

Significados docentes en relación con el aprendizaje escolar de estudiantes en situación de discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista en Enseñanza Secundaria

Teaching meanings related to student´s school learning with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder in Secondary Education

Ismael Poblete Hernández*
Claudia Gutiérrez Ballesteros**

Resumen

El presente artículo pretende comprender los significados que circulan entre los docentes de Enseñanza Secundaria científico-humanista respecto al aprendizaje escolar de estudiantes que presentan diversidad funcional asociada a discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista y la influencia de estos en sus prácticas pedagógicas. La investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico, realizándose entrevistas semiestructuradas a siete docentes, usando paridad de género, incluyendo al docente de la entrevista piloto. Para lograr los objetivos planteados se analizaron barreras y facilitadores, la experiencia y discursos docentes de un colegio científico - humanista con programa de integración del sur oriente de Santiago. Los resultados reflejan significados asociados a valores inclusivos, los cuales tensionan las posibilidades de lograr aprendizajes escolares esperados en la práctica cotidiana. Se concluye que, si bien existe consenso en aspectos facilitadores y obstaculizadores como el valor del vínculo y recursos respectivamente, el rol docente y el currículum aún se significan ambivalentes, en tanto se asocian a experiencias

* Profesor de Estado en Física y Matemática. Universidad de Santiago de Chile. Magister en Educación Inclusiva Universidad Central. Docente en Colegio Manquecura, Santiago de Chile; ipobleteh@gmail.com; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6310-7230>

** Psicóloga. Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Educación Inclusiva Universidad Central; Docente en Instituto Profesional Los Leones e Instituto Profesional IACC Santiago de Chile y Psicóloga en Colegio Andares La Florida; ORCID ID: cagutieh@uc.cl; <https://orcid.org/0009-0000-7681-2337>

Fecha de recepción: 01 de abril 2024

Fecha de aceptación: 30 de junio 2024

personales y de ensayo/error más que a desarrollos técnico-pedagógicos consensuados. Para investigaciones futuras, se plantea la necesidad de conocer perspectivas de proyectos de vida de estudiantes egresados.

Palabras clave: Educación Inclusiva, integración educativa, necesidades educativas, docente

Abstract

This article aims to understand the meanings that circulate among scientific-humanistic secondary school teachers regarding the school learning of students with functional diversity associated with intellectual disability and autism spectrum disorder and the influence of these meanings on their pedagogical practices. The research is qualitative with a phenomenological approach, conducting semi-structured interviews to seven teachers, using gender parity, including the teacher of the pilot interview. In order to achieve the proposed objectives, barriers and facilitators were analyzed, as well as the experience and discourse of teachers in a scientific-humanist school with an integration program in the southeast of Santiago. The results reflect meanings associated with inclusive values, which stress the possibilities of achieving expected school learning in daily practice. It is concluded that, although there is consensus on facilitating and hindering aspects such as the value of the link and resources respectively, the teaching role and the curriculum are still ambivalent, as they are associated with personal experiences and trial/error rather than with agreed technical-pedagogical developments. For future research, there is a need to know the perspectives of life projects of graduate students.

Keywords: Inclusive education, learning integration, educational needs, teacher.

I. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa, refiere a aquellos procesos de mejora del sistema educativo, mediante la disminución de las barreras que limiten la presencia, aprendizaje y participación de los estudiantes en las instituciones educativas, especialmente en aquellos que por diversos motivos son considerados más vulnerables (Booth y Ainscow en Duk y Murillo, 2011). Para lograr este objetivo, se debe evaluar y reflexionar en torno a la cultura, política y práctica de cada centro educativo, entendiendo la primera como las relaciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad educativa; la segunda, como gestión del establecimiento; la tercera, como aquello que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende (Booth y Ainscow, 2015)

La inclusión educativa por tanto refiere a “la creación de entornos de aprendizaje que maximizan el potencial de cada joven en nuestras sociedades diversas” (Porter y Towell, 2017) poniendo énfasis en las dinámicas de exclusión que experimentan en especial las personas en situación de discapacidad.

A pesar de esta aparente claridad en relación al término educación inclusiva, es necesario evidenciar la falta de unificación de criterios en su conceptualización, en especial para diferenciarla de la “educación especial”, concepto con el cual se le vincula muchas veces desde una mirada que la reduce a un problema técnico a solucionar y no como un proyecto de transformación cultural (Ocampo, 2021) En este sentido, se espera evidenciar en el análisis desde los marcos legales chilenos algunas de estas contradicciones.

En la articulación de las dimensiones de la educación inclusiva (cultura, política y práctica) enmarcadas en las dificultades para la claridad conceptual del término “educación inclusiva” surge el docente como “agente clave en la construcción de la inclusión escolar–educativa, puesto que su actitud puede favorecer u obstaculizar el proceso en la institución educativa” (Bernal et al. 2018, p.130), entendiendo que los significados atribuidos a la inclusión pueden hacer que incluso el más elaborado marco legal o reformas curriculares puedan fracasar de no ser adoptadas o adaptadas por este cuerpo profesional que se encuentra en contacto directo con los estudiantes en la sala de clases.

En la interrelación cotidiana, el docente –punto de conexión– es mediador entre las necesidades de los estudiantes –individuales y grupales– y las políticas tanto del centro educativo como nacionales, donde el currículum y otros cuerpos legales direccionan lo que se debe hacer quedando un amplio margen en relación con lo que realmente se hace. En este último punto surgen las principales dificultades, dada la percepción generalizada de que este sistema resulta rígido e inadaptado a las necesidades de los establecimientos y los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO], 2007).

Los avances para flexibilizar este currículum que se han estado produciendo, enfocados en políticas públicas que impulsan la diversificación de la enseñanza, siguen situando a los docentes y equipos directivos como vanguardia del cambio.

