en la presencialidad que sean incómodas, como lo que se visibiliza en este estudio y es el hecho de que haya roces con otros compañeros y se prefiera estar en casa porque, así como Araneda & Parra (2020) afirman que es la interacción donde se cae la virtualidad, esta también puede ser pensada como un medio protector para aquellos que se sienten amenazados en algún sentido en la presencialidad.

En cuanto a la experiencia de las madres, reflejan que la educación virtual ha sido un reto personal y la demanda de tiempo las ha llevado a tomar decisiones importantes como el tener que dejar de trabajar para apoyar a los hijos en sus estudios. Para ello, tuvieron que aprender los modos de aprendizaje y enseñanza de hoy en día. Menéndez & Cartes (2020) explican que la transición a la educación virtual podría representar una dificultad en relación al consumo de tiempo y estrés que puede generar estar atentos a la educación de sus hijos y dejar de hacer sus labores personales, dificultándose el separar lo que es la escuela de lo que es la casa.

Teniendo en cuenta que cada sujeto a partir de su propia subjetividad puede vivenciar una misma situación de distintas maneras, es posible dar cuenta de contrastes que los estudiantes pueden tener en relación a las experiencias de las madres. Mientras un estudiante puede no estar a gusto con la educación virtual, su apoderada con todo el esfuerzo que ha puesto en los modos de apoyar a sus hijos en los estudios puede considerar que estos aprenden mejor en casa con ella, catalogando a la enseñanza a través de una pantalla como “dramático”. Adicional a esto, también se rescata que la virtualidad ha permitido establecer mayor cercanía y consolidar mejor los vínculos familiares, sobre todo entre madres-hijos y en cuanto a lo académico, ha sido una instancia para aprender. Un contraste distinto al presentado, es que el estudiante esté satisfecho con la experiencia de la educación virtual pero la madre considere que ella ha representado una dificultad para el aprendizaje del estudiante debido a los cortos tiempos de clases que se maneja en dicho formato, sumado a que pueden haber percepciones de poca participación, mayor distracción y recurrente desánimo por lo que la modalidad ofrece: no se respeten turnos, todos hablen al mismo tiempo y eso cause limitaciones en las posibilidades de poder participar en los proceso de aprendizaje.

La diversidad de experiencias tienen concordancia con estudios como el de Rodríguez (2020) que se centra en las experiencias de los padres en distintos países con respecto a la educación virtual y se recoge que muchos prefieren la educación online ya que consideran que así aprenden más por el mismo hecho de ellos poder ayudarlos, pero también están los padres que prefieren el estudio “tradicional” en la escuela ya que reconocen no contar con los conocimientos suficientes para guiar a sus hijos en sus procesos de aprendizaje.

Respecto al desarrollo socioemocional en el contexto virtual, haciendo énfasis en el vínculo entre docentes y estudiantes, hay que reconocer que esta diada se amplió hacia otras relaciones que fueron surgiendo en el estudio y que son relevantes de mencionar, como los vínculos entre estudiantes y sus pares y estudiantes y apoderados. Partiendo por la relación entre docentes-estudiantes, se logra percibir que fue difícil sostener en un principio este vínculo ya que la falta de conocimiento de cómo actuar

en el espacio virtual restringió por completo la posibilidad de interactuar, de hecho, una de las participantes percibe que la pandemia afectó mucho la parte emocional. En lo académico, las pantallas podrían llegar a favorecer los procesos, pero también pueden adquirir el papel de barrera ya que no permiten el contacto, sino más bien genera una sensación de lejanía (Menéndez & Figares, 2020). En la virtualidad, los estudiantes no pueden tener cercanía con sus docentes. Las madres al estar de cerca en los procesos educativos de sus hijos pueden percibir que es complejo para los estudiantes tener un contacto estrecho con sus docentes. Sin embargo, como las perspectivas son diversas, también se consideró la virtualidad como una experiencia enriquecedora, en especial en lo emocional porque hubo docentes que sí generaron espacios de diálogo entre todos, incluso estos espacios permitieron a los docentes llegar a conocer la forma de vida y el contexto familiar de sus estudiantes. Este último punto es relevante, porque el colegio al que asisten los estudiantes está ubicado en el sector vulnerable de la comuna a la que pertenece, y si bien la pandemia ha visibilizado desigualdades a nivel educativo, la UNESCO (2020) también advirtió que el no asistir a centros de enseñanza podría tener consecuencias negativas en estudiantes de bajos recursos. Estamos hablando de familias que muchas veces viven del día a día y la pandemia y su amplia gama de consecuencias hizo que las “cabezas del hogar” pierdan sus trabajos, forzándolos a buscar precariamente algún sustento, teniendo que dejar a los niños solos en casa, sin un adulto a cargo. Los niños gran parte de su día pasan en los colegios donde la idea es que estén en un lugar seguro, atendidos por un adulto y relacionándose con pares, sin embargo, el hecho de que las escuelas hayan tenido que cerrar físicamente los lleva a tener que estar solos en casa y muchas veces hacerse cargo de otros familiares aun cuando son ellos quienes deberían ocupar el lugar de ser cuidados.

Siguiendo con aspectos del ámbito socioemocional, se encontró que los estudiantes se enfocaron principalmente en la falta que les hizo relacionarse con sus pares. Este aspecto es algo que no sólo ellos visualizaron sino también el resto de las participantes. Se reflejaron sentimientos de soledad y tristeza por no poder compartir con los amigos, esto tuvo impacto en las ganas de conectarse a clases ya que gatilló desmotivación. Si bien existen medios y herramientas digitales para que los estudiantes

pudieran mantener contacto con sus pares, las apoderadas consideraban que por la edad

no era pertinente o incluso hacer uso de ellas producía que los docentes llamen la atención. No es novedad que el poder desarrollarse en un ambiente en el cual los niños puedan interactuar con otros es enriquecedor, Torres et al (2013) sostienen que la interacción con pares impacta de manera positiva en la calidad de vida de los estudiantes en el ámbito educativo y Solís-Mejías (2020) enfatiza que es mucho más enriquecedor en estudiantes con NEE y el cambio tan drástico de lo presencial a lo virtual puede implicar limitaciones e impactar de manera negativa en su calidad de vida dentro del ámbito educativo. Esto justifica el sentir y estado de ánimo que los estudiantes expresan y el desánimo que puedan tener en relación con lo académico.

Otro aspecto que el presente estudio permitió conocer es el tipo de vínculos que se pudieron establecer entre los estudiantes y sus apoderadas (o familia) por la pandemia al tener que permanecer más tiempo en casa por la suspensión de asistir presencialmente a clases. En este aspecto también tenemos distintas experiencias, por un lado, se rescata que la virtualidad fue una oportunidad de pasar más tiempo en familia. Es probable que esta posibilidad antes haya sido más complicada por el hecho de que los niños pasan mayoritariamente en sus escuelas y los padres y madres trabajando la mayor parte del día. Por otro lado, la posibilidad de compartir más tiempo con el adulto a cargo, en este caso las madres, puede mejorar los vínculos, también puede darse un “exceso” de este e impactar en el desarrollo del estudiante, a tal punto de que el apego sea tal, que los estudiantes se vuelvan dependientes del adulto y les cueste tener autonomía en asuntos académicos e incluso en la posibilidad de relacionarse con sus pares.

Otro punto, es que se pudieron reconocer algunos factores facilitadores y obstaculizadores con respecto a la educación virtual que de manera directa y/o indirectamente representan una barrera o promueven la educación inclusiva. Si bien este estudio busca profundizar en la experiencia de distintos actores y enfocarse en la inclusión educativa, a esta última no se la ha logrado separar de lo que son las desigualdades y con ello el paraguas se amplía aún más. Al hablar de desigualdades en el ámbito educativo, como menciona la UNESCO (2020), el no asistir a centros de enseñanza no sólo repercute negativamente en alumnos con NEE sino también a otro tipo de poblaciones como migrantes, pueblos originarios y estudiantes de bajos

recursos. En ese sentido, bajo el contexto de este estudio, se presenta un doble desafío: la inclusión de alumnos con NEE que a su vez pertenecen a un establecimiento educativo y a familias que no cuentan con recursos suficientes para disponer de un buen servicio de acceso a internet, que en la pandemia se volvió una necesidad si nos referimos a lo que es la educación. La falta de acceso al internet es una de las grandes barreras en común que todos los participantes abordan, de ahí que la conectividad y el acceso a clases fue compleja. Esta barrera no sólo representa a alumnos con NEE, sino que a toda una población de estudiantes pertenecientes a un sector vulnerable como los son aquellos que cuentan con bajos recursos y es algo que se puede extrapolar a otros sectores dentro y fuera Santiago, no sólo en la comuna donde fue realizado el estudio.

