

Artículo de Investigación

Inclusión desde la comprensión de la neurodiversidad, mediada por la gestión en establecimientos educacionales

Inclusion through understanding neurodiversity, mediated by management in educational institutions

Emilio Sagredo-Lillo¹: Universidad San Sebastián, Facultad de Educación, Chile.

emilio.sagredo@uss.cl

Ignacio Salamanca-Garay: Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

ignacio.salamanca@ubo.cl

Agustín Sagredo-Concha: Universidad San Sebastián, Chile.

asagredoc@correo.uss.cl

Fecha de Recepción: 18/06/2024

Fecha de Aceptación: 05/08/2024

Fecha de Publicación: 02/10/2024

Cómo citar el artículo

Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I. y Sagredo-Concha, A. (2024). Inclusión desde la comprensión de la neurodiversidad, mediada por la gestión en establecimientos educacionales [Inclusion through understanding neurodiversity, mediated by management in educational institutions]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-865>

Resumen

Introducción: La educación inclusiva en Chile enfrenta desafíos en la implementación del Trabajo Colaborativo Docente (TCD). A pesar de los esfuerzos legales, persiste la resistencia al TCD debido a diferencias en la percepción de roles entre profesores de educación regular y especial, falta de formación adecuada y barreras sociales. **Metodología:** Objetivo: analizar la representación de la gestión para la inclusión educativa desde la neurodiversidad por parte de docentes, estudiantes, directivos y apoderados. Utilizando un enfoque etnográfico y de teoría fundamentada, se realizaron entrevistas y observaciones en instituciones educativas de Biobío y Ñuble. **Resultados:** Los resultados revelan una brecha significativa entre la

¹ **Autor Correspondiente:** Emilio Sagredo-Lillo. Universidad San Sebastián (España).

percepción de los líderes educativos y la realidad en las aulas. La resistencia al cambio, la falta de formación docente en inclusión y trabajo colaborativo, y las dificultades en la implementación de políticas públicas emergen como desafíos importantes. Los apoderados asocian la inclusión principalmente a necesidades especiales y género. **Discusión:** Estos hallazgos subrayan la necesidad de una cultura colaborativa que atienda las necesidades específicas de la neurodiversidad. **Conclusión:** Se requiere una formación docente más sólida y una integración efectiva de estrategias inclusivas. Es fundamental que los líderes educativos desempeñen un papel más activo en la gestión para la inclusión.

Palabras clave: Inclusión; Educación; Neurodiversidad; Neurodivergencia; Trabajo Colaborativo; Docentes; Estudiantes; Directivos.

Abstract

Introduction: Inclusive education in Chile faces challenges in implementing Collaborative Teaching (CT). Despite legal efforts, resistance to CT persists due to differences in role perception between regular and special education teachers, inadequate training, and social barriers. **Methodology:** Objective: To analyze the representation of management for educational inclusion from the perspective of neurodiversity by teachers, students, administrators, and parents. Using an ethnographic approach and grounded theory, interviews and observations were conducted in educational institutions in Biobío and Ñuble. **Results:** The results reveal a significant gap between the perception of educational leaders and classroom reality. Resistance to change, lack of teacher training in inclusion and collaborative work, and difficulties in implementing public policies emerge as major challenges. Parents associate inclusion primarily with special needs and gender. **Discussion:** These findings highlight the need for a collaborative culture that addresses the specific needs of neurodiversity. **Conclusion:** A more robust teacher training and effective integration of inclusive strategies are required. Educational leaders must play a more active role in managing inclusion.

Keywords: Inclusion; Education; Neurodiversity; Neurodivergence; Collaborative Teaching; Teachers; Students; Administrators.

1. Introducción

Chile en estas últimas décadas ha comprometido con organismos internacionales el desarrollo de una estrategia educativa inclusiva en el aula regular (UNESCO, 1994, 2015), promoviendo que estudiantes con alguna de las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) tengan igualdad de oportunidades, el problema fundamental es las dificultades en la comprensión de la inclusión, por lo que estas políticas se focalizan en la necesidad y el déficit (Sagredo *et al.*, 2020; Sagredo *et al.*, 2023). Desde la década del 90 (MINEDUC, 1990), el país ha implementado los Programas de Integración Escolar (PIE), últimamente han aparecido orientaciones técnicas para el trabajo con los PIE en educación (MINEDUC, 2013 y 2015). El avance más específico hacia una política inclusiva desde una estrategia de integración es con el decreto 170 (MINEDUC, 2009), que principalmente es un documento administrativo que norma administrativamente las subvenciones estatales para la Educación Especial, junto con indicar las NEE, los profesionales involucrados y otros aspectos reglamentarios. El PIE por su parte consiste fundamentalmente en el trabajo con estudiantes con NEE en aula regular mediante el desarrollo del Trabajo Colaborativo Docente (TCD) específicamente acompañado de una estrategia de coenseñanza docente, donde docente de educación regular trabaja en conjunto con un docente de educación diferencia (Sagredo y Salamanca, 2023). El TCD para la atención de estudiantes con NEE en aulas regulares ha sido significado en el tiempo como una

estrategia clave para el proceso de inclusión escolar. Lo anterior ha sido mencionado por diversos autores (Echeita, 2017; Echeita y Simón, 2008; Graden y Bauer, 1999; Lemos, 2017; Moliner, 2016; Stainback y Stainback, 1999; Weiss *et al.*, 2017).

La evidencia muestra que la aceptación del PIE por parte de los docentes y toda la comunidad educativa ha sido paulatina y difícil, principalmente desde los docentes de aula regular, quienes se han resistido a compartir su liderazgo en aula. Figueroa *et al.* (2016) encontraron que los docentes perciben de forma contradictoria la utilidad del TCD. Por una parte, ven como positivo el espacio de diálogo y apoyo que se genera en torno al TCD, pero por otra, sienten que el proceso se implementa principalmente para cumplir con formalidades y para lograr un aumento en la subvención escolar (Sagredo *et al.*, 2024). En investigaciones efectuadas tanto en el contexto nacional como internacional (Bermesolo, 2014; Durán-Gisbert y Climent, 2017; López *et al.*, 2010; Sagredo *et al.*, 2020a), se expone que la educación inclusiva debe entenderse como un proceso de cambio y adaptabilidad permanente y continuo que reconozca que las sociedades, personas y conceptos son dinámicos.