Desde el ámbito normativo, la Ley General de Educación N° 20.370/ 2009 da inicio a importantes cambios en los marcos legales. Esta misma en su artículo 3 establece: “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizajes que se definan en la forma que establezca la ley” (Ley 20.370 de 2009, Art.3), sumándose, por ejemplo, la Ley N°20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Por otra parte, la Ley 21.545, establece la promoción de la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Chile. Esta ley busca asegurar la igualdad de oportunidades y la inclusión social de personas con discapacidad. Así, se demuestra un interés por igualar las condiciones de aprendizaje a partir de la diversidad para la comunidad educativa, siguiendo las propuestas de organismos internacionales referentes, como la ONU, UNESCO Y OMS.

La profundización en la cultura y en el rol del docente direcciona los esfuerzos por comprender los significados que estos atribuyen a procesos inclusivos, lo cual plantea el problema de investigación:

¿De qué modo los significados que circulan entre los docentes de educación secundaria científico – humanista con relación al aprendizaje escolar de las personas en situación de discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA) influyen en sus prácticas educativas?

II. OBJETIVOS

Objetivo General

Comprender el significado que circula entre los docentes de educación secundaria científico-humanista, en relación con el aprendizaje escolar de las personas en situación de DI y TEA.

Objetivos Específicos

Describir las principales barreras y facilitadores para el logro de la inclusión educativa de estudiantes en situación de DI y TEA, desde la perspectiva de docentes de enseñanza secundaria científico - humanista.

Caracterizar la experiencia docente con estudiantes en situación de DI y TEA en enseñanza secundaria científico - humanista.

Reconstruir los discursos de los docentes de enseñanza secundaria sobre las relaciones entre la DI, TEA y aprendizaje.

III. MARCO TEÓRICO

Los docentes y la significación del aprendizaje escolar de los estudiantes con diversidad funcional relacionada a DI y TEA.

La UNESCO (2007) como principal organismo internacional impulsor, da al docente un papel protagónico en los procesos inclusivos de los países, planteándolos como actores fundamentales en el aseguramiento del derecho a la educación, ya que “su profesionalismo y compromiso ético inciden de manera directa en las posibilidades de las personas para ejercer su derecho de aprender” (p.47)

En consecuencia, este actor podría configurarse como facilitador o barrera, incluso ambas dependiendo del foco de análisis para la educación inclusiva, entendiendo que resultados de investigaciones observan una disociación entre los avances en enfoques inclusivos emanados desde organismos y políticas públicas y las creencias previas arraigadas en los docentes y sus prácticas educativas (Espinosa y Valdebenito, 2016) sumándose a esto dificultades en la formación inicial, donde no se entregan herramientas para intervenir en materia de justicia e inclusión sino más bien conocimientos concretos y limitados referentes a discapacidad con un enfoque en la derivación a expertos (Ocampo, 2021)

Ante esto, y entendiendo los significados como la interpretación de la vida social y la cultura en términos de símbolos (Geertz, 2001), se espera explicar a través del discurso docente, cómo la inclusión de estudiantes con diversidad funcional, necesidades educativas, discapacidades (u otros términos dependiendo de la mirada clínica de los enfoques que han abordado este tema) es comprendida a través de sus experiencias de vida y expresada en sus prácticas, configurando una parte importante de la dimensión cultural planteada como parte de los procesos de mejoramiento enfocados en la inclusión, lo cual permite una aproximación comprensiva a los fenómenos planteados.

Los significados que los docentes atribuyan al aprendizaje escolar de los estudiantes con DI y TEA se asocian directamente a las posibilidades de inclusión educativa de estos, por lo cual, se hará un recorrido respecto a lo que se entenderá por este concepto en el marco de la presente investigación.

Contexto de evolución de la temática central: Educación Inclusiva

En torno a la idea de integración – inclusión en lo educativo, el principal cambio ha sido la transición reflexiva desde el simple acceso, en donde grupos de estudiantes que estaban fuera del sistema se incorporan adaptándose ellos mismos al espacio (Echeita, 2013), hacia una comprensión sobre la calidad de esta incorporación.

En este sentido, la perspectiva de derecho sustenta fuertemente el concepto de inclusión desde sus inicios, independiente de sus transformaciones hasta la fecha.

Esto se evidencia desde los procesos de integración escolar de mediados del siglo XX en diferentes países (Echeita, 2013), sostenidos más bien en el acceso. Piénsese en una de las primeras declaraciones de principios, el Informe Warnock de 1978, al plantear que todas las personas con necesidades educativas son educables. Posteriormente, los primeros aportes de la UNESCO en el año 1994, a través de la conocida Declaración de Salamanca, enfatizan que esta educación debe darse en los mismos espacios. Por último, todas las posteriores revisiones desde la misma organización enfatizan la educación para todos con énfasis en la calidad y en la participación (UNESCO, 2007).

En consecuencia, es posible plantear que actualmente la inclusión se definiría como “un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Booth y Ainscow, 2015, p. 24).

Estos parámetros han gestado las evoluciones normativas en educación inclusiva en nuestro país, impulsadas por los acuerdos internacionales y reflejadas primero en la Ley General de Educación N° 20.370 / 2009, y luego a través de la Ley N° 20.422 / 2010 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, la cual en su artículo 36 plantea que los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar los recursos adicionales que sean necesarios para asegurar la permanencia y progreso en el sistema educacional de las personas con discapacidad. La Ley 21.545 aborda directamente la inclusión, esto puede generar un cambio en la cultura escolar y en las expectativas de los docentes hacia la inclusión, lo que a su vez podría influir en sus prácticas y en la forma en que se aborda la diversidad en el aula. Además, la capacitación docente promovida por la ley podría contribuir a una mayor comprensión del TEA y a la adopción de prácticas pedagógicas más inclusivas

A pesar de esta claridad legal basada en declaraciones adscritas por Chile y que se reflejan en su marco normativo, los reglamentos que permiten su implementación evidencian contradicciones que dificultan la unificación de criterios en torno a la inclusión.