Otro factor es el uso de la tecnología y las distintas herramientas, que en su mayoría representó una barrera más que un aporte. Como aspecto facilitador está el hecho de la versatilidad que ofrece la virtualidad para hacer uso de distintos programas, diseños, colores lo cual llama la atención de los estudiantes. Por otra parte, en aspectos que representan un obstáculo, está el hecho de que para los docentes fue desafiante el manejo de ella, para las apoderadas no tanto, pero reconocen que su uso representó un exceso en la vida de los niños, de hecho, uno de los estudiantes señaló que maneja bien la tecnología, pero no le gustaba para clases virtuales. Esto último se puede ligar a que las plataformas digitales tienen distintas funciones y el no saber manejarlas correctamente puede generar situaciones complejas en las dinámicas de clases, como el hecho de que existan constantes interrupciones por mal manejo de coordinación a la hora de participar por ejemplo, y eso causa distracción en los estudiantes, sobre todo en alumnos con NEE que suelen ser más sensibles a factores distractores como lo son los estudiantes de este estudio, teniendo consecuencias a nivel de aprendizaje y en su bienestar emocional, ya que se desconectan de los temas que se abordan y además se ven desanimados por no poder ser participativos.

La virtualidad hasta cierto punto permitió ampliar las redes de apoyo de los estudiantes con NEE involucrando a los padres, cuando normalmente recae solo en la escuela, principalmente en la profesora diferencial, pero, de cierta manera también ofrece la oportunidad de que los estudiantes se mimeticen entre sus compañeros y/o en los desafíos que implica la propia tecnología en estos primeros encuentros de educación virtual, potenciados por estos “apoyos” extremos de los padres. De hecho,

se visibiliza como los apoderados están dispuestos a hacer todo lo posible para que sus hijos permanezcan en el aula regular con sus compañeros y no tengan que recibir apoyos de la docente diferencial. Esto permite pensar cómo siguen existiendo resistencias en los apoderados en reconocer que pueden existir dificultades y, por ende, recibir ciertos apoyos, pero eso no determina alguna consecuencia negativa en el lugar que ocupe el estudiante en el mundo educativo. La docente diferencial da cuenta que cómo siguen existiendo creencias que perjudican a estudiantes con NEE en los procesos de inclusión, en el sentido de que hay muchos apoderados que no colaboran en los apoyos que los niños necesitan, peor aun cuando se trata de una NEE transitoria, ya que, si la dificultad no llega a ser tan “notoria”, les cuesta aceptar las dificultades que puedan presentar. La misma creencia se sostiene en la institución, por eso se considera que al menos los estudiantes con NEE transitorias siempre “van quedando” porque aparentemente no requieren de mayores apoyos y eso es algo que en la educación virtual se ha pronunciado aún más.

La dificultad de brindar apoyos también va de la mano con la falta de apoyo que reciben los docentes diferenciales en las instituciones educativas. A través de las entrevistas y la propia voz de los actores se pudo dar cuenta de que siguen existiendo diferencias en los roles, responsabilidades y apoyos en los docentes regulares y diferenciales. La pandemia permitió visibilizar un problema que se viene arrastrando hace años y es la falta de trabajo colaborativo y la práctica de codocencia en las aulas de clases, así como también la falta de coordinación para diseñar y elaborar en conjunto actividades que permitan a todos los estudiantes (con y sin nee) acceder a una educación de calidad, que vaya de la mano con lo que conlleva una educación inclusiva, en concordancia con UNESCO & CEPAL (2020). Las prácticas que se llevaron a cabo en la virtualidad recaen en un enfoque de integración, los estudiantes con NEE transitorias estaban presentes en el aula con todos sus compañeros, pero desde sus propias experiencias dan cuenta de la falta de sentido de pertenencia que vivenciaron durante toda la educación virtual. Los propios estudiantes entrevistados, a pesar de que sostienen posturas distintas frente a las clases virtuales, ambos dan cuenta que se inclinan por un trabajo más individualizado, “en el grupo chico” ya que

en la sala común online se distraían, no podían concentrarse y lo que resulta más llamativo es que prefieren el trabajo en la sala de recursos aun cuando puede haber

sentimientos de “soledad” ya que no comparten con sus compañeros.

Por último, en relación al último objetivo con respecto a las expectativas de volver a la presencialidad, vale mencionar que, al momento de realizar las entrevistas, las escuelas en Chile ya tenían algunos meses de vuelta a la presencialidad, pero contando con una modalidad “mixta”. Es decir, contaban con ciertos días de asistencia presencial y otros días debían conectarse desde casa a las clases virtuales. Por más que ya llevaban algunos meses de vuelta a las aulas de clases, al abordar el tema de las expectativas sobre el retorno total la presencialidad que podían tener los participantes, se recogieron deseos de que “ojalá todo vuelva a ser como antes”. Pero eso es todo lo que la literatura busca prevenir. Sin embargo, la única participante que plantea ideas contrarias es la docente diferencial. A través de ella se permite visibilizar el anhelo de que las prácticas inclusivas cambien, para bien de los niños, de los docentes, de la familia y la institución, pero el retorno a la presencialidad no precisamente está alineado con este deseo, ya que al parecer se ha retrocedido en vez de avanzar. Los apoyos a estudiantes con NEE se han enfrentado a constantes cambios, variando reiteradamente entre la sala regular y la sala de recursos. Por otra parte, el retorno ha permitido visibilizar que las creencias de los docentes, incluso en la docente diferencial, adhieren al modelo médico en tanto justifican las limitaciones de los estudiantes en sus necesidades mas no en las barreras presentes en su entorno. Es así como se dejan entrever discursos ambivalentes en los distintos actores y las expectativas no apuntan a avanzar verdaderamente hacía una educación inclusiva.

A modo de reflexión, este contexto permite reincidir en la idea mencionada por Ainscow (2019) y López et al (2014) en cuanto la educación inclusiva, y en especial la responsabilidad de los aprendizajes de los alumnos con NEE debe ser de todos, entendiéndose a “todos” como los distintos actores del mundo educativo, incluidos los padres, y no darse aquello que ellos determinan como “encapsulamiento de los docentes especialistas”, es decir, que solo los docentes diferenciales son los encargados de los alumnos con NEE. López et al (2014) desarrollan la idea de que por lo general los docentes de aula regular se desvinculan del proceso de inclusión de los estudiantes, y ante lo recogido en este estudio, si bien es posible reconocer desde los distintos discursos que la docente regular estaba implicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes pero a nivel de trabajo en equipo, ella misma reconoce

que no cumple con trabajar colaborativamente y es algo que se debería de hacer, pero como muchas de las temáticas en el tema de la inclusión educativa, una cosa es el discurso, otra cosa es ponerlo en práctica. También es importante seguir poniendo sobre la mesa lo que Lissi & Salinas (2012) resaltan como fundamental en los procesos de inclusión, y es que los espacios educativos deben generar en los niños un sentido de pertenencia, sea cual sea sus dificultades o necesidades para así poder sentirse parte de la comunidad. De acuerdo con lo que propone Blanco (2006) es muy probable que las metodologías empleadas en la virtualidad no hayan promovido una enseñanza que se ajuste a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, de ahí que puedan aparecer actitudes de distracción o falta de interés hacia participar y aprender durante las clases virtuales.