La investigación propuesta en el presente artículo se enfoca o posiciona desde la Teoría de las Representaciones Sociales (RS), puesto que se pretende conocer el significado que los docentes, estudiantes, directivos y apoderados entregan respecto del TCD y coenseñanza en contextos presenciales y virtuales con un propósito de inclusión escolar. Las RS son la forma en que los miembros de una comunidad o sociedad ven el mundo que les rodea: fenómenos, problemas y situaciones que forman parte de esta realidad, todo ello mediante su interacción con los demás (Jodelet, 1985). Estas representaciones que tienen los individuos acerca de una determinada realidad están altamente influenciadas por el pensamiento colectivo y por lo que los miembros más influyentes de un grupo opinan al respecto. Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012) señalan que las RS son: “un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales” (p. 6).

En el ámbito educativo, el análisis de las representaciones sociales ha permitido ayudar a comprender cómo los docentes perciben en este caso la inclusión educativa y cómo esta percepción influye en su práctica pedagógica (Echeita, 2017; Martínez-González *et al.*, 2020; Tamarit, 2019). Asimismo, se ha demostrado que las representaciones sociales de los estudiantes y docentes sobre la inclusión educativa también son relevantes para entender su proceso de aprendizaje y su interacción con sus compañeros con las llamadas NEE (García-Sánchez y Rosales-Lozano, 2019; Sagredo *et al.*, 2020b). La tendencia científica actual es no referirse a necesidades educativas especiales, porque si lo comprendemos desde la neurodiversidad, todos las tenemos, es mejor hablar de necesidades de apoyo, neurodiversidad, neurodivergencias o neurominorías (Sagredo y Salamanca, 2023; Sagredo *et al.*, 2023; Sagredo *et al.*, 2024)

En el contexto de colaboración educacional presencial y virtual, el trabajo colaborativo docente adquiere una importancia relevante para la inclusión educativa de estudiantes neurodivergentes en aulas regulares. No obstante, el trabajo colaborativo en contextos virtuales presenta desafíos adicionales, como la falta de competencias tecnológicas y la exclusión social que pueden experimentar los estudiantes con NEE (Darrigrandi y Flores, 2020; De-La-Maza *et al.*, 2020; Sagredo *et al.*, 2023; UNESCO, 2020).

Como se mencionó anteriormente es esencial incorporar la perspectiva de la neurodiversidad y neurodivergencia en el análisis y diseño de estrategias inclusivas en aula regular. Reconocer y valorar las diferencias neurológicas como parte de la diversidad humana puede mejorar significativamente la implementación y aceptación de programas como el PIE y distintas

estrategias inclusivas no solo de educación también en otros contextos sociales, promoviendo una educación verdaderamente inclusiva y equitativa para todos los estudiantes más allá de la necesidad y el déficit sin dejar de incluirlos por cierto.

1.1. Inclusión Educativa y Neurodivergencia

Como ya se mencionó en la introducción, Chile ha establecido un compromiso con organismos internacionales para cumplir con las políticas de inclusión escolar en contextos regulares. Esta respuesta ha sido realizada a través del Programa de Integración Escolar (PIE) en los establecimientos educacionales subvencionados por el Estado y la implementación del decreto 170 (MINEDUC, 2009). El objetivo del PIE es integrar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en establecimientos de educación regular. Las NEE se refieren a ciertas características de aquellos estudiantes que no acceden de la misma forma o con el mismo ritmo de aprendizaje que el resto en un nivel educativo determinado. Estas pueden ser discapacidades físicas, sensoriales, mentales, cognitivas, dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (López y Valenzuela, 2015, p. 43). Es preciso aclarar que el término NEE está muy cuestionado desde el ámbito académico, pero aún sigue vigente desde el punto de vista legal en Chile. Por lo mismo se está avanzando hacia la conceptualización de neurodiversidad y neurodivergencia, entendiendo que la inclusión es comprender que todo y cauno son diversos y diferentes, pero comprendiendo que igual en cuanto a dignidad y derechos (Sagredo *et al.*, 2020; Sagredo *et al.*, 2024).

En Chile, al igual que en muchos otros países que asumen los mismos compromisos internacionales, estas NEE se clasifican en dos tipos principales: las Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y las Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) (MINEDUC, 2009). El Decreto 170 del MINEDUC especifica cuáles son las NEE para percibir subvención especial por parte del Estado y qué tipo de especialista debe estar involucrado en cada necesidad. La experiencia extranjera, según Liesa *et al.* (2012), indica que el objetivo inclusivo está ligado no solo a la educación en general, sino que también se incorpora específicamente el concepto de inclusión en la educación especial. Asimismo, menciona que luego de lograr la integración educativa, es fundamental incluir plenamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto social y educativo. La principal dificultad teórica está en pensar que la integración y la inclusión son sinónimos aunque clamentete la integración es un paso previo a la inclusión.

Para lograr y caminar hacia una educación verdaderamente inclusiva, es necesario considerar no solo la implementación práctica de la inclusión en educación (Sagredo *et al.*, 2020), sino también el desarrollo y efectiva incorporación de políticas públicas inclusivas al sistema educativo (Ainscow *et al.*, 2006). En Chile, la inclusión se complica aún más porque los directivos y docentes en general creen que la atención de estudiantes con NEE es de responsabilidad casi exclusiva de los profesionales especializados y de los Coordinadores PIE (López *et al.*, 2010; Rodríguez y Ossa, 2014; Tenorio, 2011). Esto podría vincularse al individualismo y la balcanización (Hargreaves y Fullan, 2014) detallados en el apartado de trabajo colaborativo. Sin embargo, las escuelas, aunque tengan características similares, tienen mejores resultados de inclusión educativa cuando todos los profesionales involucrados, incluyendo al docente regular, directivos trabajan en conjunto para lograrlo (Muccio *et al.*, 2014).