Muestra de esto, por un lado, es que podemos observar aproximaciones con mayor carga inclusiva, desde un modelo social, como el Decreto N° 83/2015, que aunque orientado a adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales -en adelante NEE-, explicita el desarrollo de estrategias eficientes para a todos los estudiantes desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (MINEDUC, 2017), lo cual se encuentra en línea con las orientaciones emanadas por investigadores en educación inclusiva para hacer frente a las barreras a la participación “las escuelas deben demostrar su creatividad y aprender de otros sobre la mejor manera de acomodar las necesidades de cada estudiante, ya sea a través del diseño universal para el aprendizaje o mediante ajustes individuales” (Porte y Towell, 2017). Por otro, está el Decreto N° 170/2009, enfocado en otorgar márgenes para la entrega de subvenciones, se delimita a un modelo médico el diagnóstico y la entrega de recursos (Fabris, 2016) aun cuando orientaciones posteriores indican que estos apoyos deben otorgarse a todos los estudiantes, independiente de los

diagnósticos descritos (MINEDUC, 2013). Entre estas contradicciones surgen las barreras y oportunidades.

También resulta importante evidenciar una contradicción en cuanto al lenguaje utilizado en estudiantes históricamente excluidos del espacio escolar. Dos de ellos, discapacidad y NEE, provenientes del modelo médico y social respectivamente, evidencian la mirada individual de déficit que ha primado en el abordaje de la diversidad. Las NEE, entendidas como problemas de aprendizaje derivados de necesidades físicas, intelectuales, motoras u otras, las cuales pueden ser permanentes o transitorias (Bernal et al., 2018), y las discapacidades, entendidas como incapacidad frente al funcionamiento normal y que plantea como camino de intervención la rehabilitación (Zapata et al., 2021), deben ser cuestionadas y miradas críticamente, razón por la cual el presente estudio incluye el concepto de diversidad funcional, el cual

Se trata de un nuevo término para denominar al colectivo de mujeres y hombres, con cuerpos y funcionamientos diversos, en oposición a las tradicionales denominaciones de discapacidad, minusvalía, deficiencia, construidos culturalmente y que han promovido el estigma, la discriminación y la exclusión de este grupo de personas que representa el 10% de la población mundial (Lobato y Románach en Zapata et al., 2021, p.304)

Se espera, por tanto, contribuir con una mirada de potencialidad y oportunidad versus déficit, al deconstruir la discapacidad en tanto limitación personal, para entenderla como una imposición social (Barton, 2008). Las dos condiciones diagnósticas a través de las cuales se explorarán los significados docentes sobre la inclusión se toman como referente debido a la mayor llegada de estudiantes en situación de DI y TEA a las aulas de escuelas regulares por la implementación de los Programas de Integración Escolar. Se retoma la contradicción planteada, ya que el Decreto S N° 170/09 que los sustenta, si bien es definida como una estrategia inclusiva que favorece la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013), basa dicha incorporación en un proceso diagnóstico clínico y centrado en el déficit individual, aun cuando la definición de la DI se encuentra enmarcada en el Modelo Multidimensional de DI y en el marco de la Organización Mundial de la Salud, planteándolo en su artículo 54 como

La presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años (Decreto 170 de 2009)

Por su parte, el TEA es definido en su artículo 81 desde los manuales diagnósticos en los cuales se sustenta, como

Una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en

función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta (Decreto 170 de 2009)

Mirada que debe actualizarse en base a la perspectiva de un continuo dimensional con gran diversidad, la cual adopta también el DSM – 5 de publicación el año 2014, usando la etiqueta TEA para nominarlo y dar cuenta de la gran complejidad y heterogeneidad en los niveles de desarrollo alcanzados en cada área por las personas que tienen este síndrome (Valdez, 2016)

Se evidencian estas contradicciones para acceder a los significados que surgen en los docentes en referencia al aprendizaje escolar de los estudiantes que presentan ambas condiciones diagnósticas altamente desafiantes para la mirada tradicional de enseñanza, especialmente la educación secundaria, entendiendo que las normativas actuales, se centran en dar orientaciones de diversificación y adecuación curricular de manera específica para la educación básica (MINEDUC, 2017)

IV. MARCO METODOLÓGICO

Las creencias de los docentes referidas a la DI “están circunscritas o fundamentadas en su experiencia laboral, más que en referencias actualizadas de la DI” (Gavia, 2013, p. 245), dado que estas se verían condicionadas por la historia de vida particular del individuo, dependiente a su contexto y entorno, los cuales a su vez influyen en la generación de su pensamiento y accionar (Villorio en Gavia, 2013). Así, es a través de las creencias de los docentes y como relacionan cada una de ellas con algo conocido, que se da la construcción de sus significados (Lederach en Ballesteros de Valderrama, 2005)

La pregunta de investigación destaca los significados que circulan entre los docentes con relación a la inclusión educativa y cómo estos influyen en sus prácticas dentro del aula, por tanto, el objeto de estudio se centra en la comprensión de los significados que tienen los docentes respecto al aprendizaje escolar de estudiantes en situación de DI y TEA. En este sentido, tal y como plantea Monje (2011), desde el enfoque cualitativo un investigador se introduce en un mundo complejo lleno de tradiciones caracterizadas por la diversidad y el conflicto, por tanto, se hace aún más necesario disponer de un marco conceptual y una triangulación teórica para realizar una aproximación, con la cual iluminar aspectos que pasan desapercibidos en tanto normalizados como parte de la cultura de un establecimiento del sector sur oriente de Santiago, que imparte educación desde 1°Básico a 4° Medio científico - humanista, con proyecto de integración escolar en todos sus niveles.