A raíz de lo expuesto, con el presente estudio se pueden afirmar y contrarrestar distintas interrogantes que se plantearon en el marco teórico que surgieron preliminarmente de otros estudios. El hecho de enfrentarse a una pandemia conlleva una serie de tomas de decisiones bajo la improvisación y con respecto a la educación surgieron muchos interrogantes, sobre todo con respecto a ¿Cómo se iba a manejar el tema de la inclusión educativa en el contexto virtual? En resumidas cuentas, podemos afirmar lo que ya se venía hipotetizando y es que la pandemia permitió visibilizar aún más las desigualdades presentes a nivel educativo, pero también a nivel social. Además, dio cuenta de la necesidad de seguir buscando vías de mejora en las carreras docentes, principalmente con lo que respecta a habilidades tecnológicas a las que las generaciones de hoy nos invitan a convivir entre sí. Es necesario ir rompiendo con las “brechas generacionales” y así como se busca la accesibilidad a una educación de calidad para todos los estudiantes, las políticas públicas también deberían enfocarse en que los y las docentes, sin importar cuándo hayan finalizado su carrera, puedan tener acceso a desarrollar y aprender nuevas habilidades de enseñanza, incluido el manejo de TICs. Si los docentes no son capaces de ser innovadores e irse adaptando a las necesidades de los estudiantes y además entre colegas aprender a trabajar colaborativamente, nos seguiremos manteniendo al margen de lo que implica una real

educación inclusiva. No debería ser necesario contar con un diagnóstico para poder tener accesos a apoyos educativos, debería ser un derecho para todos y todas en sus

procesos de aprendizaje. Las creencias que se mantiene con respecto al PIE siguen reproduciendo actitudes discriminatorias y limitantes de distintos actores, ya sean docentes, directivos, apoderados y compañeros, hacia los alumnos con NEE, de ahí que se siga pensando en ellos como una población “vulnerable” cuando la vulnerabilidad puede estar presente en todos y eso también es algo que la pandemia permitió visibilizar.

Algunas de las limitaciones de este estudio tienen que ver con el acceso a los participantes y la recolección de información. Los protocolos sanitarios extendieron los tiempos de espera para poder coordinar las entrevistas. Otra de las limitaciones es que el estudio incluye pocos participantes. Si bien en un principio se estimaba que fueran tres estudiantes con sus respectivos docentes regulares y diferenciales y apoderados, al momento de gestionar, uno de los apoderados decidió no seguir con el estudio y no se pudo hacer uso de la información que ya se había recolectado. Sin embargo, se considera que la diversidad de las experiencias de los participantes es diversa y permite tener distintas perspectivas. Esta puede ser una oportunidad para incentivar a otros investigadores a profundizar en las experiencias de la inclusión educativa en la educación virtual, sobre todo recogiendo las distintas voces de varios participantes y quizás ampliar la población de interés hacia directores e incluso contrastes entre más colegios, teniendo presente que son distintas las respuestas educativas que ofrecen los colegios particulares y los públicos con respecto a la inclusión de alumnos con NEE. También es importante señalar que una de las limitaciones de este estudio, fue lograr una mayor apertura de los estudiantes en el momento de las entrevistas, principalmente al abordar temas específicos como los que tienen que ver con sus procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. Cali, Colombia. UNESCO.
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 46(3), 213-223.
- Alvarado, K & Vásquez, M. (2018). *Inteligencia Emocional en niños con necesidades Educativas Especiales* [Tesis de Grado, Universidad Estatal de Milagro].
- Amaya-López, L. F. (2020). El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19. *Búsqueda*, 7(24).
- Araneda, N & Parra, J. (2020). El profesor frente a la inclusión en contexto virtual. Retos y contradicciones educativas en una pedagogía por, para y con el estudiante en N. Araneda & J. Parra (Eds). *Educación e Inclusión en Pandemia* (pp.15-29). Nueva Mirada Ediciones.
- Arenas, V. (2013). *Autorregulación Emocional en Niños con Necesidades Educativas Especiales* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México D. F., México.
- Azmitia, O. (2020). Repensando la educación desde la crisis en N. Araneda & J. Parra (Eds). *Educación e Inclusión en Pandemia* (pp.30-51). Nueva Mirada Ediciones.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Paz Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Socio-emotional wellbeing in educational contexts: Perception of chilean students. *Estudios Sobre Educación*, 17(0), 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.21-43>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cabrero, J., & Fernández, J. M. (2007). Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psico perspectivas, Revista de la Escuela de Psicología*, PUCV, 2 (1), 53 – 82.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- CEPAL & CAF (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Naciones Unidas.

- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1). <https://doi.org/10.5209/rgid.60813>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Esténoz, A. (2021). *Docencia compartida como herramienta de inclusión*. Universidad Pública de Navarra.
- Estrada-García, A., Estrada, J., & Vera, P. (2020). Reflexiones pedagógicas en época de pandemia: Un abordaje transdisciplinar. *Revista Electrónica Cooperación Universitaria Sociedad*, 5(2), 7–12.
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. DOI: 10.5294/edu.2018.21.2.2
- Ferguson RA (1997) *The American Enlightenment, 1750–1820*. Harvard University Press.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández, H., & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Hernández, R. M., Bautista, J. M., & Vieira, I. (2020). El profesorado como líder en situaciones de crisis: el caso de la pandemia por COVID-19.
- Hurtado, F.. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.
- Lissi, M.R. & Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En I. Mena, M.R. Lissi, L. Alcalay & N. Milicic (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional* (pp.197-237). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes. *Education Policy Analysis Archives*, 26(December).
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. Ministerio de Educación.

- López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research* 1(2)
- Meléndez, L. (2020). Aprendizaje, participación y éxito escolar. Inmunidad contra la exclusión en N. Araneda & J. Parra (Eds). *Educación e Inclusión en Pandemia* (pp. 154-163). Nueva Mirada Ediciones.
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M. C., & Aravena, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132.
- Menéndez, D., & Figares, J. L. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento : La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1–11.
- Messiou, K., Thien Bui, L., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Besic, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2019). Student diversity and student voice conceptualizations in five European countries: implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 147490412095324. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- MINEDUC, (2009). Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC, (1998). *Instructivo N° 0191 sobre Proyectos de Integración Escolar. Decreto Supremo N° 1/98*. Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2005). Política nacional de educación especial, nuestro compromiso con la diversidad. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015 Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*: Santiago
- MINEDUC. (2020a). Orientaciones Mineduc Covid-19.
- Molina, Y. (2015). Special educational needs, elements for a proposal of educational inclusion through a participatory action research. The case of Escuela México. *Estudios Pedagógicos*, 41(ESPECIAL), 147–167
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 31-50.
- Muñoz, F & Cartes, J. (2020). Diseño Universal del Aprendizaje, una estrategia de enseñanza pertinente en tiempos de COVID-19 en N. Araneda & J. Parra (Eds). *Educación e Inclusión en pandemia* (pp.15-29). Nueva Mirada Ediciones.

- Nivela, M., Molina, C & Campos, R. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 18-23.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: SINCA
- Peña, C., Vaillant, M., Soler, O., Bring, Y., & Domínguez, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204–211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>
- Pino, L & Parody, L. (2021). La reconstrucción de escenarios de aprendizaje inclusivos y emocionales en tiempos de pandemia. En J, Leiva., F, García., A, Matas & E, Polo (Eds.), *ACTAS DEL II WORKSHOP INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO INCLUSIVO (WORKSHOP IDEI 2020) Y DEL I CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL DE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN SOCIOLABORAL (CIVEIS 2020)*. (pp. 153-161. Uma Editorial.
- Olivencia, J., y Gerdel, M. (2017). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 11-23.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Pascuas-Rengifo, Y., Vargas-Jara, E & Sáenz-Núñez, M. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con necesidades educativas especiales. *Entramado*, 11(2), 240-248.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Reyes, T. (2008). Métodos cualitativos de investigación. Grupo focal y estudio de caso. *Nure Investigación*.
- Rodríguez del Rincón, P. (2020). Alumnos de Necesidades Educativas Especiales, en Casa por el Covid-19. Experiencias que nos Descubren Vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Salcedo, R., Claudio, M., & Mesías, K. (2021). La responsabilidad de los padres de familia en la educación virtual, desafíos y oportunidades. *EduSol*, 21(77), 134-143.
- Salto, A., Vallejo, P., & Moya, M. (2020). Innovación en educación matemática de básica superior durante el confinamiento por COVID- 19. [Innovation in higher basic mathematics education during confinement by COVID-19]. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5), 142-161. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.723>
- Salum, J (2020). Necesidades Educativas Especiales ¿Sabemos cómo educar?. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 56876-56893.

- Simón, C., Giné, C & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Solís-Mejías J. (2020). La inclusión escolar ante los desafíos del COVID-19. Caso: Colegio Juan Ignacio Molina, Chile. *Revista Ethos*, 1(1), 86- 101. <http://ojs.udelistmo.edu/ojs/index.php/Ethos/article/view/114>
- Toledo, M., Vives, J., Belmonte, P & Rabal, J. (2021). Tic y emociones en educación durante covid-19. Validación cupeitice. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 12746-12758.
- Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159–173.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad. Salamanca: UNESCO
- UNESCO. (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago, Chile.
- UNESCO & CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- UNESCO & Right to Education Initiative. (2019). Right to Education Handbook. Paris/London: UNESCO/Right to Education Initiative.
- UNESCO. (2020). Consecuencias negativas del cierre de las escuelas.
- Valdés, A., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17.
- Valenzuela, V. (2021). *Análisis sobre la percepción de las familias acerca de la educación en tiempos de pandemia y la relación familia-escuela en un contexto presencial y virtual*. Universidad Alberto Hurtado
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 45-73.

