



FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO:
“OPINIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO DEL
PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL LICEO INDIRA GANDHI”

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR (A) DE
EDUCACIÓN DIFERENCIAL, MENCIÓN EN DIFICULTADES
DEL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA;
DISCAPACIDAD COGNITIVA Y ALTERACIONES SEVERAS
DEL DESARROLLO.

INTEGRANTES:
ARAUS MOLINA, VICTORIA RUTH
CONTRERAS NORMAND, HELVIA LORETO
MANOSALVA GAJARDO, CLAUDIA CAMILA
RIVAS CIFUENTES, CATERINE ALEJANDRA
SANCHEZ DROGUETT, TAMARA MARGARITA

PROFESORA GUÍA: JESSICA YAÑEZ SILVA
SANTIAGO, CHILE
2017

ÍNDICE

PÁGINAS

RESUMEN	3
Palabras clave:	3
ABSTRACT	3
Key words:	3
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	9
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados	13
1.2 Justificación e importancia	18
1.3 Problema de investigación	19
1.3.1 Pregunta central de investigación	20
1.3.2 Sub-preguntas de investigación	20
1.4 Limitaciones	20
1.5 Supuestos de investigación	21
1.6 Objetivos de investigación	22
1.6.1 Objetivo general	22
1.6.2 Objetivos específicos	22
2. CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA	23
2.1 Conceptos centrales de la investigación	23
2.2 Autoconcepto	24
2.3 La educación media en Chile	27
2.4 La adolescencia	29
2.5 Relaciones sociales	30
2.6 La educación diferencial en Chile	32
2.7 Diagnóstico psicopedagógico	37
2.8 Prácticas pedagógicas	40
2.9 Estudios vigentes asociados al autoconcepto	42
3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Paradigma y enfoque metodológico	45
3.2 Diseño metodológico	46
3.3 Nivel de profundización del estudio	47
3.4. Escenario de estudio	48
3.5 Sujetos de estudio	48
3.6 Técnicas e instrumentos	49
3.6.1 Instrumento:	51
3.7 Criterios de rigor científico	56
4. CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	59
4.1. Trabajo de campo o recogida de información.	59
4.2 Análisis de los hallazgos de investigación o de la información recopilada	63
4.3 Discusión y conclusiones	99
4.4 Sugerencias y recomendaciones	110
BIBLIOGRAFÍA	113
BIBLIOGRAFÍA ONLINE	114
ANEXOS	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Profesionales idóneos y evaluación diagnóstica	34
Tabla 2 guion grupo focal	53
Tabla 3 Fases del trabajo de campo	59
Tabla 4 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión prácticas pedagógicas	64
Tabla 5 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión relaciones sociales	67
Tabla 6 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión diagnóstico psicopedagógico.....	73
Tabla 7 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión autoconcepto	77
Tabla 8 Matriz N° 2 integración de resultados	83

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo describir el autoconcepto, considerando como sujetos de estudio a los/as estudiantes de cuarto año medio que pertenecen al Programa de Integración Escolar, correspondiente al liceo Indira Gandhi.

El paradigma es interpretativo, mientras que el enfoque metodológico es cualitativo y el diseño metodológico es un estudio de caso, entendiendo que, los sujetos investigados se encuentran en una etapa denominada adolescencia. Por otra parte, el método de recolección de datos se llevó a cabo mediante un grupo focal, el cual describió las opiniones que los/as estudiantes tenían a cerca de las prácticas pedagógicas, diagnóstico psicopedagógico y las relaciones sociales, las cuales se analizan mediante dos matrices, las que concluyen en una descripción del autoconcepto.

Palabras clave:

Autoconcepto, adolescencia, Programa de Integración Escolar (PIE).

ABSTRACT

The present investigation had as objective to describe the self-concept, considering as subjects of study to students of 4th year of secondary education that belong to School Integration Project, corresponding to the Indira Gandhi School.