En el presente estudio se utiliza la metodología cualitativa, pues, como se afirma en Gurdíán-Fernández (2010)

desde la perspectiva de la comprensión de las posibilidades de conocimiento de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos sobre dicha realidad. en este sentido, es particularmente importante reconocer que el conocimiento de la realidad

humana supone no solo su descripción operativa, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven (p.105)

Lo que nos permite generar conocimiento desde los significados y experiencias que los profesores reconocen según su realidad. Para la presente investigación, permite comprender y describir los significados que un grupo de docentes tiene sobre la inclusión educativa, específicamente al aprendizaje escolar de estudiantes en situación de DI y TEA, comprendiendo cómo estos se reflejan además en sus prácticas pedagógicas.

El presente estudio tiene un enfoque fenomenológico al plantearse como un estudio de los fenómenos –o experiencias–, tal y como se presentan y la manera en que se viven por las personas en tanto sujeto social (Soto y Vargas, 2017). Asimismo, San Martín en Fuster (2019), afirma que “la fenomenología radica en comprender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad”, resaltando la experiencia del individuo o grupo de individuos inmersos en un contexto en particular y la relación con el mismo. Por otra parte, debemos considerar que “el sujeto es una acción y una conciencia porque al ser constructor y productor del mundo elabora y reelabora, desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual vive y actúa” (Gurdián-Fernández A, 2010, p.108).

Dado que “el procedimiento de muestreo se dirige mediante conocimientos que surgen progresivamente” (Guba en Galeano, 2020, p.34), para indagar en los significados de los y las docentes, la elección se centró en la Enseñanza Media por ser un nivel que no cuenta con normativas específicas de adecuación curricular y diversificación. Estos docentes, quienes firmaron un consentimiento, que han trabajado en el establecimiento por al menos un año, representan una muestra homogénea e intencionado, ya que “su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios de un grupo social” (Sampieri et al., 2014, p.567), lo que se aboca en el objetivo general de investigación.

Los actores relevantes son siete docentes, utilizando como criterio la paridad de género y un docente al que se aplicó una entrevista piloto. La técnica de recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, que “permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores” y también “permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente” (Gurdián-Fernández, 2010, p.198). Según Sierra y Galindo citados en Gurdián-Fernández (2010) “la entrevista cualitativa... supera la perspectiva de un intercambio formal de preguntas y respuestas en la medida que trata de emular un diálogo entre iguales” (p.198) lo que otorga libertad para introducir preguntas adicionales y obtener más información respecto al tema estudiado. Esto permite comprender los significados del discurso docente respecto a inclusión educativa y aprendizaje escolar en estudiantes en situación de DI y TEA. La entrevista semiestructurada fue elaborada con el fin de que cada objetivo específico fuera vinculado a una categoría de análisis, con la cual desprender sus respectivos ejes (tabla 1) y en base a ellos fue presentada la entrevista, la cual fue validada por un grupo de expertos, el cual contó con dos profesoras con Magíster en Educación Inclusiva,

un profesor con Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria e Investigación y un Sociólogo.

TABLA 1
CATEGORÍAS Y EJES DE ANÁLISIS

Categorías de Análisis	Ejes de Análisis
Barreras y facilitadores de la inclusión educativa de estudiantes con DI-TEA desde la perspectiva de los docentes.	<ul style="list-style-type: none">▪ Principales barreras vinculadas al aprendizaje▪ Principales facilitadores vinculados al aprendizaje
Experiencia docente en el trabajo en aula con estudiantes con DI/TEA.	<ul style="list-style-type: none">▪ Rol que juega el docente en el trabajo de aula frente al aprendizaje de estudiantes con DI/TEA.
Discurso de los docentes sobre las relaciones entre DI, TEA y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">▪ Opinión de los docentes con relación al aprendizaje en estudiantes con DI/TEA▪ Incorporación de conceptos técnicos respecto a inclusión y discapacidad.

Estas entrevistas, creadas en función de los objetivos específicos, se realizaron mediante la plataforma Meet.

Para mantener la objetividad de la presente investigación, se utilizó el criterio de triangulación, ya que como plantea Arias-Valencia “la mayor meta es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única” (Arias Valencia, 2000), por tanto como también afirman Benavides y Gómez-Restrepo (2005) es una herramienta que confiere rigor a un estudio, permitiendo además reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno.

V. RESULTADOS

Se realiza un proceso de análisis de información en base a la triangulación entre las categorías de análisis identificadas, el discurso de las y los entrevistados y los autores que dan el marco conceptual al análisis.

Hacerlos parte, un aprendizaje para todos y todas.

Los docentes entrevistados logran insertarse rápidamente en la temática conversada, indicando la importancia e implicancia en la temática inclusiva como actores relevantes del proceso, tal como se señala su rol desde la UNESCO (2007) en la mirada a la evolución de la inclusión educativa.