ANEXO A

Estimado(a) Sr(a) Director(a):

En calidad de investigador responsable me dirijo a usted para invitar a miembros de su escuela a participar en mi estudio “Inclusión educativa en contexto virtual por pandemia: Experiencias de alumnos con NEE transitorias, docentes y cuidadores”. Se trata de mi proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo general de la investigación es poder caracterizar cómo ha sido la experiencia de docentes, cuidadores y alumnos con NEE transitorias de quinto grado de básica de una institución educativa de una comuna de Santiago, con respecto a la educación en contexto virtual desde una perspectiva de educación inclusiva. Por otra parte, se espera con esta investigación, poder conocer las barreras y facilitadores que se han visibilizado en esta nueva experiencia de educación virtual, teniendo en cuenta que ha sido un espacio que ha movido al mundo educativo a repensar la educación incluyendo sus modos de enseñar, las metodologías en juego, los modos de relacionarse, etc.

El proyecto considera la participación de tres alumnos con NEE transitorias y sus respectivos docentes, uno de aula regular como un docente diferencial. También se considera la participación de un cuidador, entendiéndose como aquella persona que en casa comparte mayor tiempo con el estudiante y mantiene una participación activa y cercana en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Se espera que cada alumno pertenezca a una institución diferente, caso contrario, teniendo en cuenta la complejidad del contexto, de ser posible acceder a más de un estudiante en la misma institución se realizará así. Se requiere realizar una o máximo dos entrevistas por cada participante mencionado. Las entrevistas serán llevadas a cabo de manera presencial en la institución cuidando los resguardos necesarios de seguridad para evitar contagios.

Por todo lo planteado, me dirijo a usted para solicitar su autorización para poder incluir en mis participantes de la investigación a uno o más estudiantes con NEE transitorias y sus respectivos docentes (regular y diferencial). Para poder acceder a ellos, solicito que usted o la coordinadora del programa de integración escolar realice una invitación vía correo electrónico a los cuidadores de alumnos con NEE transitorias que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para la investigación, los mismos que se harán llegar a ustedes. De esta manera se podrá tener una idea de aquellos participantes interesados en ser parte de la investigación y así yo poder contactarlos. Una vez que se entreviste a los participantes, la información recogida será anónima, ya que se va a resguardar la confidencialidad de los participantes y toda la comunidad educativa. Sólo la investigadora a cargo y responsable del estudio tendrá acceso a conocer la identidad de los participantes.

Una vez finalizada la investigación, usted podrá tener acceso a los resultados de este estudio, los mismos que podrán ofrecerle información pertinente y servir como insumo para fortalecer los facilitadores y combatir los obstáculos que se han encontrado en su comunidad educativa. Esto con la finalidad de acercarse aún más a una educación inclusiva donde todos los estudiantes tengan sentido de pertenencia y puedan acceder de manera igualitaria a una educación de calidad. Además, a los docentes se le entregará un material y un listado de herramientas tecnológicas que puedan implementar en sus clases que promuevan la participación de todos los estudiantes.

Frente a cualquier duda que le suscite la participación en este proyecto, Ud. podrá contactarse conmigo como investigadora responsable Paulina Naranjo Parra a través de mi correo pcnaranjo@uc.cl o al celular +56956934720 y/o con el Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Católica, cuyo presidente es el Sr. David Preiss Contreras. Valenzuela, e-mail de contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl , teléfono: 223541047.

Agradezco de antemano la acogida y valioso apoyo que usted pueda brindar a este proyecto.

Saludos cordiales,

Paulina Naranjo Parra

ANEXO B

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

Título del proyecto: Inclusión educativa en contexto virtual por pandemia: Experiencias de alumnos con NEE transitorias, docentes y cuidadores

Nombre de Investigadora Responsable: Paulina Naranjo Parra

Afiliación del Proyecto: Programa de Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Usted ha sido invitad(a) a participar en el proyecto “*Inclusión educativa en contexto virtual por pandemia: Experiencias de alumnos con NEE transitorias, docentes y cuidadores.*” a cargo de la investigadora Paulina Catherine Naranjo Parra, de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Departamento de Magíster en Psicología Educacional, de la Universidad Católica, será guiada por la Docente María Rosa Lissi. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

El objetivo de este estudio es conocer y describir cómo estudiantes de quinto grado que presentan necesidades educativas especiales transitorias de establecimientos educativos de una comuna de Santiago han vivido su experiencia de educación en un contexto virtual generado por la pandemia por Covid-19. También interesa conocer como ha sido esta experiencia desde la perspectiva de los docentes de estos estudiantes, tanto regulares como diferencial. Así mismo conocer la experiencia de los cuidadores, entendiéndose como aquellas personas que se encuentra en casa acompañando de manera cercana el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Lo que se espera con esta investigación es poder identificar y analizar aquellas barreras y/o facilitadores que la pandemia ha visibilizado en esta nueva experiencia de educación virtual teniendo presente qué tan inclusiva ha sido la educación en este nuevo contexto.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

El propósito principal de su participación es que por medio de una entrevista con la investigadora responsable pueda dar a conocer cómo ha sido su experiencia en la educación en contexto virtual generada por la pandemia por Covid-19. La idea es que pueda identificar ciertas dificultades o beneficios que se han presentado, cuáles son las metodologías que ha empleado, las dinámicas, cómo ha sido el trabajo con los alumnos con NEE.

¿En qué consiste su participación?

Durante el mes de noviembre usted de manera individual participará de una entrevista, la cual tendrá una duración de una hora aproximadamente. Es posible que se realice una segunda entrevista, pero esto se determinará según la disponibilidad de usted como participante y también si la investigadora considera que es necesario profundizar en ciertos temas. Las entrevistas se realizarán de manera presencial en la institución educativa manteniendo un protocolo de seguridad que precautele el cuidado de todos.

El modo de entrevista será como una conversación, donde pueda ir narrando su experiencia sobre ciertos temas que la investigadora irá planteando. Las entrevistas serán registradas a través de grabación de audio con el fin de poder analizar posteriormente en detalle la información recogida. Cabe mencionar que el audio será material confidencial al cual sólo la investigadora tendrá acceso. Además, es importante que sepa que nada de lo que menciones en la entrevista lo sabrán o será mencionado por los otros participantes.

¿Cuánto durará su participación?

La participación de usted tendrá una duración de una hora aproximadamente de forma individual durante el mes de noviembre del 2021. Estos detalles aplican también para la segunda entrevista en caso de concretarse.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Usted podrá tener acceso a conocer los resultados del estudio una vez que haya finalizado. El beneficio que podrá obtener de esta investigación es que una vez que se determinen posibles barreras y/o facilitadores, esta información podrá servirle de ayuda como ciertos lineamientos a considerar para mantener o poner en prácticas nuevas estrategias dentro del aula de clase que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes, con la finalidad de acercarse aún más a una educación inclusiva donde todos los estudiantes puedan desarrollar un real sentido de pertenencia con su clase y tener cada vez más una experiencia educativa de mayor calidad. Por otra parte, un beneficio directo es que se le proporcionará un material y un listado de herramientas tecnológicas que puedan implementar en sus clases que promuevan la participación de todos los estudiantes.

¿Qué riesgos corre al participar?

No se anticipan riesgos asociados a su participación en este estudio.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

La información recogida y los datos proporcionados por usted en toda la investigación serán protegidos bajo confidencialidad. Además, se mantendrá el anonimato por medio de la asignación de un pseudónimo que reemplazará el nombre de cada participante. La investigadora tiene el compromiso de usar los datos e información recogidos exclusivamente para esta investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted NO está obligada de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted. La participación es completamente voluntaria, aún cuando el director del establecimiento u

otros miembros del plantel hayan autorizado la realización de esta investigación, usted puede negarse a participar sin consecuencias negativas para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

La información que se recoja por medio de esta investigación podrá ser usada sólo para este estudio. Como usos potenciales en un futuro, es que los resultados estén disponibles para docencia, publicados en el portal web con acceso restringido de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¿Se volverá a utilizar la información que yo entregue?