The paradigm of this study is interpretative, while the methodological approach is qualitative and the methodological design is a case study, taking into account that the subjects investigated are in the adolescence stage. On the other hand, the method of data collection was carried out through a focus group, which described the opinions of students about pedagogical practices, psychopedagogical diagnosis and social relations, which are analyzed by means of two matrices, which conclude in a description of self-concept.

Key words:

Self-concept, adolescence, School Integration Project

AGRADECIMIENTOS

Hace ya aproximadamente siete años tomé la decisión de hacerle caso a mi corazón en relación a la vocación que siento hacia la educación chilena, especialmente en el trabajo de personas con discapacidad; gente que ha sido tan rechazada por años en esta sociedad y que tiene tanto que aportar a este siglo lleno de vanidades y egoísmos que solo entristecen a este país.

Quiero agradecer el término de este proceso que se ha tornado tan difícil en mi vida, primeramente a Dios por darme la fuerza y perseverancia, por haberme dado la oportunidad de dar vida y poder conocer el verdadero amor a través de mi hijo Leonidas, quien me ha enseñado de la vida en estos cortos dos años que me ha acompañado. Mi niño hermoso, espero que algún día leas este agradecimiento y corrobore que gracias a ti me siento una mejor persona y profesional, que gracias a ti podré entender de mejor manera las preocupaciones de los futuros apoderados con los que interactúe. Gracias por existir mi Leoncito, te amo.

Doy gracias a mi esposo por su apoyo incondicional, por apoyarme en este camino, por prestarme tu hombro cuando he sentido que no doy más. Te amo Negro.

Quiero agradecer a mi amiga y compañera Catherine Rivas por tu amistad, gracias por perseverar en nuestra relación a pesar de mi retiro temporal e incluirme en este grupo de seminario, por tus consejos y palabras de aliento, que Dios te devuelva doblemente todo lo que me has entregado. Te quiero mucho.

También agradecer a mi mamita y hermanas por cuidar de Leito cuando lo he requerido, por amar a mi niño y contenerlo cuando lo ha necesitado y por confiar en mí y en mis capacidades como educadora. Las quiero tanto.

Y por último a mis futuros/as estudiantes. Tengo la certeza de que aprenderé mucho con ustedes, y aún antes de conocerlos valoro sus vidas y confío en sus capacidades.

Victoria Ruth Araus Molina

El fin de un proceso está lleno de resultados favorables en la vida, el camino ha sido provechoso, lleno de desafíos y nuevos aprendizajes que sin lugar a dudas atesoré y llevo conmigo siempre. Para agradecer es necesario recordar, ingresé a la vida universitaria tras salir del instituto hijas de María Auxiliadora, liceo Laura Vicuña, salesiano y no fue casualidad llegar a una casa de estudios de la misma congregación, que alegría seguir esta trayectoria y que perdure el sello de Don Bosco y su sistema preventivo al educar, me quedo con una de sus tantas frases: “*Sin confianza ni amor, no puede haber una buena educación*”, Y que perdure este mismo sello en nuestro desarrollo profesional, ya que en muchas prácticas profesionales, se nos distinguía por un sello diferente, más humano y cercano, en relación a los/as practicantes de otras universidades y que para una estudiante de la Universidad Católica Silva Henríquez es tan natural e innato, tenemos integrado el rol y la vocación social, al igual que la cercanía con todas las personas que son parte de una comunidad educativa, una relación de vínculos estrechos, dotados de amor, confianza y respeto.