Se puede observar como idea global respecto a los significados atribuidos a la inclusión de estudiantes en situación de DI o TEA, que los docentes se mueven por ideas más ligadas a aspectos inclusivos que integradores, los cuales, en uno de los casos, se ligan explícitamente a conocimientos formales actualizados con relación a inclusión educativa:

“(la inclusión educativa) Yo creo que tiene que ver con cómo los estudiantes son parte de un proceso educativo sin que el diagnóstico de base o la necesidad educativa que presenten sea un condicionante de aquello” (Antonio)

“Lo que entiendo por inclusión en relación a la educación tiene que ver como con hacer parte a los estudiantes de los mismos aprendizajes que el curso general” (Paulina)

“Cambié el concepto interno que tenía... principalmente o la mirada. Antes se entendía que la persona tenía una discapacidad y en cierta medida ahí se relacionaba como la persona con esta discapacidad... pero dentro de este seminario que fuimos con unos colegas eh... en cierta medida el foco era que el contexto le establecía a la persona una situación de discapacidad... que no era una situación propia ya, sino que el contexto no estaba, eh... no estaba adecuado para entregar respuestas a todas las necesidades de todas las personas” (Felipe)

“Por un lado es que no se les discrimine, obviamente que no... que no sean objeto de burla o de alguna discriminación por parte por parte de los compañeros y que también ellos entiendan que no es que se trate de darles un trato especial, sino que un trato igualitario entre todos, sabiendo que todos pueden ser igual de amigos, que no hay que tenerles como lástima” (Patricia)

Se observa que los docentes conciben la inclusión como una situación de igualdad tanto social como de aprendizaje, sin desconsiderar las necesidades de disminuir las barreras contextuales.

Quebrando barreras: la necesidad de innovar y de recursos contextualizados.

Aunque se aborda que las posibilidades de avanzar hacia contextos educativos inclusivos dependerían de actitudes y percepciones hacia estudiantes con algún tipo de necesidad educativa en la sala, en especial por los docentes (Bernal, Gutiérrez y Tello, 2018), las barreras detectadas tienden hacia una reflexión crítica respecto de las reales posibilidades de apoyo en co-docencia, la formación inicial y luego, la falta de capacitaciones y a la flexibilidad del currículum para asegurar que estudiantes accedan al aprendizaje:

Desde los aspectos que involucran a la actitud del docente:

“...yo creo que está en el tipo de estrategia que aplica el profesor. Yo creo que los chiquillos para poder acceder al aprendizaje o a lo que sea en una en un aula, está en cómo el profesor y la disposición del profesor para enseñarles a ellos” (Gonzalo)

Las posibilidades de apoyo en sala para el logro del aprendizaje de todos y todas:

“la poca disponibilidad de tiempo que tiene el docente para asegurarse de que el estudiante haya entendido lo que tiene que hacer... y pa'l seguimiento, durante, por ejemplo, en una clase normal, es re difícil. Si el profe no tiene un apoyo real... por más que haya un apoyo, es imposible que haya un seguimiento de lo que están haciendo durante la clase y de que hayan entendido” (Rodrigo)

En cuanto a la falta de capacitaciones y déficits en la formación inicial:

“Quizás el no tener herramientas como para ayudarlos realmente. Cachay, yo como que actúo por instinto” (Rodrigo)

“Yo creo que es el perfeccionamiento, la necesidad de innovar, de que uno no puede quedarse siempre con lo que sabe, que necesariamente tiene que buscar nuevas alternativas... interiorizarse más en algunos diagnósticos” (Antonio)

“... donde sí ha significado un desafío súper grande en el trabajar los contenidos, trabajar ya más metodológicamente, porque no se po, uno en la universidad ve todo en términos teóricos, pero cuando se enfrenta a los chiquillos, de verdad se da cuenta que un diagnóstico que pueden ser de una manera en el papel se manifiesta de forma distinta en todos los estudiantes. No todos los estudiantes con TEA son de la misma manera. No todos los estudiantes de... con déficit atencional tienen las mismas características o aprenden del mismo modo... (Antonio)

Desde la flexibilidad del currículum:

“... Llega un punto también, sobre todo en la media en que la diferencia de profundidad con respecto al contenido que se aborda es muy grande y no se logra eh hacer una clase, digamos, para todos” (Antonio)

“Yo creo que tiene que ver como con el pensamiento crítico. Creo que ahí se genera la mayor dificultad donde hay veces que, que, que es difícil llegar a eso, llegar como a unos niveles de crítica y de reflexión que son más como superiores dentro de, dentro del ámbito escolar” (Paulina)

“También yo encuentro que sería necesario hacer una adecuación al currículum mismo... no digo rebajar los contenidos, sino que hacerlos más... motivantes para los chiquillos, eso es lo que trataba de decir... Eso yo veo... yo creo que hay que adecuar el currículum, después se adecúa el profesor y después adecuamos al resto (Gonzalo)

El vínculo social y afectivo como facilitador del aprendizaje para todos y todas.

Los facilitadores aparecen fuertemente asociados al vínculo entre pares y con el docente, significando de esta manera que el hacerlos parte como uno más, conociendo sus particularidades, determina las posibilidades de los estudiantes en situación de DI y TEA, de sentirse incluidos. Desde aquí toma fuerza la nominación diversidad funcional, en tanto elimina el estigma construido culturalmente de la discapacidad o la diferencia como situación individual (Zapata et al., 2021) o limitación personal, lo que reforzaba la exclusión, para

entenderla más bien como imposición social, promoviendo la visión desde la potencialidad más que desde el déficit (Barton, 2008).