La información que se recopile a través de esta investigación será usada sólo para este estudio. En caso de usarse en un futuro para fines académicos y de investigación, se considerará su uso siempre y cuando los estudios tengan como interés un tema a fin al del presente estudio, resguardando la confidencialidad y anonimato de todos los participantes.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable Paulina Naranjo al número +56956934720 o al mail pcnaranjo@uc.cl, o al docente responsable María Rosa Lissi al número +56999393770 o al mail mlissi@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, cuyo presidente es el Sr. David Preiss Contreras. Contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl o al teléfono 26762197.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

_____Acepto participar en la investigación.

_____Acepto también ser grabado/a en audio.

ANEXO C

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO: APODERADOS/CUIDADORES

Título del proyecto: Inclusión educativa en contexto virtual por pandemia: Experiencias de alumnos con NEE transitorias, docentes y cuidadores.

Nombre de Investigadora Responsable: Paulina Naranjo Parra

Afiliación del Proyecto: Programa de Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Usted ha sido invitad(a) a participar en el proyecto “*Inclusión educativa en contexto virtual por pandemia: Experiencias de alumnos con NEE transitorias, docentes y cuidadores.*” a cargo de la investigadora Paulina Catherine Naranjo Parra, de la Facultad de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Departamento de Magíster en Psicología Educacional, de la Universidad Católica, será guiada por la Docente María Rosa Lissi. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

El objetivo de este estudio es conocer y describir cómo estudiantes de quinto grado que presentan necesidades educativas especiales transitorias de establecimientos educativos de una comuna de Santiago han vivido su experiencia de educación en un contexto virtual generado por la pandemia por Covid-19. También interesa conocer como ha sido esta experiencia desde la perspectiva de los docentes de estos estudiantes, tanto regulares como diferencial. Así mismo conocer la experiencia de los cuidadores, entendiéndose como aquellas personas que se encuentra en casa acompañando de manera cercana el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. Lo que se espera con esta investigación es poder identificar y analizar aquellas barreras y/o facilitadores que la pandemia ha visibilizado en esta nueva experiencia de educación virtual teniendo presente qué tan inclusiva ha sido la educación en este nuevo contexto.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Uno de los propósitos principales de su participación en esta investigación es autorizar la participación de su hijo (a) en este estudio. Por otra parte, que desde su perspectiva y experiencia por medio de una entrevista pueda dar a conocer cómo ha sido la educación de su hijo(a) en la modalidad virtual generada por la pandemia por Covid-19. La idea es que pueda identificar ciertas dificultades o beneficios que se han presentado, su opinión en cuanto a las metodologías empleadas, los horarios, dinámicas, etc.

¿En qué consiste su participación y la de su hijo(a)?

Durante el mes de noviembre, usted y su hijo(a) de manera individual participarán de una entrevista, la cual tendrá una duración de una hora aproximadamente. Es posible que se realice una segunda entrevista a cada uno de ustedes, pero esto se determinará según la disponibilidad de ustedes como participantes y si se considera necesario profundizar en ciertos temas. Las entrevistas se realizarán de manera presencial manteniendo un protocolo de seguridad que precautele el bienestar y la salud de todos.

El modo de entrevista con usted como cuidador será como una conversación, donde pueda ir narrando su experiencia sobre ciertos temas que la investigadora irá planteando. El modo de entrevista con su hijo(a) se realizará de manera dinámica (por ejemplo: involucrando juegos de palabras, uso de imágenes o dibujos que le permitan representar mejor su experiencia educativa). Las entrevistas serán registradas a través de una grabación de audio con el fin de poder analizar posteriormente en detalle la información recogida. Cabe mencionar que el audio será material confidencial al cual sólo la investigadora tendrá acceso. Además, es importante que sepas que nada de lo que mencione usted y su hijo/a en la entrevista lo sabrán o será mencionado por los otros participantes.

¿Cuánto durará su participación?

La participación de usted y su hijo(a) tendrá una duración de una hora aproximadamente de forma individual en el mes de noviembre del 2021. Estos detalles aplican también para la segunda entrevista en caso de concretarse.

¿Qué beneficios puede obtener de su participación?

Usted y su hijo(a) tendrán acceso a conocer los resultados del estudio una vez que haya finalizado. Además, su hijo(a) se beneficiará de manera indirecta ya que al determinar posibles barreras y/o facilitadores para repensar la educación permitirá que los docentes comiencen a pensar e implementar estrategias que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes, permitiendo que la educación sea realmente inclusiva donde los estudiantes puedan desarrollar un real sentido de pertenencia con su clase y tener cada vez una experiencia educativa de mayor calidad.

¿Qué riesgos corre al participar?

No se han identificado riesgos asociados a la participación suya como de su hijo(a) en este estudio. Aun así, en caso de surgir alguna situación durante la entrevista, que visibilice algún tipo de malestar manifestado por su hijo(a) como lo podría ser el maltrato o discriminación por otros miembros del establecimiento educativo, se realizarán los debidos contactos con la psicóloga de la institución. De ser así, lo primero a realizar, será informarle a su hijo(a) sobre dicha derivación y luego se contactará a la psicóloga para que sea ella quien cite a su hijo(a) a una entrevista para conocer lo sucedido y en base a los protocolos de la institución pueda tomar las medidas pertinentes.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

La información recogida y los datos proporcionados por usted en toda la investigación serán protegidos bajo confidencialidad. Además, se mantendrá el anonimato por medio de la

asignación de un pseudónimo que reemplazará el nombre de cada participante, incluido el suyo y de su hijo(a). La investigadora tiene el compromiso de usar los datos e información recogidos exclusivamente para esta investigación.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted y su hijo(a) NO están obligados de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a que su hijo(a) y usted a participen, pueden dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para ustedes. La participación es completamente voluntaria, aún cuando el director del establecimiento u otros miembros del plantel hayan autorizado la realización de esta investigación, usted y su hijo(a) pueden negarse a participar sin consecuencias negativas para ustedes.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

La información que se recoja por medio de esta investigación podrá ser usada sólo para este estudio. Como usos potenciales en un futuro, es que los resultados estén disponibles para docencia, publicados en el portal web con acceso restringido de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

¿Se volverá a utilizar la información que yo entregue?

La información que se recopile a través de esta investigación será usada sólo para este estudio. En caso de usarse en un futuro para fines académicos y de investigación, se considerará su uso siempre y cuando los estudios tengan como interés un tema a fin al del presente estudio, resguardando la confidencialidad y anonimato tanto suyo como de su hijo(a).

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a la investigadora responsable Paulina Naranjo al número +56956934720 o al mail pcnaranjo@uc.cl, o al docente responsable María Rosa Lissi al número +56999393770 o al mail mlissi@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, cuyo presidente es el Sr. David Preiss Contreras. Contacto: eticadeinvestigacion@uc.cl o al teléfono 26762197.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

_____ Acepto participar en la investigación.

_____ Acepto ser grabado en audio.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Fecha

Nombre y firma de quien aplica el CI

Nombre y firma del Investigador Responsable

A continuación, si marcas en aceptar quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, marca en “no acepto participar”. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

ANEXO D

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES MENORES DE EDAD

Título del proyecto: Inclusión educativa en contexto virtual por pandemia: Experiencias de alumnos con NEE transitorias, docentes y cuidadores

Nombre de Investigadora Responsable: Paulina Naranjo Parra

Afiliación del Proyecto: Programa de Magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Quiero invitarte a participar en una investigación que se trata sobre conocer cómo ha sido la experiencia de estudiar y aprender en casa a través de una computadora, celular, Tablet, etc. Ya que sabemos que por la pandemia por Covid-19 muchos colegios han tenido que ser cerrado y todos los niños y profesores se han tenido que quedar en casa para enseñar y aprender desde ahí. Te pedimos que nos ayudes porque no sabemos mucho cómo es estudiar y aprender desde la casa.

La investigación la realizará Paulina Naranjo, estudiante de Magister de la Pontificia Universidad Católica de Chile. A continuación, te cuento con más detalle de qué se trata para que me digas si aceptas participar o no.

¿De qué se trata la investigación a la que estas invitado a participar?