Es así que comprobé que el mundo universitario es un lugar apto para desarrollarnos como seres humanos críticos y reflexivos, dotados de teoría pero siempre con énfasis en lo empírico, en lo real, en lo existente, cosa que no es fácil, pero se logra cuando se encuentra la real vocación y el compromiso en esta sociedad. Sin ir más lejos, puedo orgullosamente decir que, mi paso por la Universidad Católica Silva Henríquez no fue desapercibido, no solo fui una estudiante más, participé de la semana de la ciudadanía responsable en más de una ocasión, pertenezco al programa de voluntariado de la pastoral de mi universidad y realicé un par de proyectos en vinculación con el medio, y es por eso que debo agradecer a todos/as quienes estuvieron en este proceso y a quienes han creído en mí, como mis profesores/as no solo de la carrera sino que los del plan común y de los teológicos, gracias a su cercanía, escucha y disposición crecí y fui guiada en mi caminar.

Gracias también a mis amigos/as de la pastoral, mis amigos/as de universidad, mis amigos/as de toda la vida, mis amigas del liceo y por supuesto a mi familia, por confiar en mí, por darme ánimo cada vez que lo necesité, por creer siempre en mí, en mis capacidades, en mis ideales, en mi ímpetu por respetar y defender mis derechos y los de la sociedad.

Gracias a ustedes soy quien soy y puedo afirmar con certeza, que son parte importante de mi crecimiento como persona y como profesional y por supuesto a las experiencias, a la vida por darme la oportunidad de educarme, para poder educar al resto de las personas. Gracias a todo lo vivido digo con tenacidad que esta gran mujer seguirá sus sueños y luchará por sus ideales, sea en el lugar que sea y por quienes más lo necesiten.

Helvia Loreto Contreras Normand

Pensando en cada una de las palabras que podría escribir y en cada una de las personas que quisiera agradecer, es que se me llenan los ojos de lágrimas y no puedo parar de llorar al recordar el largo y difícil camino que recorrí... miro hacia atrás y me doy cuenta que cada camino en soledad me permitió encontrarme conmigo misma, reflexionar y perdonar, porque la vida no es sencilla, porque la sociedad es injusta y muchas veces tienes que rendirte para volver a comenzar, por ti, por tu familia, por tu propia vida y salud.

En la carrera encontré mi vocación, sentí y brindé amor a cada uno/a de los/as niños/as, jóvenes y familias con los cuales me relacione, conocí la humanidad de la manera más hermosa gracias a las distintas experiencias que la vida me regaló para vivir y disfrutar, fui parte de la lucha diaria de educadoras por darle una vida y educación mejor de la que los/as niños/as contaban, del sacrificio de familias para que la salud de sus hijos/as se fortaleciera y tuvieran una mejor calidad de vida, así como de la simpleza que tiene la vida en corazoncitos pequeños que nos enseñan día a día lo sencillo que es ser más humanos. A cada uno de ustedes GRACIAS por crear en mí una nueva persona.

Hoy, termino la página del libro que debo cerrar, para abrir uno nuevo y comenzar a escribir el camino que llevaré de ahora en adelante, junto a mi futuro hijo/a y todo lo que la vida nos quiera brindar, ya sea de apoyo o desafíos. Por un tiempo congelé mi vida profesional y todos estos años de sacrificio, para enfocarme en la maternidad y formar un nuevo ser con los valores y actitudes que necesite para desenvolverse en nuestro mundo.

Sin olvidar quien soy, de donde vengo y quienes estuvieron en este proceso, le agradezco a la vida por lo que me dio y lo que no me dio, por quienes permanecieron conmigo y los que prefirieron marcharse, gracias a todos hoy me quiero, me respeto y me siento capaz de lograr todo y cada uno de los sueños que tengo en mente, para mí, para mi hijo/a y para los/as niños/as y jóvenes a quienes pueda aportar un granito de arena.