Desde el/la docente:

“considerarlos uno más... no tratar de no hacer actividad distinta, eh acercarme con cariño, bueno, agarrándolos pa’ la chuleta igual que el resto, haciéndolos parte de los códigos sociales que se pueden generar dentro del curso, eh, no tratándolos de pobrecitos...” (Rodrigo)

“Yo creo que la validación del discurso del otro como válido, como que toda intervención puede ser aprovechada para profundizar el aprendizaje” (Antonio)

“El rol igual tiene que ver con lo emocional a veces, con el apoyo hacia los chiquillos de no excluirlos, de hacerlos parte como de sus trabajos y en el fondo generarles como esa seguridad de, de que está bien el en el nivel en el que están, que también pueden aportar desde, desde sus conocimientos” (Paulina)

“Entonces siento que la inclusión a través de... del movimiento se logra bastante. Por lo tanto, mi experiencia ha sido muy buena, muy, muy buena. He visto mucho progreso social también a través de eso, a través de juego, a través de deporte... hay muchos que rompen como esta barrera de la vergüenza o de trabajar con otros compañeros que quizás en el aula, ya sea de manera teórica, no se da porque ellos tienen que trabajar a su nivel, tienen su actividad adecuada” (Patricia)

Desde los pares:

“Yo creo que, en términos quizás no tan directos, los pares ayudan a mejorar la autopercepción de los estudiantes, en el sentido de que, si los pares establecen con, con ellos y ellos con sus pares una buena relación, se sienten también más incluidos y se sienten parte del curso. Sienten que independientemente de que estén trabajando quizás una actividad distinta, son parte del mismo curso y sienten digamos, se sienten incluidos en la dinámica que se da en la clase, que quizás puede no ser de la misma manera...” (Antonio)

Se observa entonces el espacio laboral actual como un lugar que, a diferencia de otros – o de la mayoría – mantiene un buen clima escolar, donde se respetan y naturalizan las diferencias, en especial de estudiantes en situación de DI y TEA.

“... cuando llegué al colegio siempre al menos yo tuve el temor de que el estudiante no se le tratara bien, sus mismos compañeros, que se burlaran de ellos, porque es una realidad que yo creo que en algún momento hemos visto, donde generalmente los estudiantes con TEA se les mira raro, cierto, como que no se los pesca mucho o que se los excluye de todas las dinámicas del curso. Entonces eso es como un primer temor que tuve yo al momento de enfrentar la clase. Ahora yo siento que eso no se dio, al menos en mi experiencia en los cursos en los que he estado, no se ha dado esta dinámica, digamos, de exclusión hacia estos estudiantes, sino que está como muy muy naturalizado en el clima diario, como que está todo bien en términos de convivencia...” (Antonio)

Significando y resignificando las experiencias con personas en situación de DI y TEA desde el rol docente.

En las entrevistas realizadas se observa cómo las vivencias o no-vivencias personales con familiares, amigos, conocidos, en situación de DI y/o TEA se han resignificado ante la experiencia laboral en un contexto educativo en proceso de inclusión.

“me acuerdo en el colegio que yo tenía un compañero que tenía... como se llama... un déficit intelectual y sabes que era pura burla hacia mi compañero, mucho maltrato, mucho bullying y también que nadie se hacía cargo de apoyarlo o de estar con él como de incluirlo... En cambio, si nosotros desde ya se conversa con la familia... con los niños de que pucha, así somos todos, ¿cachai? Después no se van a generar esos discursos de odio hacia el resto de lo de las personas. Eso siento (Paulina)

Asimismo, está patente el cuidado de evitar discursos paternalistas o sobreprotectores, entendiendo que el logro de los aprendizajes para los estudiantes en situación de DI y TEA pasa por desafiarlos de acuerdo con sus características y capacidades, igual que a todos. Este significado declarado se releva como muy valioso en tanto se adscribe al cambio de mirada desde la idea de integración–inclusión, donde es la calidad de esa incorporación la relevante, la cual se debe ver reflejada en los aprendizajes y participación en las experiencias educativas (Echeíta, 2013)

“No creo que sólo por el hecho de que tenga algún tipo de diagnóstico uno tenga que ser figura de... de referencia porque también puede caer el riesgo de... De generar una, una relación un tanto paternalista con el estudiante, así como que también genera una asimetría. Como preocuparme, así como demasiado o casi que me vea como si uno fuera el papá yo creo que hay que cuidar un poco eso, el trato” (Antonio)

Aunque, los docentes, a pesar de ser conscientes de esta lógica inclusiva y su necesidad de estrategias personalizadas, admiten la dificultad en la práctica diaria, para atender la diversidad de formas de comprender la realidad que tiene los estudiantes.

“... cuando empezaron a crecer el número de estudiantes con esas discapacidades dentro de los cursos fue más complejo, porque ya uno tenía que empezar a ver, no una o dos metodologías, sino que a veces tres, cuatro o cinco dentro del mismo curso o variar las actividades o pensar en actividades individuales, porque había un estudiante que no le gustaba hacer actividad con los compañeros” (Rodrigo)

“Aunque existan como tantos profesionales como que no da el tiempo para hacer cosas tan particulares. Como por ejemplo todo lo que he dicho ahora (en referencia a conocer a cada estudiante y acercarse desde sus gustos e intereses) como que funcionan bien, como en un ambiente así, como como grande y normal,

pero cuando existen estas cosas así particulares como que se nos va de las manos”
(Constanza)

Así, en las dos perspectivas expuestas, la convicción de que se debe desafiar a los estudiantes en situación de DI y TEA, primero y, después, las dificultades vivenciadas para lograrlo, se expresa una tensión en principio irreconciliables, donde las principales barreras se asocian al recurso humano y temporal.

Las relaciones entre DI, TEA y aprendizaje: la sobrecarga docente como barrera.

Opiniones

Una de las principales aristas que se desprende de las opiniones entre el aprendizaje y los estudiantes en situación de DI y TEA refiere a la posibilidad de seguimiento de los aprendizajes y las pocas posibilidades contextuales que muchas veces existen para lograr este aspecto necesario del proceso enseñanza-aprendizaje.