Para que la inclusión educativa sea realmente inclusiva, requiere de una comprensión compleja, no solo desde los docentes, se necesita la convicción de la comunidad educativa (Infante, 2010; Kraska y Boyle, 2014; Liesa *et al.*, 2012). Al respecto, un estudio de Simón *et al.* (2016), académicos vinculados al grupo investigativo que más ha indagado en torno a esta

temática en España, se refieren a la relevancia de la familia y la comunidad en el proceso de inclusión escolar. En la misma senda, Villegas *et al.* (2014) se refieren a la necesidad de desarrollar valores inclusivos que involucren a todos los miembros de la Comunidad Escolar. En otro estudio desarrollado en Jordania, se expone que el nivel educacional de los padres y el rendimiento de los estudiantes, son los factores que más se relacionan con la actitud de los padres frente a la inclusión de Estudiantes con NEE (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014). También en esta investigación se encontró que las habilidades blandas de los estudiantes son claves en el proceso de inclusión. Es por anterior que se hace Concurso de Proyectos de Iniciación en Investigación 2022 urgente considerar la mirada de los padres o tutores vinculados al proceso educativo formal de los niños, para que sean un elemento facilitador, más que obstaculizador. López-Márquez (2017) Ratifica la importancia de los padres en la rehabilitación y educación de niños con NEE, pero los resultados no aportan mucha información específica debido a que, buscan la relación entre familias funcionales y su participación en la educación del niño, hay un sesgo respecto del tipo de familia. Hay otros estudios que también buscan conocer el grado de participación de los padres en la escuela (García *et al.*, 2015; Parra *et al.*, 2017; Valdés *et al.*, 2009), en general se aprecia una baja participación, un desconocimiento respecto de los procesos de inclusión educativa y no visualizan directamente que su presencia activa genere una significancia importante en los procesos de inclusión. Otro aspecto que aparece como relevante para la educación, es el liderazgo directivo (Bolívar, 2010; Cuadra y Veloso, 2008; Leithwood y Mascall, 2009; Moral y Amores, 2014; Ngozi *et al.*, 2015; Schein, 2010; Souza, 1999), lo mismo en educación inclusiva, el liderazgo directivo y las competencias de los directores, se aprecian como fundamentales (Fernández y Hernández, 2013; Figueroa *et al.*, 2020). Hay una investigación en la que se vincula la percepción de directivos y padres, respecto de la inclusión educativa, en ella se expone la importancia y a la necesidad de promover el desarrollo de competencias directivas, para el logro de la inclusión, dejando de lado prejuicios e involucrando a la familia del estudiante (Quiroga y Aravena, 2018). Lamentablemente Tárraga-Mínguez *et al.* (2021) señalan que los directores no entregan la relevancia que corresponde a los procesos de inclusión, es muy importante debido a que son ellos quienes lideran los procesos de gestión en los establecimientos.

1.2. El Trabajo Colaborativo

El Trabajo Colaborativo (TCD) es una herramienta y estrategia fundamental para abordar la diversidad de aprendizaje en las aulas escolares heterogéneas actuales (Rodríguez y Ossa, 2014; Sagredo *et al.*, 2020a) la evidencia señala que ha sido junto con la co-enseñanza la estrategia que más resultados a traído a propósito de la inclusión educativa. Para lograr la Inclusión Educativa, se requiere un trabajo colaborativo, planificado, inter y multidisciplinario (Echeíta y Simón, 2008; Echeíta, 2017), que planifique adecuadamente y promueva esta labor conjunta y encuentre el complemento entre el docente de educación regular y diferencial, aprovechando sus experiencias y conocimientos además de la particularidades de todos los estudiantes. El TCD está estrechamente relacionado con la concepción de trabajo en equipo más aún según el modelo comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014). En los establecimientos educacionales con PIE, a los profesionales que desarrollan TCD para la atención a la diversidad se les llama equipo (MINEDUC, 2009). Según Hargreaves y Fullan (2014), las comunidades profesionales colaborativas impulsan a los establecimientos educacionales hacia el logro de objetivos y metas comunes, por lo que el Trabajo Colaborativo es clave para el trabajo en equipo y es más el trabajo en equipo es la forma ideal de trabajo colaborativo (Fullan, 2002).

El trabajo colaborativo está estrechamente ligado a la inclusión educativa (Aravena, 2013; Rodríguez y Ossa, 2014) por suanto es la estrategia más recomendada y utilizada. De hecho,

para trabajar con estudiantes neurodivergentes, es ideal contar con una amplia gama de profesionales que busquen la complementariedad y la mezcla de experiencias dispuestos a trabajar colaborativamente. Como ya se ha dejado ver durante la introducción, al hablar de TCD, también se debe considerar el concepto de la co-enseñanza, ya que es una de las estrategias que identifica el desarrollo del TCD en contextos educativos (Urbina *et al.*, 2017) cuando el docente de educación diferencial trabaja con el docente de educación regular en aula. Otro aspecto fundamental para el TCD para la inclusión es la concientización respecto de la importancia de la inclusión por parte de los directivos en educación y la incorporación de la familia (Tárraga-Mínguez *et al.*, 2021). Lamentablemente, Tárraga-Mínguez *et al.* (2021) señalan que los directores no entregan la relevancia que corresponde a los procesos de inclusión educativa, lo cual es muy importante porque son ellos quienes lideran los procesos de gestión en los establecimientos y quienes promueven la estrategia o debieran promover.

La co-enseñanza favorece la diversificación de la enseñanza y ayuda a que todos los estudiantes logren los objetivos propuestos en el contexto educativo y el proceso de aprendizaje (Cook y Friend, 1995). Además, es una excelente forma de fomentar y lograr la cooperación entre los estudiantes. La cultura escolar, el ambiente y el clima organizacional son determinantes a la hora de propiciar el trabajo colaborativo. En efecto, “por un lado, la influencia que ejerce la cultura escolar en el éxito o fracaso de nuevas prácticas educativas, considerando de qué manera la transformación en las prácticas educativas interactúa con las transformaciones en la cultura escolar” (Rodríguez, 2014, p. 225). Para que una cultura organizacional sea exitosa y se adapte al tiempo y al contexto, se debe evitar la resistencia al cambio y promover el mejoramiento continuo (Fullan, 2002; Hargreaves y Fullan, 2014). Por lo tanto, para que una organización adopte íntegramente el trabajo colaborativo como parte integral de su desarrollo, es importante considerar la importancia de la formación continua y el aprendizaje profesional para el desarrollo del TCD en el ámbito educativo. Es necesario que los docentes se mantengan actualizados en cuanto a estrategias de trabajo colaborativo y co-enseñanza, así como también en cuanto a la atención a la diversidad y la inclusión educativa. La formación en TCD debe ser integral, abarcando aspectos teóricos y prácticos que permitan a los docentes desarrollar habilidades y competencias para el trabajo colaborativo. Es importante que esta formación sea continua y que esté en constante actualización, para que los docentes puedan adaptarse a las necesidades y cambios del entorno educativo. Otro aspecto importante a considerar en el desarrollo del TCD es la comunicación efectiva entre los profesionales involucrados. Es necesario que exista una buena comunicación entre los docentes de educación regular y diferencial, para que puedan coordinar y complementar sus esfuerzos de manera efectiva. La evaluación y retroalimentación también son aspectos fundamentales en el desarrollo del TCD. Es necesario que los docentes evalúen constantemente su trabajo colaborativo y co-enseñanza, para poder identificar fortalezas y debilidades y hacer los ajustes necesarios. La retroalimentación entre los profesionales involucrados también es importante para la mejora continua del trabajo colaborativo. Un aspecto fundamental del trabajo colaborativo es el clima organizacional de los establecimientos. Es a través del clima organizacional que podemos arraigar los cambios en la cultura escolar (Sagredo y Castelló, 2019).