Claudia Camila Manosalva Gajardo

Siempre diré, y sé que solo quienes me conocen en lo profundo de mi historia y me han acompañado siempre, entenderán... que decidir estudiar esta carrera, pedagogía en educación diferencial, fue renacer...el mundo de la educación, con sus aspectos positivos y negativos, pero por sobre todo con la oportunidad y el privilegio de formar parte de la vida de niños, niñas y jóvenes es lo que hoy me impulsa, porque compartir con ellos en su inocencia, sus anhelos, sus locuras, es lo que me ha devuelto la ilusión. Ser profesora es para mí, más que cualquier cosa, la posibilidad de conectarme humanamente con los niños y niñas, valorando el mundo de la infancia, aquel que muchas veces el mundo adulto desvalora, calificando como simple y sencillo, sin comprender que la infancia requiere una atención extraordinaria, que los niños/as están rodeados de cuestionamientos humanos y divinos y que no hay nada que sea más digno de amor y respeto que un niño/a. Haciendo eco de las palabras de Humberto Maturana “el futuro no son los niños, somos nosotros, los adultos...” Es por lo que este camino recién comienza.

Por ahora, culmina con este seminario un proceso cargado de esfuerzo, constancia y anhelos, que sin duda significa mucho más que sacar una profesión o conseguir un título. Significa decir "sí" y afirmarme a la vida, significa darle una sonrisa a mi historia y recibir así mismo mi presente y futuro. Me demoré, me demoré más de lo previsto y esperado, no ingresé a la universidad al tiempo que todos los hacen, no avancé al ritmo que todos los hacen, a contra de todo mi deseo, lo que significó un tiempo de enorme frustración, pero hoy estoy aquí, con el máximo orgullo de saber lo que he logrado, tanto dentro como fuera de la universidad, comprendiendo que no todos pasamos por las mismas etapas, que la vida a veces nos llama a saldar cuentas y aprender lecciones más importantes. Y así, a pesar de no cumplir con los parámetros ideales, si detrás de cada acción existe constancia todo es posible.

Este proceso sin duda no habría tenido el mismo valor sin la compañía y el apoyo constante de mi familia, a quienes agradezco infinitamente su presencia hoy y siempre. Su ejemplo de trabajo y responsabilidad significan para mí la mayor enseñanza y herencia que me dejarán. Tienen mi profunda admiración y mi infinito amor.

Me es necesario, así mismo, agradecer inmensamente el apoyo de mi pareja, Patricio Medalla, quien ha estado conmigo literalmente desde el primer día, acompañándome e impulsándome a seguir, entregándome confianza, siendo mi pilar en los momentos más difíciles. Su presencia constante, su disposición y su amor han sido una devuelta de la vida...

Sin duda quien termina este proceso, no es la misma persona que lo inició, debido en parte a aquellas maravillosas y fuertes mujeres que he conocido.

Finalmente, quisiera agradecer a las profesoras Magaly Espech, Carmen Rosas y Mercedes Barros, por que sin duda sus palabras, aunque no lo supieran, llegaron para impulsarme y darme confianza en la profesional que me podía transformar.

Caterine Alejandra Rivas Cifuentes

Cuando comencé esta aventura, lo realicé con miedos, muchas inquietudes respecto a cómo iba a ser mi futuro, incluso dudando de mis capacidades y habilidades, pero no obstante existieron grandes impulsos fundamentales en mi vida que me ayudaron a seguir, los cuales permitieron que hoy en día esté logrando parte de mis sueños, uno de esos grandes impulsos y motivaciones fueron mis padres Carlos y Gloria quienes desde pequeña me enseñaron lo que significaba el esfuerzo, el trabajo de sol a sol y no rendirse, de que las cosas hay que buscarlas y atreverse, es por ello que me permitieron emprender vuelo fuera de casa, ir a vivir a otro lugar lejos de ellos, permitirme crecer y formar mi futuro, seguir mis instintos, confiar en mí y mis capacidades, no dejarme decaer pese que para ellos no fue y no es fácil salir de casa cada vez que viajo, pero no obstante, el apoyo y las palabras de aliento siempre estuvo presente independiente de cualquier adversidad.