En este estudio la idea es que le cuentes a la investigadora cuales han sido las ventajas y dificultades de estudiar desde la casa. Le puedes contar cómo te has sentido con este cambio de no estar en la escuela presencialmente con tus amigos y profesores, si te ha gustado más o te ha gustado menos. Puedes contarle todo lo que quieras sobre esta nueva experiencia de aprender desde casa. Queremos que sepas que puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. Además, puedes decidir no participar cuando tú quieras, nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides no participar en este estudio. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas).

Como la pandemia sigue y es importante seguirnos cuidando, si decides participar, te reunirás con la investigadora Paulina Naranjo una o máximo dos veces por medio de una videollamada por Zoom u otra plataforma que te guste usar. Cada reunión durará aproximadamente una hora, pero si te llegas a sentir cansado(a) y ya no quieres seguir participando puedes detener la reunión cuando tú quieras sin ningún problema. En esta reunión habrá ciertas actividades, por ejemplo: el uso de dibujos o imágenes y juegos de palabras que te ayuden a contar mejor tu experiencia de estudiar desde casa. Las reuniones serán en el mes de noviembre y la investigadora grabará lo que conversen y hagan durante la entrevista.

Es importante que sepas que no existen riesgos si decides participar, pero también es importante que sepas que en el caso de que durante la reunión cuentes a la investigadora que has sido víctima de maltrato físico, psicológico y/o discriminación por parte de otros estudiantes, profesores o en casa, la investigadora conversará con la psicóloga de tu colegio. Antes de que hable con la psicóloga, primero te avisará a ti que hablará con ella, luego conversará con la psicóloga y ella te va a contactar para que le cuentes lo que ha sucedido y así ella siguiendo los protocolos del colegio pueda tomar las medidas más apropiadas para poder ayudarte.

Otra cosa que es importante que sepas es que la investigadora no le contará a nadie lo que tú cuentes en la entrevista, en el estudio se cambiará tu nombre por otro inventado para que nadie pueda saber quiénes participaron. La información que tu entregues sólo será utilizada para esta investigación, en caso de que se use la información de este estudio en otras investigaciones, siempre se usará otro nombre que no sea el tuyo para que nadie sepa que fuiste tú quien participó.

Si tienes más dudas sobre el proyecto puedes preguntarle a la investigadora responsable Paulina Naranjo por medio de su teléfono celular +56956934720 o su mail pcnaranjo@uc.cl.

A continuación, si marcas en aceptar quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, marca en “no acepto participar”. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

ACEPTO PARTICIPAR

NO ACEPTO PARTICIPAR

ACEPTO SER GRABADO EN AUDIO

NO ACEPTO SER GRABADO EN AUDIO

ANEXO E

PAUTA GUÍA ENTREVISTA – CUIDADORES

- ¿Cuánto tiempo llevas acompañando a XXX en los trabajos de la escuela, deberes, etc?
- ¿Cómo es la relación entre ustedes, le gusta que lo/la ayudes a estudiar o hacer deberes?
- Durante este tiempo de pandemia, desde tu opinión ¿Cómo ha sido la experiencia de XXX de aprender desde casa?
- Desde tu perspectiva, ¿Dónde crees tú que hay mayores oportunidades para XXX de aprender, en una modalidad virtual o presencial?
- ¿XXX ha recibido clases con sus compañeros en el aula regular todo el tiempo o hay momentos en que recibe clases dirigidas por el PIE?
- En caso de haberlas, me podrías describir las adecuaciones que se han realizado en la educación virtual. ¿Podrías notar alguna diferencia en el tipo de adecuaciones que se realizaban cuando estaban en presencial?
- ¿Mantienes reuniones periódicas con los docentes de aula regular y docentes de PIE?
- ¿Cómo percibes tú la relación de XXX con sus compañeros?
- ¿Cómo percibes tú la relación de XXX con sus profesores (tanto regular como del PIE)?
- ¿Sientes que siempre puedes ayudarlo/a con todos los deberes y estudios o hay temas que pueden ser complicados para ayudar por su NEE?
- ¿Consideras que las prácticas y/o metodologías de los docentes promueven la inclusión de todos los estudiantes?
- ¿Consideras que la institución promueve la inclusión de todos los estudiantes?
- ¿Con que profesor sientes que XXX se relaciona mejor y por qué?
- ¿Con que profesor sientes que XXX no tiene una buena relación y por qué?
- Desde tu experiencia durante este tiempo de educación virtual ¿Qué dificultades y beneficios podrías ubicar que se han presentado en la educación de XXX?
- Desde tu experiencia durante este tiempo de educación virtual ¿Qué dificultades y beneficios podrías ubicar que se han presentado para ti como la persona que brinda un acompañamiento cercano a XXX?

PAUTA GUÍA ENTREVISTA – DOCENTE REGULAR

- ¿Cómo ha sido su experiencia de enseñar en este contexto virtual?
- ¿Cuáles han sido las dificultades que ha encontrado al tener que enseñar de manera virtual?
- ¿Qué beneficios ubica al enseñar en la modalidad virtual?
- ¿Considera que trabajar de manera virtual ha afectado el vínculo con sus alumnos?
- Me podría describir cómo es el trabajo que lleva con los docentes del PIE. ¿Es colaborativo o trabajan de manera más independiente?
- Tengo entendido que es docente de XXX ¿Cómo es su relación con él/ella?
- ¿Conoce acerca de su NEE?
- ¿Qué dificultades y habilidades podría rescatar de XXX?
- En general ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con alumnos con NEE en esta modalidad virtual? ¿Cómo era antes en presencial, nota alguna diferencia?
- ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con XXXX en contexto virtual?
- Me podría describir ¿Cuál es el comportamiento de XXX durante las clases? ¿Está motivado/a? ¿Es participativo/a?
- ¿Considera que los compañeros de XXX son colaborativos con él?
- ¿Considera que el vínculo de XXXX con sus compañeros se ha visto afecto por el contexto de pandemia a diferencia de otros niños?
- Los alumnos con NEE en la modalidad virtual ¿Han estado siempre presentes en las clases con sus demás compañeros? O ¿Sólo han recibido clases con su profesor diferencial?
- ¿Cómo describirías tú nivel de manejo de las TICS?
- ¿Qué plataformas o programas has implementado al enseñar en contexto virtual?
- Con respecto a la pregunta anterior ¿Cuáles consideras que han permitido una mejor participación de alumnos con NEE y por qué? Y ¿Cuáles no y por qué?
- ¿Cómo ha sido el manejo de trabajo con los padres o cuidadores en este contexto virtual? Desde tu experiencia ¿Han estado más involucrados que cuándo estaban en presencial?
- ¿Cuáles han sido las dificultades y/o beneficios que has encontrado al enseñar a alumnos con NEE en este contexto virtual?

PAUTA GUÍA ENTREVISTA – DOCENTE DIFERENCIAL

- ¿Cómo ha sido su experiencia de enseñar en este contexto virtual?
- ¿Cuáles han sido las dificultades que ha encontrado al tener que enseñar de manera virtual?
- ¿Qué beneficios ubica al enseñar en la modalidad virtual?
- Me podría describir cómo es el trabajo que lleva con los docentes de aula regular. ¿Es colaborativo o trabajan de manera más independiente?
- ¿Considera que trabajar de manera virtual ha afectado el vínculo con sus alumnos?
- Tengo entendido que es docente de XXX ¿Cómo es su relación con él/ella?
- ¿Qué dificultades y habilidades puede rescatar de XXX?
- Desde tu experiencia y perspectiva ¿Consideras que en el aula regular las metodologías empleadas permiten que los alumnos con NEE, en especial XXX se desarrolle al igual que sus compañeros?
- En general ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con alumnos con NEE en esta modalidad virtual? ¿Cómo era antes en presencial, nota alguna diferencia?
- ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con XXXX en contexto virtual?
- Me podría describir ¿Cuál es el comportamiento de XXX durante las clases? ¿Está motivado/a? ¿Es participativo/a?
- ¿Considera que los compañeros de XXX son colaborativos con él?
- ¿Considera que el vínculo de XXXX con sus compañeros se ha visto afecto por el contexto de pandemia a diferencia de otros niños?
- Los alumnos con NEE en la institución en un contexto presencial ¿Permanecen dentro del aula o trabajan en el PIE?
- Los alumnos con NEE en la modalidad virtual ¿Han estado siempre presentes en las clases con sus demás compañeros? O ¿Sólo han recibido clases con su usted como profesora diferencial?
- ¿Qué diferencias has percibido al enseñar a alumnos con NEE en este contexto virtual vs presencial?
- ¿Cómo describirías tú nivel de manejo de las TICS?
- En un contexto presencial ¿Solía implementar las TICS en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los alumnos con NEE?
- ¿Qué plataformas o programas has implementado al enseñar en contexto virtual?
- Con respecto a la pregunta anterior ¿Cuáles consideras que han permitido una mejor participación de alumnos con NEE y por qué? Y ¿Cuáles no y por qué?
- ¿Cómo ha sido el manejo de trabajo con los padres o cuidadores en este contexto virtual? Desde tu experiencia ¿Han estado más involucrados que cuándo estaban en presencial?
- ¿Cuáles han sido las dificultades y/o beneficios que has encontrado al enseñar a alumnos con NEE en este contexto virtual?