Avanzar hacia el desarrollo de aulas inclusivas mediante los Programas de Integración Escolar (PIE) en educación regular implica un cambio en la cultura organizacional de los establecimientos educativos. Este cambio debe ser adoptado e internalizado por todos los miembros de las comunidades educativas, especialmente por los docentes que desarrollan la labor de co-enseñanza colaborativa en el aula común. Sin embargo, esto no es tarea sencilla, ya que requiere de un cambio de visión, de adaptarse al cambio sin resistencia y de estar dispuesto al perfeccionamiento continuo (Fullan, 2002). Lamentablemente, esto no se incorporó en las políticas públicas de implementación de los programas de integración escolar

(Sagredo *et al.*, 2020b), lo que exigió a los docentes una función colaborativa de co-enseñanza sin un proceso formativo que generara las nuevas habilidades docentes necesarias para llevar a cabo esta tarea. Como se mencionó anteriormente, los docentes no tienen la misma percepción sobre la inclusión y a menudo sienten que se les está involucrando en un área que no corresponde (Rodríguez y Ossa, 2014; Sagredo *et al.*, 2020a). Para analizar el trabajo colaborativo, Hargreaves y Fullan (2014) reconocen dos tipos de culturas profesionales: culturas individualistas y culturas colaborativas. Dentro de las subculturas colaborativas, se describen cuatro: balcanización, colegialidad artificial, comunidades profesionales de aprendizaje y agrupaciones, redes y federaciones.

En el contexto actual de colaboración presencial y virtual, los docentes se han enfrentado a una realidad que, aunque ya se estaba implementando, para ellos fue una situación compleja. Los docentes han intentado colaborar y realizar clases de manera virtual como lo hacían en contextos presenciales (Picón *et al.*, 2020). Sin embargo, esto podría afectar al trabajo colaborativo docente, ya que cada profesor intenta hacer lo que puede con los medios que tiene (Picón *et al.*, 2020). Existen competencias tecnológicas distintas de acuerdo a la generación que pertenecen las personas (Salamanca y Sagredo, 2022). El teletrabajo no solamente fue algo necesario en educación, de hecho, ya se venía trabajando de antes en otras áreas como la salud por ejemplo (Manchego *et al.*, 2023).

2. Metodología

El estudio se posiciona desde un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo (Cohen y Manion, 1990; Guba y Lincoln, 1988) con un abordaje metodológico desde la etnografía y la teoría fundamentada (Atkinson y Hammersley, 1994; Charmaz, 1995, 2006) para analizar la representación y comprensión de la gestión para la inclusión educativa desde la perspectiva de la neurodiversidad y la heterogeneidad social. El estudio se desarrolló considerando una aproximación metodológica cualitativa múltiple, por lo que consideró en su diseño estudio de casos múltiples. En atención a lo anterior se trabajó con cuatro establecimientos educativos (casos) de las regiones de Biobío y Ñuble (Merriam, 2009; Stake, 2005). A modo de resumen del posicionamiento metodológico se expone lo siguiente: El paradigma es interpretativo, su enfoque cualitativo, y en su diseño se trabajó con análisis de casos múltiples que fueron indagados metodológicamente desde etnografía y teoría fundamentada. Se adoptó una aproximación inductiva al contexto y la realidad del sujeto-objeto de estudio desde la Teoría Fundamentada, permitiendo que las teorías emergieran directamente de los datos (Charmaz, 1995, 2006). Los investigadores se sumergieron profundamente en los datos recolectados, usando técnicas como la codificación abierta, axial y selectiva. Se el desarrollo y análisis del fenómeno estudiado a partir de la interpretación de los datos, permitiendo una comprensión teórica sólida y fundamentada. Se promovió el desarrollo de teorías que no solo contribuyen a lo existente, sino que también generan nuevas perspectivas y conocimientos (Hunt y Ropo, 1995; Guillemette, 2006).

Las unidades de análisis e informantes claves se identificaron y clasificaron considerando sus características particulares, incluyendo a docentes, estudiantes, directivos y apoderados. Para propiciar un adecuado trabajo según la metodología ya expuesta, se desarrolló una triangulación de los diferentes datos obtenidos, con la finalidad de analizar resultados desde las distintas técnicas de recolección y además responder al proceso de validez y confiabilidad de los resultados mediante la comparación de diferentes fuentes y métodos de recolección de datos (Valles, 1997). Las conclusiones se elaboraron integrando los datos obtenidos y analizados, permitiendo una comprensión profunda y completa del fenómeno estudiado.

Población: la población del estudio incluyó:

- Grupo 1 (G1): Docentes de Educación Regular (DER) y Docentes de Educación Diferencial (DED) de establecimientos municipales y particulares subvencionados de las regiones del Biobío y Ñuble, Chile. Estos establecimientos cuentan con Programas de Integración Escolar (PIE).
- Grupo 2 (G2): Estudiantes de los Establecimientos educacionales (EST).
- Grupo 3 (G3): Directivos de los cuatro establecimientos educativos seleccionados (DIR).
- Grupo 4 (G4): Apoderados de los estudiantes de los cuatro establecimientos educativos seleccionados (APD).

Muestra: La muestra se seleccionó siguiendo criterios de homogeneidad y saturación. Además, se utiliza un Muestreo por Conveniencia o Causal (Hernández *et al.*, 2010; Bisquerra, 2009): Se eligieron individuos y lugares accesibles y dispuestos a colaborar con el estudio, asegurando que los participantes fueran representativos y relevantes para los objetivos de la investigación. Se utiliza una Muestra Homogénea (Hernández *et al.*, 2010; Patton, 2002): La selección de la muestra se basó en criterios lógicos, asegurando que los participantes compartieran características similares, como su rol educativo y experiencia con la inclusión.