Mi hermano Damián Sánchez por todas las veces que me impulsaba a seguir adelante, por confiar en que yo podía seguir y conseguir lo que me propusiera, sobretodo en estos últimos años, viéndome pasar rabeas, haciendo informes y no dejándome sola, sino más bien brindándome ánimo y siendo paciente con mi humor y carácter en momentos que era insoportable producto de mis presiones, pero sobretodo siendo tolerante y brindándome la palabra precisa en el momento indicado.

La familia Cuevas Sánchez, quienes me acogieron como parte de su familia por tres años brindándome apoyo en todo lo que realizaba, en cada trabajo que requería de ayuda siempre estuvieron ahí, del mismo modo, preocupados por hacerme partícipe de cada actividad familiar haciéndome sentir acogida pese a la falta que me hacían mis padres, ellos estuvieron para brindarme cariño y hacerme sentir que estaba en mi hogar.

Finalmente a Javier González quien estuvo en parte importante y fundamental de este proceso sobre las decisiones que tomaba, quien me brindó su apoyo incondicional en todo lo que realizaba, por no dejarme caer pese a lo difícil que podrían ser las cosas, por brindarme un abrazo que me llenaba de energía en todo lo que realizaba, por siempre confiar en mí ser mi partner y compañero en todas las cosas que debía ejecutar para la universidad, por aguantar no vernos por días y semanas enteras producto que los estudios o trabajos, los cuales, copaban todos los tiempos disponibles y sobre todo por aguantar mi mal humor y pesadez en momentos de estrés y a pesar de todo seguir a mi lado aguantando, soportando y brindándome apoyo para jamás decaer.

A mis abuelos y familia completa por confiar en mis sueños y no córtame las alas, por impulsarme y permitirme ser en cuanto a la realización de mis metas y proyectos que tengo en el futuro.

Tamara Margarita Sánchez Droguett

INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda un tema de relevancia significativa dentro de la educación chilena, relacionado a la educación emocional, principalmente a la formación del autoconcepto en estudiantes que participan en el Programa de Integración Escolar (de ahora en adelante PIE), pertenecientes a cuarto medio del liceo Indira Gandhi.

A lo largo de la vida, tal y como lo señala Shavelson, Hubner y Stanton (como se citó en Cazalla y Molero, 2013) el ser humano se va desarrollando bajo distintas percepciones de sí mismo, basándose en las experiencias que ha mantenido con su entorno y en su propia forma de comportarse, generando así como necesidad innata un autoconcepto que sustenta su formación e influye en la personalidad, lo cual le permite definir una opinión de sí mismo/a, ya sea positiva o negativa según sus propias vivencias.

Este desarrollo conlleva a la formación del autoconcepto propiamente tal, el cual será abordado, considerando las etapas de formación postuladas por Haeussler y Milicic (como se citó en Cazalla y Molero, 2013) donde, primeramente se contempla el rango etario de 0 a 2 años, considerado como *etapa existencial o del sí mismo primitivo* luego la etapa que comprende el rango de 2 a 12 años denominada *etapa del sí mismo exterior* y por último la etapa número tres que abarca el periodo de adolescencia a partir de los 12 años.

En la última etapa la cual es denominada *etapa del sí mismo interior*, siendo considerada para la investigación debido a que es la etapa crucial del desarrollo del autoconcepto, en donde mayor incidencia tienen las relaciones con otros, así también los mensajes tanto explícitos como implícitos que perciben los jóvenes respecto de sí mismos y sus capacidades, a los cuales les otorgan una significación importante, debido a los múltiples cambios que se presentan en este periodo de la vida humana llamada adolescencia, la cual Alcaide profundiza (como se citó en Cazalla y Molero, 2013) diferenciándola de los otros periodos debido a “(...) su característica crisis de identidad. En este periodo, con frecuencia los jóvenes intentan responder a preguntas tales como ¿quién soy?, ¿qué haré con mi vida? y otras muchas de contenido autorreferente” (p.46).