ACTIVIDADES CON ESTUDIANTES

Aspectos de la experiencia escolar

Este mono que vemos aquí eres tú, de un lado vamos a escribir las cosas que más te gustaron y del otro las que menos te gustaron de tener clases virtuales. Y abajo qué cosas te gustaría mantener de las clases virtuales en las clases presenciales.

**LO QUE MÁS ME
GUSTÓ:**



LO QUE MENOS ME GUSTÓ:

QUÉ MANTENDRÍA DE LO VIRTUAL A LO PRESENCIAL:

Cuándo estabas en clases virtuales ¿Qué es lo que más extrañaste del colegio? Ordena los números del 1 al 4, donde 1 significa lo que más extrañaste y 4 lo que menos extrañaste.



Jugar con

1



El patio de



Actividades



Hablar con

Cuéntame qué fue lo más difícil y lo más fácil al tener clases virtuales.
Vamos a escribirlas y alado colocar una estrella según qué tan fácil o difícil fue para ti.

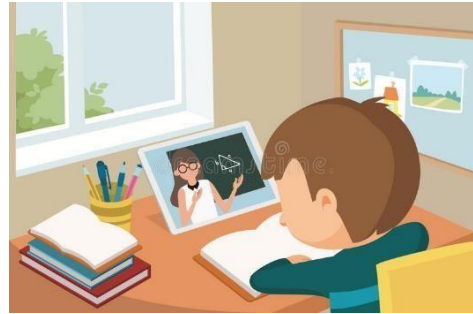
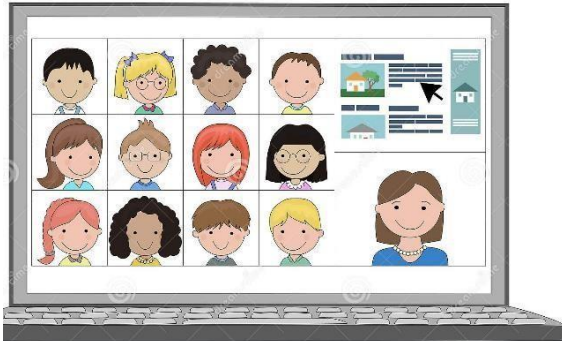
FÁCIL

Poco +o- Muy

DIFÍCIL

Poco	+o-	Muy

En cuanto al trabajo en clases virtuales ¿Te gustaba estar conectado con toda la clase o te gustaba trabajar con tu profesor/a diferencial en el PIE?

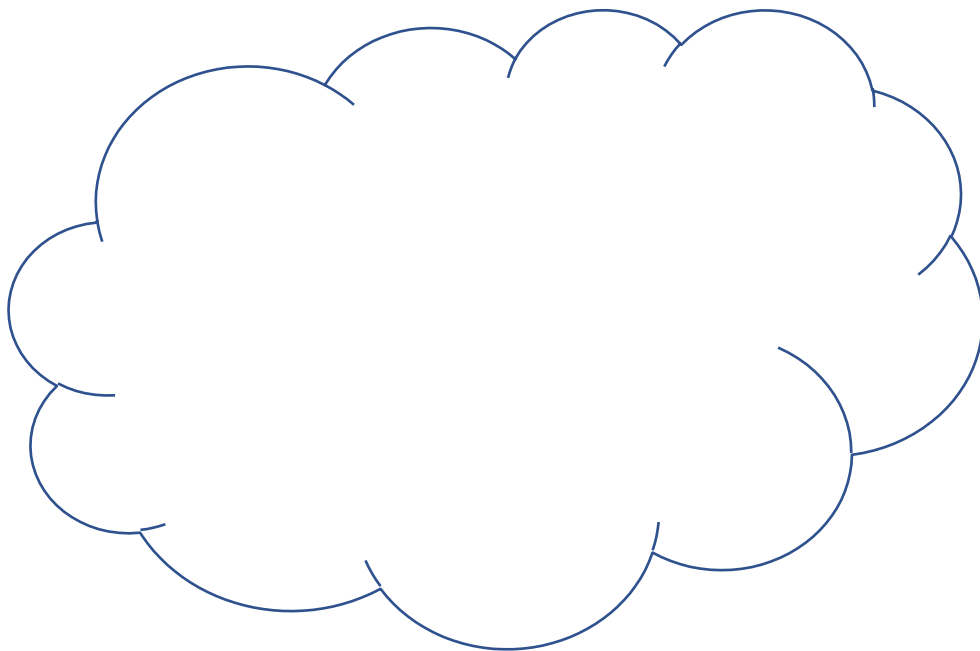


¿Cómo te sentiste con las actividades que usaba tu profesor/a de aula regular en las clases virtuales? Escoge alguna de las siguientes palabras y colócalas en la nube de pensamiento del mono, puedes añadir otras palabras si deseas.

Feliz
Triste
Aburrido
Distraído

Capaz
Divertido
Molesto
Frustrado

Solitario
Entusiasmado
Asustado
Interés

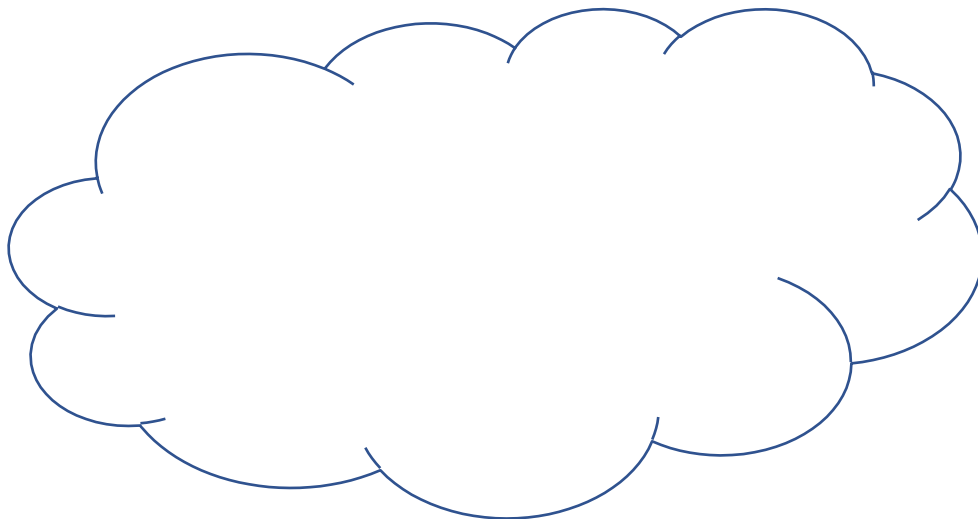


¿Cómo te sentiste con las actividades que usaba tu profesor/a diferencial en las clases virtuales? Escoge alguna de las siguientes palabras y colócalas en la nube de pensamiento del mono, puedes añadir otras palabras si deseas.