“todo lo que es apoyo cachay, no existe la posibilidad... no pasa ni por voluntad, no pasa ni por falta, falta de voluntad o por falta de interés, sino que simplemente no existe la posibilidad en 90 minutos hacer el seguimiento a 30 estudiantes con cinco o seis actividades distintas y un profesor solo o un profesor con un apoyo”
(Rodrigo)

“Yo creo que el mayor desafío es que primero que todo, todos tengamos la... todos los profes podamos ser capacitados para, para este tipo de trabajo, que no, que no solamente estemos aprendiendo en base a la experiencia, sino que el desafío es como que estos conocimientos... o que existan más capacitaciones que nos ayuden a nosotros para poder lograr todos los objetivos esperados, los aprendizajes esperados...” (Patricia)

Sobre la autonomía, entendida como fundamental en el desarrollo vital desde una perspectiva de derecho, y, por ende, un tema relevante respecto al aprendizaje de estudiantes en situación de DI y TEA, aparece la visión de la familia como agente significativo, por funcionar como barrera o facilitador y por no contar con herramientas para trabajar directamente estos aspectos, tanto directamente con los estudiantes como con las familias.

“A veces me, me pregunto, así como que qué va a pasar cuando los papás no estén encima, cuando los papás no se estén encargando de los chiquillos. Y ahí creo que es como una diferencia grande... me gustaría también como participar de seminarios, no sé, de charlas sobre estrategias para poder ayudarlos en esa autonomía, porque finalmente... uno cuenta mucho con el apoyo de la familia, que la familia siempre está como recordando, eh... ayudando con las tareas, pero cuando desarrollan su autonomía siento que esa es una diferencia importante que deberíamos abordar y que creo que estamos como... como que falta todavía ahí” (Paulina)

Incorporación de conceptos técnicos respecto a inclusión y discapacidad.

Siendo la inclusión un proceso sin fin, se observa la paradoja de encontrar significados mayoritariamente asociados a valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015) y ya no creencias en torno a la DI y por extensión, al TEA, basadas solo en experiencia laboral (Gavia, 2013) que reproducen prácticas limitadas por carecer de referencias actualizadas y consensuadas dentro de la comunidad en relación con ambas condiciones diagnósticas. Se declara una actuación por instinto o experiencia, aunque no negativa, sí como una carencia que se anhela abordar.

“Creo que la dificultad es el que no nos ponemos de acuerdo, no nos ponemos de acuerdo en conceptos, no nos ponemos de acuerdo en definiciones, eh? Y todo queda muy, muy, muy en lo que yo creo, muy en lo que la otra persona cree. Y creo que no tenemos un lenguaje técnico” (Felipe)

“... también en la medida en que podemos capacitarnos... eso... sobre todo, digamos con los nuevos decretos... eh... con las metodologías de aprendizaje porque solo con lo que uno aprende en el pregrado, no, no basta” (Antonio)

El rol del profesor en el aprendizaje integral (no solo conocimientos)

Se genera así una ambivalencia sobre el vínculo afectivo que debe crear el profesor en el aprendizaje de los estudiantes. Por una parte, es un facilitador, pero a la vez puede ejercer como una barrera para el enfrentamiento del “mundo real”

“E igual es como, pues como compleja, como complejo tener ese rol ya. Porque claro, la educación tiene un tema súper romántico. Ya, pero creo que creo que es un arma de doble filo. También con muchos colegas lo hemos conversado y creo que el colegio en cierta medida y por lo menos en el cual trabajo es una especie de burbuja ya en cierta medida que en el exterior la sociedad no funciona como funciona el colegio. Entonces, claro, puede ser un referente, puedo ser un rol cierto, un referente moral y afectivo, pero eh... no lo creo correcto. Ese es como mi contraste, ¿cierto? Pucha, súper, súper rico, súper llenador. Cuando un niño o niña te dice profe, yo a usted me cae súper bien y a usted le cuento mis cosas, ¿eh? Pero igual uno siente que en cierta medida y después uno va a estar después uno de cuarto medio o el primer proceso en el cual el estudiante salga al colegio va a ser súper diferente... Entonces es decirle constantemente, oye, si yo en eso soy, soy un referente perfectamente, pero tienes que buscar herramientas para que esto lo puedas hacer solo... Entonces creo que, si es bueno tener un vínculo importante, pero siempre visualizando que uno no va a estar después y eso yo creo que hay que hacérselo notar constantemente al estudiante, a todos, en todo ámbito” (Felipe)

Tal como se visualiza en muchos puntos críticos del discurso, existe una constante tensión entre el significado asociado al aprendizaje de estudiantes en situación de DI y TEA y el quehacer docente cotidiano. Esta tensión, lejos de ser negativa, permitiría la reflexión vital para avanzar hacia la inclusión como un proceso sin una meta final en tanto una evolución sin fin.

VI. CONCLUSIONES

La presente investigación ha abordado los significados que los docentes atribuyen al aprendizaje escolar de estudiantes en situación de DI y TEA y la relación con sus prácticas educativas, encontrándose discursos que expresan una mirada inclusiva, con alta valoración por aquellos espacios que manifiestan la diversidad, que dialogan con las posibilidades y dificultades propias de la práctica, como lo es el enfrentar las diversas características de los estudiantes considerando el gran incremento en la matrícula de estos con necesidades educativas que requieren abordajes especializados.

Desde una primera mirada, las principales barreras y facilitadores para los procesos inclusivos son visualizadas por los docentes con una clara demarcación: recursos v/s vínculos. Recurso de todo tipo, humanos, técnicos, materiales y temporales, entre otros, se presentan como una primera línea que dificulta el aprendizaje y la participación. El vínculo, en cambio, como facilitador en un espacio donde la aceptación de las diferentes formas de expresarse es aceptadas y naturalizadas.

En un segundo análisis, se significan desde los docentes aspectos que juegan tanto como facilitadores como obstaculizadores, en una zona gris difusamente demarcada. En primer lugar, el rol docente, como constructor, en el caso de este establecimiento en particular, de un espacio burbuja, lo cual es un facilitador en tanto protege, pero barrera en relación con las herramientas requeridas para enfrentar la realidad que se pueden encontrar los estudiantes una vez egresados. En segundo lugar, el currículum, visualizado por los docentes como complejo de adecuar o diversificar en especial en educación secundaria por la mayor cantidad de objetivos de aprendizaje que requieren abstracción y pensamiento crítico, lo cual sería para ellos uno de los principales desafíos a los que se deben enfrentar en relación al aprendizaje y participación de estudiantes con DI y TEA pensando en características particulares de su forma de aprender visualizadas a través de su experiencia en aula.