Criterio de Saturación (Corbin y Strauss, 2002): El tamaño de la muestra se determinó utilizando el criterio de saturación, es decir, se dejó de incluir nuevos participantes cuando la recolección de datos adicionales no producía nueva información relevante. Finalmente, se trabajó con un total de 18 individuos.

Instrumentos de Recolección de Datos: Entrevistas Semi-estructuradas (Coller, 2000): Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas para recolectar datos cualitativos en profundidad. El guion de entrevistas se confeccionó a partir de categorías teóricas previas para evitar sesgos y asegurar la relevancia de las preguntas. Grupos de Discusión (Valles, 1997): Se realizaron grupos de discusión para profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes. Estos grupos permitieron la interacción y el intercambio de ideas entre los miembros de cada grupo de estudio. Observación Etnográfica (Denzin y Lincoln, 1994; Sandin, 2003; Patton, 2002): Se realizó una observación etnográfica no participante y de corte longitudinal durante un período de cuatro años. Esta observación permitió obtener una visión detallada de los procesos de interacción entre estudiantes y docentes, así como de las prácticas de inclusión en los establecimientos educativos.

Validación de Datos: Validación por Categorías y Análisis (Charmaz, 1995): Se verificó que la reducción de categorías concordara con el tema de investigación, asegurando que las categorías emergieran del análisis de teoría fundamentada.

Confirmación de los Informantes (Valles, 1997): Durante el proceso y desarrollo de los grupos de discusión, se confirmó el nivel de representatividad de los informantes clave y la interpretación de sus representaciones sociales.

Método de Análisis: Codificación en Vivo, Abierta, Axial y Selectiva (Charmaz, 1995, 2006; Corbin y Strauss, 2002): Se realizó una codificación de las entrevistas y grupos de discusión, permitiendo un análisis detallado y profundo de los datos recolectados. Análisis Teórico Integrado: Se construyó un análisis teórico integrado a partir de los datos codificados,

desarrollando una teoría comprensiva y fundamentada sobre la inclusión educativa y la gestión de la neurodiversidad en los establecimientos educativos. Triangulación (Valles, 1997): Se empleó la triangulación de datos para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos, integrando diversas fuentes y métodos de recolección de datos.

3. Resultados

Se realizó un análisis de las entrevistas aplicadas a docentes, directivos, apoderados y estudiantes, utilizando elementos de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2002; Charmaz, 1995, 2006 y 2013).

Codificación in Vivo o Abierta

La codificación in vivo tiene como propósito codificar la narrativa de los participantes desde su propio discurso. Los códigos de los participantes detallados son:

- **DER:** Docente de Educación Regular
- **DED:** Docente de Educación Diferencial
- **DIR:** Directivo
- **APD:** Apoderado
- **EST:** Estudiante

Codificación Axial

La codificación axial se utilizó para agrupar los códigos en familias, según su cercanía de significado y contexto, generando categorías y subcategorías. El resumen del proceso de codificación axial se consideró luego para el desarrollo de la codificación selectiva que resume en proceso de análisis desarrollado.

Codificación Selectiva

Este es el último tipo de codificación de la teoría fundamentada. En esta etapa se genera la interacción y relación de las categorías con la teoría. A continuación, se presenta un resumen de la codificación selectiva en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1.

Resumen codificación selectiva Docentes de Educación Diferencial

Categorías	Subcategorías	Integración teórica
Trabajo colaborativo docente	Trabajo colaborativo	La coenseñanza es el trabajo colaborativo desarrollado por uno o más docentes en la misma aula (Cook y Friend, 1995). Tiene 5 niveles: Asistencia, de estación, paralelo, alternativo y equipo. Los DED representan la coenseñanza como asistencialismo o apoyo. Los DED representan que su responsabilidad es con los estudiantes con NEE y aunque dicen que debieran trabajar con todos, señalan no tener espacios para ello. Los directivos y apoderados también ven a los DED como asistentes.
	Coenseñanza	El trabajo colaborativo nace de la interacción de 2 o más colaboradores. Para Hargreaves y Fullan (2014) el trabajo colaborativo tiene 4 niveles y su contraparte es el trabajo individual, representado por DED, DER, EST y DIR entrevistados.
Gestión educativa	Gestión del tiempo	La distribución del liderazgo es clave en el trabajo colaborativo (Fullan, 2002; Hargreaves y Fullan, 2014; Harris, 2008). El rol de los docentes regulares es de líder exclusivo y el del docente de educación diferencial es de asistente (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012; Rodríguez y Ossa, 2014) Estos es

Categorías	Subcategorías	Integración teórica
Espacios colaborativos virtuales	Tecnologías de la información y comunicación	<p>representados por todos los grupos. Los DED señalan carecer de competencias disciplinares cosa que también piensan los estudiantes de cursos más altos, los estudiantes pequeños encuentran que sus docentes usan adecuadamente sus conocimientos en el aula y los DER dicen que les faltan conocimientos de TCD e inclusión educativa cosa que no es comprendida por apoderados y estudiantes, los directivos señalan que comprenden que es la inclusión lo que no concuerda con su discurso (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012; Solis <i>et al.</i>, 2012). El tiempo disponible para el trabajo colaborativo es escaso (Howard-Montaner <i>et al.</i>, 2017; Rodríguez y Ossa, 2014). La responsabilidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales es de los educadores diferenciales y el de los demás estudiantes, es de los DER (López <i>et al.</i>, 2010; Tenorio, 2011). Los directivos en general encuentran que todo está perfecto. Los apoderados no comprenden que es la inclusión y los estudiantes piensan que todos sus compañeros son iguales, a medida que crecen comienzan a ver diferencias.</p> <p>El MINEDUC (2012) se refiere a que es necesario desarrollar habilidades TIC para el aprendizaje. Los docentes dicen que requieren mayores competencias para el trabajo con TIC. Pérez (2011) habla de la web 2.0, que es el medio comunicativo virtual mayoritariamente utilizado por los docentes (WhatsApp y correo). Para solventar la falta de tiempo, colaboran con apoyo de tecnologías de la información y comunicación. Este medio es precisamente recomendado para contrarrestar la falta de tiempo (MINEDUC, 2012; Pérez, 2011). Para comunicarse eficientemente de forma virtual, los usuarios requieren de herramientas tecnológicas (Careaga <i>et al.</i>, 2017; Fadel <i>et al.</i>, 2015), según los docentes, esta es precisamente una falencia. Los apoderados ven en las tecnologías una forma de estar siempre conectados.</p> <p>Los DER no entregan espacios de participación en clases online a DED. Esto podría deberse a la intención de los docentes de replicar las clases presenciales, pero de forma online (Picón <i>et al.</i>, 2020). Esto puede deberse a la falta de conocimientos o experiencia de los docentes respecto del teletrabajo. Ribeiro <i>et al.</i> (2020) señalan que los docentes no estaban preparados para TCD virtual mediante tecnologías. Además, encuentran que la necesidad de realizar algo sin saber cómo les ha demandado más tiempo de lo normal y ha deteriorado su salud mental. Careaga-Butter <i>et al.</i> (2020) se refieren a la falta de preparación docente para enfrentar el teletrabajo antes de la pandemia y a la brecha digital que existe entre todos los actores ligados al mundo educativo.</p>