Para otorgarle mayor sentido a la comprensión del periodo a investigar, referido a la *etapa del sí mismo interior* se entregan aportes significativos del proceso que le antecede, denominado *etapa del sí mismo exterior*, en donde la convivencia escolar comienza a cobrar relevancia, señalando que:

(...) en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter ingenuo, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican.

Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del profesor, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa

cantidad de tiempo que interactúa con los alumnos y la importancia que tiene para los niños por el rol que cumple. (Denegri, Opazo y Martínez, 2007, p.14)

Con ello se destaca la relevancia de la figura del profesor/a sobre los/as estudiantes, comprendiendo que lógicamente existen otras figuras como los padres y adultos próximos (tíos, abuelos, entre otros) que rodean a los niños/as y que también contribuyen de manera constante y cotidiana a la opinión que estos se forman de sí mismos, pero referidos al ámbito escolar, es la cantidad de años que un niño/a pasa dentro del sistema educativo y la extensión horaria que hoy por hoy supone la llamada JEC (Jornada Escolar Completa), la que hace que el/la profesor/a adquiera esa importancia dentro de la vida de los niños/as no solo en términos cognitivos o académicos, sino que marque muchas veces etapas trascendentales de su desarrollo emocional, como en este caso lo es la formación del autoconcepto.

Ahora bien, respecto del periodo referido a la adolescencia y la *etapa del sí mismo interior* refiriendo al entorno escolar, se considera no sólo la relación con los/as profesores/as, ya que además se agregan las relaciones con los compañeros/as al conjunto de interacciones sociales en el ámbito escolar, conjunto que definirá sus experiencias tanto positivas como negativas las que aportan a la construcción o modificación de su autoconcepto (Denegri et al., 2007).

De esta manera, considerando que, en el contexto de aula, bajo la premisa de educación integral, referida a aquella que permite el “fortalecimiento de la persona y hacia el fortalecimiento de los derechos del hombre y las libertades fundamentales” (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993). Las seminaristas perciben que la educación emocional carece de relevancia al momento de ejecutarse en las prácticas educativas, de forma que, pese a lo curricularmente establecido, ésta presenta una baja consistencia y trascendencia en relación al contenido, advirtiendo entonces la necesidad de indagar respecto de dicha temática, específicamente en torno del autoconcepto y su formación.

Es así como la participación social de los/as estudiantes pertenecientes al PIE, que contempla la investigación, considerando a su vez aula regular y de recursos, y el periodo de adolescencia en el que viven, cobra una relevancia significativa a investigar. De esta forma, abordar dichos contextos otorgará luces en cuanto a la personalidad de los/as estudiantes, la cual se relaciona al autoconcepto en tanto que no solo recae su importancia a la formación de dicha personalidad, sino que también en las competencias sociales, las que contemplan su abordaje en cuanto a sentimientos, pensamientos, aprendizajes, valoración propia, relación con los demás y culminando en su comportamiento, Cazalla y Molero (2013).

Lo antes expuesto da lugar a los cuatro capítulos que sostienen la investigación, los cuales se detallan a continuación:

Capítulo I, planteamiento del problema: Este apartado busca presentar los antecedentes teóricos y/o empíricos observados, relacionados a la formación del autoconcepto. Además, da a conocer la justificación o razón por la cual se aborda esta problemática y a su vez la importancia de investigar al respecto. Posteriormente se delimita el problema de la investigación, siendo este, a grandes rasgos, la poca relevancia que el currículum actual le otorga a la educación socio emocional, de este se desprende la pregunta central de investigación que plantea el cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi, hilando de manera más fina en las sub-preguntas posteriores.

También establece limitaciones presentes al estudio y, por otro lado, supuestos que poseen estrecha relación con las preguntas de la investigación. Por último, en este capítulo se presenta el objetivo general de la investigación que busca describir la pregunta central mencionada más arriba, seguido de objetivos específicos.