Feliz
Triste
Aburrido
Distraído

Capaz
Divertido
Molesto
Frustrado

Solitario
Entusiasmado
Asustado
Interés



ANEXO F

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	CÓDIGOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA	EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA VIRTUAL	Los participantes señalan que la enseñanza en el contexto virtual permitió visibilizar la realidad de los hogares de los estudiantes. A su vez, expresan que fue un proceso complicado, sobre todo el apoyo a estudiantes con NEE.	CONOCONTEXFAM
			BUENVINC
			ESPACIOCOMUNI
			VIRTCOMPL
			APOYOVIRTESTNEE
	RETORNO A LA PRESENCIALIDAD	Docentes y apoderados reportan que al iniciar un proceso semipresencial se enfrentaron a muchos cambios en el tipo de apoyo que podían ofrecer a estudiantes con NEE, siendo estos en sala regular o en sala de recursos, aun así, prefieren la modalidad presencial. Por otra parte, manifiestan que el apoyo en sala regular es complejo ya que no siempre cuentan con las herramientas para responder a las necesidades y además son muchos estudiantes los que requieren apoyo.	PREFAPOYOPRES
			CAMBIOTIPOAPOYO
			APOYOESTSALA
	BARRERAS EN LA ENSEÑANZA DE ALUMNOS CON NEE	Docentes, principalmente la profesora diferencial, señala que existen diferencias en la manera de abordar e incluir a estudiantes con NEE. Estas diferencias surgen desde las creencias de los docentes, pasando por la propia institución e incluso los dictámenes	CREENCIAESTNEE
			DIFNEEPMTRANS
			LIMITESPIE
			ROLPOLITICASPIE

		con los que se manejan las políticas en relación al PIE. Además, resalta que pueden existir diferencias entre los propios estudiantes con NEE, prevaleciendo el apoyo a estudiantes con NEE permanentes.	SEGREGAESTNEE
PROCESOS DE APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICA DE ESTUDIANTES	Docente y apoderados describen distintas características de los estudiantes con respecto a su relación con el aprendizaje, señalando aspectos como habilidades, actitud y diagnóstico con relación a las necesidades educativas de cada estudiante.	DIAGNOSTEST
			ACTITEST
			HABILEST
	IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA	Estudiantes y Apoderados relatan que la virtualidad les ha permitido pasar más tiempo en familia, así como también recibir mayor apoyo en los procesos de estudio de parte de los padres.	APODAPOYA
			COMPARTIFAM
			PIDEAYUDAPOD
	MODALIDAD DE CLASE	Todos los participantes comentan el tipo de estudio que prefieren, algunos se inclinan por volver a clases presenciales y otros les gustaría un sistema que combine clases virtuales con presenciales. Más allá de eso, los estudiantes con NEE expresan que prefieren el trabajo en el PIE y no en la sala regular a pesar de que hay veces que se sienten solos.	PREFPIE
			SENTIMIENTOSVIRT
			PRESENPOSITIV
			CLASHIBRIDPOSITIV
	DIFICULTADES		DEBERESVIRT

		Estudiantes dan cuenta de las dificultades que tuvieron en la educación virtual con respecto a que sentían que deberes y pruebas eran más complicadas en este medio, muchas veces no se conectaban por temas de conectividad, pero también por desmotivación. Apoderados y Docentes reportan que los estudiantes en la virtualidad se distraen muchos más y consideran que no aprenden como quizás lo hacen en un formato presencial.	DIFICEST
			ESTDISTRACTPRES
			ESTDISTRACTVIRT
			ESTNOAPREND
			ESTNOCONNECTVIRT
			PROBLEMNOTAS
	FACILITADORES	Uno de los estudiantes manifiesta que en las clases virtuales se daban instancias para aprender mejor, así como también había momentos donde participaba, en relación a esto, docente y apoderada sostienen una misma línea de opinión.	ENTENDCLASVIRT
			ESTPARTICIPVIRT
PARTICIPACIÓN DE APODERADOS	RELACIÓN CON EL COLEGIO	Existe un contraste de perspectiva de los docentes con respecto a la participación e involucramiento de los apoderados en las reuniones del colegio durante el formato virtual. La docente diferencial señala tener una buena relación con los apoderados, sin embargo, uno de los apoderados alude tener mejor comunicación con la docente regular. En contraste a esto, otro de	ASISTREUAPOD
			COMUNIPROFAPOD
			DEMANDACOLEG
			PROBLEMAPODREU
			PROBLEMVIRTEST

		los apoderados resalta que prefiere mantener distancia con los asuntos escolares de su hijo, esto debido a inconvenientes que surgieron en la modalidad de clases virtuales.	
	APOYO DE ESTUDIO	Apoderados relatan que en la modalidad de clases virtuales han podido acompañar en los estudios a sus hijos, incluso uno de ellos señala que prefiere estudiar con su apoderada. Por otra parte, los docentes señalan que el apoyo de apoderados en casa ha llegado a perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que ocurren situaciones en que les facilitan las respuestas en las pruebas o le hacen las tareas.	APODIFICEST
			ESTUDAPOD
	PERCEPCIÓN DE LA VIRTUALIDAD	Apoderados reportan que la virtualidad fue una oportunidad para aprender nuevas cosas, sin embargo, señalan que les demandó mucho tiempo y tuvieron que dejar de hacer asuntos personales, incluso renunciar a sus trabajos. En esa misma línea, expresan su deseo por volver a la presencialidad, ya que una de ellas considera que el apego con su hijo ha llegado a ser extremo.	APEGOAPOD
			APODVOLVERPRES
			APRENDAPOD
			VIRQUITIEMP
TRABAJO COLABORATIVO	PERCEPCIÓN DE TRABAJO	La docente diferencial expresa que su carga laboral es muy alta ya que	CARGALAB

	INDIVIDUALIZADO	es la única profesora diferencial para todo el 5to, además las horas de colaboración no siempre se dan por lo que su trabajo es muy individual, no se respetan las horas de colaboración y la codocencia es algo que debería ocurrir sin embargo no es así.	CODOCENCIA
			HORASCOLAB
	PERCEPCIÓN DE FALTA DE APOYO AL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN	La docente diferencial señala que el PIE no cuenta con respaldos importantes dentro de la institución para la toma de decisiones en cuanto al tipo de apoyo o metodologías a emplear en clases con los estudiantes con NEE. Además, menciona que no hay regulación con todas las exigencias administrativas que deben cumplir, no reciben retroalimentación y no hay estabilidad en cuánto a definir su lugar de trabajo (aula de recurso o sala regular).	FALTAPOYOPIE
			MODALIDADAPOYO
RELACIÓN COMPAÑEROS	PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS EN EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD	Los estudiantes expresan que una de las cosas que más extrañaron de la presencialidad fue el poder jugar con amigos. En el caso de los apoderados, sostienen que fue complejo el retorno a presencial en el ámbito social ya que fueron reagrupados los paralelos y los estudiantes no volvieron a encontrarse con sus amigos de siempre y ese proceso de	EXTRAÑAPRES
			COMPARTCOMPRES

		hacer nuevos amigos no ha sido tan fácil.	
	PERCEPCIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS EN LA VIRTUALIDAD	Los estudiantes sostienen percepciones diversas con respecto a la posibilidad de compartir con sus compañeros en las clases virtuales. Los docentes también señalan diferencias entre las experiencias vividas por los estudiantes, consideran que uno tuvo mejor integración y facilidad de comunicación con los compañeros que el otro estudiante. Por último, ambos apoderados concuerdan que las clases virtuales no generaron instancias para que los estudiantes puedan relacionarse con sus compañeros.	COMPARTCOMP
			NOCOMPARTCOMP
ASPECTOS TECNOLÓGICOS	OBSTACULIZADORES	Docentes, apoderados y estudiantes dan cuenta de que el proceso de educación virtual conlleva demasiada tecnología y muchas veces, o al menos al comienzo se enfrentaron a la falta de acceso a internet, lo cual complicó mucho la experiencia educativa en este formato.	MUCHATECNO
			NOACCESOINTER
	BENEFICIOS	Docentes, apoderados y estudiantes señalan que hubo herramientas que fueron llamativas para aprender, además mencionan que consideran que saben manejar aspectos tecnológicos incluso que encuentran mayor	HERRAMIENATRACTNEE
			MANEJATECNO
			PREFUSOCOMPU

		motivación hasta en clases presenciales cuando las actividades se realizan en el computador.	
	EXPERIENCIAS DE CLASES VIRTUALES	Docentes y apoderados aluden que las clases virtuales fue una instancia que les permitió aprender nuevas cosas a pesar de que en un principio tuvieron muchas dificultades. También comentan que esta nueva experiencia tuvo que vivirla un tanto sola ya que no tuvieron mayor capacitación para enfrentarse a la tecnología y nuevas herramientas, aún así los docentes tuvieron toda la disponibilidad para guiar a los apoderados.	APRENDTECNO
			CAPACITECNO
			DIFICTECNO
	USO DE PLATAFORMAS	Docentes manifiestan que se enfrentaron a muchos cambios en la plataforma que debían usar para las clases, esto creó muchas confusiones para estudiantes y apoderados también, sin embargo, comentan que la mejor herramienta terminó siendo la aplicación de WhatsApp ya que permitía una comunicación más inmediata.	CAMBIOPLATFORM
			USOWSP