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los resultados revelan una brecha significativa entre la percepción de los líderes educativos y la realidad en las aulas en cuanto a la promoción de la inclusión. La resistencia al cambio, la falta de formación docente en temas de inclusión y trabajo colaborativo, las dificultades en la implementación efectiva de políticas públicas inclusivas y la limitación para gestionar el TCD hace que emerjan como desafíos importantes el trabajo colaborativo virtual y la gestión del tiempo. Además, se observa una heterogeneidad en el comportamiento de los estudiantes y una rigidez persistente en las prácticas de enseñanza tradicionales. Los apoderados, por su parte, muestran dificultades para comprender la inclusión, asociándola principalmente a necesidades especiales y género.

4. Discusión

En este estudio, se exploraron las percepciones y experiencias de docentes, directivos, apoderados y estudiantes en torno al trabajo colaborativo y la inclusión educativa con foco en la comprensión de la neurodivergencia y neurodiversidad. Utilizando la metodología de teoría

fundamentada, se identificaron patrones comunes y diferencias significativas que proporcionan una visión profunda de los desafíos y las oportunidades en la práctica educativa contemporánea.

Los docentes de educación diferencial (DED) se perciben a sí mismos y son percibidos por otros grupos como profesionales de apoyo esencial para los denominados estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o neurodivergentes. Esta percepción está alineada con modelos de colaboración docente que subrayan la importancia de la co-enseñanza como estrategia fundamental (Cook y Friend, 1995). Sin embargo, la implementación práctica de la co-enseñanza se limita en gran medida a niveles básicos de apoyo y asistencia, reflejando una distribución desigual de roles y responsabilidades en el aula (Hargreaves y Fullan, 2014) estos son significados por ambos grupos de docentes, directivos, apoderados y en menor medida por estudiantes.

La gestión efectiva del tiempo emergió como un desafío crucial para el trabajo Colaborativo, identificado por todos los grupos. Los docentes expresaron frustración por la escasez de tiempo dedicado al trabajo colaborativo, a menudo atribuida a una administración ineficiente y a la falta de cumplimiento de los tiempos normados por la ley educacional. Para compensar esta limitación, muchos docentes recurren al uso de tiempo subjetivo, aprovechando espacios informales y comunicaciones virtuales como WhatsApp y correo electrónico para coordinar esfuerzos (Careaga *et al.*, 2017; Fadel *et al.*, 2015) por lo que emerge la importancia del trabajo colaborativo virtual, lo que, si es mal planificado, puede producir agobio. Los apoderados no comprenden del todo los límites en los horarios laborales y personales de los docentes.

Las percepciones de los docentes, estudiantes y directivos revelan una preocupación compartida sobre la preparación insuficiente en competencias tecnológicas y pedagógicas. A pesar de reconocer la importancia crítica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación contemporánea, los estudiantes sienten que sus programas de formación no los preparan adecuadamente para utilizar estas herramientas de manera efectiva en sus futuras prácticas docentes (Picon, 2020). Esta discrepancia destaca la necesidad urgente de reformas en los programas de formación docente para integrar más eficazmente el uso innovador de las TIC en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Perspectivas de Estudiantes, Apoderados y Directivos

Las entrevistas con estudiantes, apoderados y directivos arrojaron luz sobre la percepción generalizada de que los docentes carecen de las herramientas y competencias necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación inclusiva. Los apoderados, en particular, expresaron preocupación por la falta de claridad y comprensión sobre las prácticas inclusivas en el contexto escolar (López-Márquez, 2017). Esta falta de información puede llevar a percepciones erróneas y expectativas no cumplidas sobre cómo se abordan las necesidades específicas de sus hijos en el aula.

Los directivos, por otro lado, reconocen los desafíos inherentes a la implementación efectiva de prácticas inclusivas. A menudo, señalan la resistencia al cambio y la falta de recursos como barreras significativas que obstaculizan los esfuerzos por promover un entorno educativo verdaderamente inclusivo y colaborativo.

Integración con Autores

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos de este estudio se relacionan con las investigaciones previas de autores como Hargreaves y Fullan (2014), quienes discuten la

importancia del liderazgo distribuido y la colaboración profesional en contextos educativos. La distribución asimétrica de roles observada en este estudio refleja los desafíos descritos por estos autores en la implementación efectiva de prácticas colaborativas. Además, la gestión del tiempo como un recurso escaso y mal administrado en las escuelas encuentra eco en las teorías de Fullan (2002) sobre el cambio educativo y la micro-política en las organizaciones escolares. La utilización de tiempo subjetivo por parte de los docentes para facilitar el trabajo colaborativo también se alinea con las estrategias adaptativas descritas por estos autores en contextos de cambio organizacional.

La percepción compartida entre estudiantes universitarios y apoderados sobre la falta de preparación docente en competencias TIC y prácticas inclusivas también se discute en la literatura revisada (Careaga *et al.*, 2017; Fadel *et al.*, 2015). Estos autores abogan por una integración más sólida de las TIC en la formación inicial docente y una mayor claridad en las políticas educativas para apoyar la inclusión efectiva de todos los estudiantes.

5. Conclusiones

En cuanto al objetivo de esta investigación que fue analizar la representación de la gestión para la inclusión educativa desde la neurodiversidad por parte de docentes, estudiantes, directivos y apoderados. Se puede señalar que fue desarrollado complementemente en atención a que, efectivamente se analizó la gestión de la inclusión desde la población anteriormente mencionada. Ahora bien, debido a que la investigación es desde un enfoque cualitativo, su finalidad no es generalizar hallazgos mediante una muestra representativa, si no que más bien busca significar la interacción y representación de los sujetos con el objeto de estudio propuesto. Es por lo anterior que no se busca comprobar hipótesis, lo que se busca es señalar si el objetivo fue desarrollo e interpretar metodológicamente los alcances de dicho objetivo.