Las necesidades primordiales para enfrentar los obstaculizadores de los procesos inclusivos serían, por tanto, desde la perspectiva docente, los saberes técnicos que debiesen ser abordados desde un desarrollo docente planificado; posibilidades de tiempo, recursos humanos y materiales para una respuesta educativa innovadora y personalizada, en tanto significan sus prácticas como extraídas de la experiencia cotidiana, del ensayo – error y de la búsqueda personal.

¿Por qué sería importante abordar desde la dimensión política de la institución esta demanda de recursos para el logro de una educación inclusiva? Porque el espacio laboral desde el cual se posicionan los docentes entrevistados constituye un quiebre respecto a la visión basada en su propia experiencia vital de la discapacidad y/o diversidad funcional, lo que los ha llevado a valorar lo que ocurre en este espacio educativo en relación con procesos inclusivos hacia los cuales debemos avanzar como sociedad, lo cual es un capital invaluable en el camino de convertirse en una institución inclusiva.

Los significados que circulan entre los profesores en relación al aprendizaje escolar de estudiantes de educación secundaria en situación de DI y TEA, se encuentran, por tanto, fuertemente enraizados en las necesidades básicas para cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje de estudiantes con o sin necesidades educativas: la posibilidad de seguimiento, mediación personalizada, apoyo y desafío en relación a sus intereses y a los aprendizajes curriculares base esperados para lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de cada uno. ¿Y cuáles son los desafíos específicos que imponen los estudiantes en situación de DI y TEA? Desde la mirada docente, aspectos que no son fácilmente abordables sin recursos adicionales, como una diversificación de la enseñanza que permita experiencias de aprendizaje para la amplia variabilidad de formas de aprender y que otorguen las herramientas necesarias para enfrentar el después de la etapa escolar. Por tanto, los significados que circulan están relacionados a valores inclusivos en constante tensión con las posibilidades de llevarlos a la práctica docente cotidiana.

Mención aparte merece el rol de la familia, la cual es nombrada como un agente fundamental de apoyo y que puede llegar a convertirse tanto en facilitador como en barrera, en especial en relación con la autonomía. Queda por tanto como interrogante a abordar en futuras investigaciones, el cómo fortalecer el vínculo entre ambas instituciones para el logro de esta habilidad que no siempre es visualizada en relación con la importancia que tiene.

Se suman a este aspecto algunas limitaciones adicionales en el desarrollo de la presente investigación. Entre las principales, el escenario de pandemia en el cual se realizó el estudio, lo cual impidió, por ejemplo, la realización de observaciones directas de clases para complementar las entrevistas realizadas; así mismo, la relación laboral de los investigadores y entrevistados con el espacio educativo analizado, lo cual pudo ser un impedimento para profundizar y reflexionar de manera más abierta en algunos de los temas consultados.

Se propone como línea futura de investigación, complementar las voces docentes con las voces de estudiantes en situación de DI y TEA ya egresados de la educación secundaria, junto a sus familias, lo cual permitirá llevar al terreno empírico las dudas, reflexiones y cuestionamientos que surgen respecto al proceso educativo de estos estudiantes y a cuán preparados llegan al final de su proceso escolar para enfrentar los desafíos de una sociedad que aún debe recorrer un largo camino hacia la inclusión.

Como reflexión final, queda en evidencia la sobrecarga que presentan los y las docentes cuando las políticas públicas y de cada establecimiento no se centran en lo que ocurre en el aula, entendiendo que la calidad de los aprendizajes se juega ahí, en las interacciones y posibilidades de mediación efectiva del docente con cada uno de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Arias Valencia, MM (2013). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18 (1). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.16851>
- Ballesteros de Valderrama, B. P. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4(2), 231-244.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Morata
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Bernal, D. C. J., Gutiérrez, A. P., & Tello, N. O. (2018). Sentires y creencias de los docentes en torno a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas diversas en educación básica. *Revista Ruedes*, (8).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).
- Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Fabris, M. T. R. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Gavia, A. L. (2013). Creencias de los profesores sobre los problemas de conducta en alumnos con discapacidad intelectual. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(4), 245-258.
- Geertz, C. (2001). *Conocimiento local*. Paidós.

- Gurdián Fernández, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa.
- Ley 20370 de 2009. Establece Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.
- Ley 21545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación, Santiago, Chile, 10 de marzo de 2023.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar*. Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017) *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83/2015*. Mineduc
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. *Universidad Surcolombiana*, 1-216.
- Ocampo González, Aldo. (2021). Tensions in understanding inclusive education: conceptual and practical dilemmas. *Comuni@cción*, 12(2), 131-141.
- Porter, G. L., & Towell, D. (2017). Promoviendo la educación inclusiva. *Inclusive Education Canadá y Centre for Inclusive Futures del Reino Unido*.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). Metodología de la investigación 6ta edición. *CF Roberto Hernandez Sampieri, Metodología De La Investigacion 6ta edición. MEXICO: McGRAW-HILL*.
- Soto Núñez, C. A., & Vargas Celis, I. E. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger.
- Soto Núñez, C. A., & Vargas Celis, I. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires, Argentina.
- Valdez, D. (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós Argentina.
- Zapata, S. I. M., Tobón, M. V. R., & Palacio, N. M. D. (2021). Sentidos de vida, autodeterminación y diversidad funcional. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 383-399.