Respecto de lo mencionado anteriormente, del análisis y triangulación efectuada se expone que, en este estudio se destaca y significa que a pesar de que parece ser complejo, es necesario abordar los desafíos identificados respecto de la gestión de la inclusión educativa, para avanzar hacia una educación inclusiva y efectiva, considerando las nociones de neurodiversidad y neurodivergencia. Lo anterior se obtuvo desde las representaciones de los informantes claves y lo observado por el grupo de investigadores que participaron del estudio. Los hallazgos subrayan la necesidad de una mayor colaboración entre todos los actores educativos, incluidos docentes, directivos, apoderados y estudiantes, para superar las barreras existentes y promover un cambio significativo en las prácticas educativas, que se han quedado con un paradigma asistencialista.

Considerando que la gestión en sus distintos niveles depende de los líderes de una organización, es esencial que los líderes educativos asuman un papel más activo en la promoción de una cultura colaborativa dentro de las escuelas, proporcionando recursos adecuados y apoyo continuo para los docentes. Lo expuesto es considerando que el desarrollo de la gestión para la inclusión se desarrolla en distintos niveles, por cuanto los docentes también gestionan su práctica, pero en el proceso de investigación se significa frecuentemente el rol del director para la gestión, porque es este quien decide la relevancia del proceso de inclusión y permite el desarrollo de un proceso de gestión de los demás actores de la comunidad educativa.

Junto con lo expuesto, es pertinente señalar que según los hallazgos, se requiere una reforma integral en los programas de formación docente, para asegurar que los futuros educadores estén adecuadamente equipados con las habilidades tecnológicas y pedagógicas necesarias para atender a la diversidad de estudiantes de manera efectiva, desde una perspectiva

inclusiva, comprendiendo que la inclusión se refiere a que efectivamente todos son iguales en cuanto a dignidad y derechos, pero profundamente diferentes los unos a los otros, no solamente se debe significar la diferencia de ciertos grupos, la diferencia es lo común. Por cierto, también se debe avanzar en una adecuada bajada en la política pública y para ello, no basta con mejorar la formación inicial docente, también hay que mejorar la formación docente continua, para entregar herramientas a los docentes en ejercicio.

En última instancia, avanzar hacia una educación inclusiva y adaptada al siglo XXI requiere un compromiso colectivo y continuo para superar las barreras identificadas y promover prácticas pedagógicas innovadoras que celebren la diversidad y garanticen el desarrollo integral de todos los estudiantes. Para esto, la comunidad educativa y la sociedad debe comprender el constructo de neurodiversidad y neurodivergencia, pero, además, debe dejar de pensar en la inclusión solamente como una estrategia compensatoria para personas en situación de discapacidad, por cierto, ellos también necesitan inclusión, así como todos. La inclusión es un derecho y por lo mismo, se debe ampliar la comprensión de inclusión, considerando lo cultural, el enfoque de género, la migración, la identidad, las altas capacidades, etc.

Por cierto, el estudio se enfrentó limitaciones relacionadas con resistencias iniciales de algunos docentes a ser observados y discursos mediados por la inhibición debido a la desconfianza frente a los investigadores, afortunadamente con el correr del tiempo estas limitaciones se fueron disipando debido a la generación de confianza y trabajo sistemático realizado. Otra limitación fueron las inclemencias meteorológicas del sur de Chile, que en ocasiones impedían cumplir con el cronograma. En cuanto a las proyecciones de la investigación, está el hecho de poder ampliar la investigación a otras regiones de Chile e incluso otros países. De manera específica esta investigación forma parte de un estudio longitudinal mayor, financiado por Fondecyt, lo puede contribuir al mejoramiento de políticas de inclusión chilenas. Además, se a postulado una continuación del mismo, mediante una propuesta de indagatoria directa respecto de los procesos de inclusión en la educación superior chilena.

6. Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39, 27-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Bermesolo, J. (2014). Educación e inclusión: el aporte del profesional de la salud. *Rev. Med. Clin. Condes*, 363-371. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Careaga, M. y Avendaño, A. (2017). *Currículum cibernético y gestión del conocimiento: Fundamentos y modelos de referencia*. Ediciones UCSC y RiL.
- Careaga-Butter, M., Badilla, M. y Fuentes-Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities.

- Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 38(2), 23-32.
<https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.23-32>
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. En J. Smith, R. Hane y L. Longenhore, (Eds.) *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446221792.n3>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-25. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Durán-Gisbert, D. y Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
<https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeíta, G. y Simón, C. (2008). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(01), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017>
- Fadel, Ch., Bialik, N. y Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Center for Curriculum Redesign.
- Figueroa, I., Soto, J. y Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53, 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Madrid.
- Garnique-Castro, F. y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación Básica e Inclusión: Un Estudio de Representaciones Sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.ebie>
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Narcea.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage manual de investigación cualitativa* (pp. 191-215). Sabio.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Harris, A. (Ed.) (2008) *Distributed School Leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hunt, J. G. y Ropo, A. (1995). Multi-level leadership: Grounded theory and mainstream theory applied to the case of General Motors. *Leadership Quarterly*, 6(3), 379-412. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90015-2](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90015-2)
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469-494), Paidós.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. *Les savoirs du quotidien*, Rennes, 235-255. <https://acortar.link/I6Fjpc>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/535>
- Kraska, J. y Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228-246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Lemos, M. (2017). Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation. *Revista de Administração de Empresas*, 57(6), 555-566. <https://dx.doi.org/10.1590/s0034-759020170604>
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, M. R., Cano, M. y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los protagonistas. *Profesorado*, 16(2), 451-468. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43810>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Rev. Med. Clin. Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- Manchego, B., Sivincha, K. y Manchego, R. (2023). El efecto de un programa de psicoterapia de telesalud en la salud mental de jóvenes en alto riesgo psicosocial. *Revista Ibérica de*

- Sistemas e Tecnologias de Informação*, 50, 106-117.
<https://doi.org/10.17013/risti.50.106-117>
- Mackey, J., O'Reilly, N., Jansen, C. y Fletcher, J. (2018). Leading Change to Co-Teaching in Primary Schools: A "Down Under" Experience. *Educational Review*, 70(4), 465-485.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1345859>
- Malian, I. y McRae, E. (2010). Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 1-20. <https://acortar.link/M5HJGq>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Jossey-Bass a Wiley Brand.
- MINEDUC. (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial*. <https://acortar.link/Pxyyq8>
- MINEDUC. (2012). *Habilidades tic para el aprendizaje*. Enlaces, Centro de Educación y Tecnología, Ministerio de Educación. <https://acortar.link/SaYQCO>
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. División de Educación General, Unidad de Educación Especial. <https://acortar.link/Ozpal>
- MINEDUC. (2015). *Ley núm. 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Moliner, O. (2016). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 41-60.
<https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.003>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Presses Universitaires de France.
- Muccio, L., Kidd, J., White, S. y Burns, S. (2014). Head start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Muñoz, M. L., López Cruz, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Sage Publications
- Picón, G. A., de Caballero, K. G., y Paredes, N. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139-153.
<https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>

- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <https://ciberindex.com/c/ie/e12983>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18059>
- Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>
- Sagredo-Lillo, E., Bizama, M. y Careaga, M. (2020a). Gestión del Tiempo, Trabajo Colaborativo Docente e Inclusión Educativa. *Revista Colombiana De Educación*, 78(01), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sagredo-Lillo, E. y Castello, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36895>
- Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I., Espinoza, J., Raby, M. D., Sagredo-Concha, I. y Soto-Fuentes, A. (2023). Trabajo colaborativo para la inclusión educativa en tiempos de pandemia por Covid-19, mediante TIC. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E63, 120-133. <https://www.risti.xyz/issues/ristie63.pdf>
- Sagredo-Lillo, E. y Salamanca-Garay, I. (2023). Managing the Inclusion of Students with High Cognitive Performance and/or Dual Exceptionality, from Virtual and Face-to-Face Collaborative Spaces. *Smart Innovation, Systems and Technologies (Springer Nature)*, 366, 2190-3018. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5414-8_62
- Sagredo-Lillo, E., Salamanca-Garay, I., Sagredo-Concha, I., Espinoza, J. y Soto-Fuentes, A. (2024). Collaborative Work and Co-teaching as 21st Century Skills for Educating from an Inclusive Perspective in Face-To-Face and Virtual Contexts. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 933, 327-338. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54256-5_31
- Salamanca-Garay, I. y Sagredo-Lillo, E. (2022). Diversidad generacional y patrón de uso de Tecnologías de Información y Comunicación. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 47, 70-86. <https://doi.org/10.17013/risti.47.70-86>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2021). Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

- UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados*. UNESCO/OREALC.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 355-374. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e investigación social*. Editorial Síntesis.
- Valles, M. S. (1997). *Los grupos de discusión y otras técnicas afines, en Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Weiss, M., Pellegrino, A. y Brigham, F. (2017). Practicing Collaboration in Teacher Preparation: Effects of Learning by Doing Together. *Teacher education and special education*, 40(01), 65-76. <https://doi.org/10.1177/08884064166655>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Sagredo Lillo, Emilio José; Salamanca Garay, Ignacio Javier; Sagredo Concha, Agustín Cristóbal **Software:** Sagredo Lillo, Emilio José **Validación:** Sagredo Lillo, Emilio José **Análisis formal:** Sagredo Lillo, Emilio José **Curación de datos:** Sagredo Lillo, Emilio José **Redacción-Preparación del borrador original:** Sagredo Lillo, Emilio José; Salamanca Garay, Ignacio Javier; Sagredo Concha, Agustín Cristóbal **Redacción-Re-visión y Edición:** Sagredo Lillo, Emilio José; Salamanca Garay, Ignacio Javier; Sagredo Concha, Agustín Cristóbal **Visualización:** Sagredo Lillo, Emilio José; Salamanca Garay, Ignacio Javier; Sagredo Concha, Agustín Cristóbal **Supervisión:** Sagredo Lillo, Emilio José **Administración de proyectos:** Sagredo Lillo, Emilio José **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Sagredo Lillo, Emilio José; Salamanca Garay, Ignacio Javier; Sagredo Concha, Agustín Cristóbal

Financiación: ANID, Fondecyt de iniciación 11220432

Conflicto de intereses: No se presentan conflictos de interés.

AUTORES:**Emilio Sagredo-Lillo**

Universidad San Sebastián, Chile.

Es Doctor en Psicología de la Comunicación y Cambio por la Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona (Ph.D. C&C.) y Doctor en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Tiene diversos grados de magíster: En Psicología, Gestión Educacional y Gestión Directiva de Excelencia. Es profesor de Educación Diferencial y Psicólogo. Posee experiencia académica e investigativa en universidades chilenas y extranjeras y se ha desempeñado como jefe de carrera.

emilio.sagredo@uss.cl

Índice H: 6

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4169-8594>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58952314100>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=pSz0hLEAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Emilio-Sagredo-Lillo>

Ignacio Salamanca-Garay

Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

Actualmente se desempeña como Jefe del Centro de Investigación en Educación (CIE-UBO) y forma parte del Claustro académico del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. El autor es Doctor en Educación del Programa de Doctorado en Educación en Consorcio (UCM-UCSC-UCT-UBB) especializándose en Investigación e Innovación Educativa, además posee un Magíster en Educación de la Universidad de Concepción (UDECE), Máster en Innovación Social Learning By Helping (Barcelona), Profesor de Filosofía de la Universidad de Concepción (UDECE) y Becario Doctoral (ANID- Folio / 21170028). La línea de investigación que ejecuta es en Innovación y Desarrollo en Educación en distintas áreas como: Desarrollo de Habilidades para el Siglo XXI en Educación, Metodologías innovadoras de enseñanza – aprendizaje, Uso de TIC en procesos de Enseñanza – Aprendizaje y Epistemología.

ignacio.salamanca@ubo.cl

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4129-432X>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=58777231900>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=dc_K26EAAAAJ&hl=es

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Ignacio-Javier-Salamanca-Garay>

Agustín Sagredo Concha

Universidad San Sebastián, Facultad de Medicina, Chile.

Estudiante de medicina Universidad San Sebastián, Concepción, Chile. Ha contribuido como personal técnico en diversas investigaciones realizadas con financiamiento de proyectos de investigación internos y externos. Ha participado como ayunte en investigaciones relacionadas con inclusión, neurodiversidad y neurodivergencia.

asagredoc@correo.uss.cl