Capítulo II, marco de referencia: Se exponen los conceptos centrales de la investigación, referidos al autoconcepto, educación media en Chile, adolescencia, relaciones sociales, educación diferencial en Chile, diagnóstico psicopedagógico y prácticas pedagógicas, de los cuales se hace un análisis profundo mediante sustento teórico, finalizando con un último apartado que hace referencia a los estudios vigentes asociados al autoconcepto.

Capítulo III, marco metodológico: El cual delimita los pilares de la presente investigación, en cuanto al paradigma, que resulta ser de carácter interpretativo y enfoque metodológico de tipo cualitativo, utilizando diseño de estudio de caso, a su vez presenta el nivel de profundización del estudio, que apunta al alcance descriptivo. Presenta el escenario de estudio referido al liceo Indira Gandhi, el universo y muestra seleccionados, referidos a sujetos de estudio, siendo estos, nueve estudiantes de cuarto medio que forman parte del PIE, pertenecientes al liceo ya mencionado, junto con la fundamentación de las técnicas e instrumentos utilizados, siendo en esta oportunidad un grupo focal. Se agregan además los criterios de rigor científico del estudio, siendo éstos *credibilidad* y *dependencia*.

Capítulo IV, presentación de resultados: Se describe la recopilación de la información y las fases referidas al trabajo de campo, considerando cuatro; fase inicial, fase intermedia 1° etapa, fase intermedia 2° etapa y fase final, analizando los facilitadores y obstaculizadores en cada una de las fases. Exhibe además el análisis de los datos, señalando los procedimientos realizados. Por último, se reflexiona sobre las conclusiones, donde se integran y analizan los resultados de los objetivos y las limitaciones, abordando aspectos no integrados en el estudio, plasmando interrogantes para estudios posteriores y con ello las perspectivas de la investigación, proponiendo nuevas formas para abordar dicho estudio, generando recomendaciones y sugerencias en función de las conclusiones.

Esta investigación otorga al lector una mirada crítica y reflexiva sobre la educación emocional actual, orientada a indagar cómo se sienten, se valoran y se relacionan con los demás participantes del contexto escolar los/as jóvenes, ahondando a su vez en las opiniones respecto de cómo sienten que aprenden y se comportan en este ambiente donde, si bien existen estudios que esbozan la formación propiamente tal del autoconcepto, considerando sus distintas etapas y dimensiones, se percibe la importancia de profundizar en el rol de la comunidad educativa dentro de este proceso, entendida como profesores, pares y profesionales del PIE, cobrando aún más relevancia desde la educación diferencial posicionar dicha investigación en el contexto de los Proyectos y/o Programas de Integración Escolar.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados

El sistema educativo chileno cumple un importante rol dentro de la educación regular general y la educación especial, el cual a lo largo de la historia ha ido cambiando su perspectiva desde los grupos diferenciales, con lo establecido en la Ley N° 291/1999, modificada a través del Decreto N° 170/2009 regulando los PIE, incorporando en contextos escolares regulares a estudiantes que antes asistían, prioritariamente, a escuelas especiales en función de la presencia de una discapacidad física, sensorial y/o cognitiva. Ambas modalidades educativas (aula regular y escuela especial) tienen la tarea de enfocarse hacia el desarrollo óptimo de cada persona, en ámbitos como lo son el área académica, actitudinal, valórica, social, afectiva y física, entre otros.

De acuerdo a los antecedentes entregados dentro del margen de la educación, es importante mencionar que dicha transformación ha sido con perspectivas inclusivas, incorporando como una nueva modalidad los llamados PIE:

(...) estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de - todos y cada uno de las y los estudiantes - especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2013, p.1)

De esta manera, se establecen clasificaciones respecto de las Necesidades Educativas Especiales a partir del Decreto N° 170 (2009) considerando:

- “Necesidades Educativas Permanentes” (NEEP), referidas a estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, tales como: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual, autismo, disfasia, multidéficit o discapacidades múltiples.
- “Necesidades Educativas Transitorias” (NEET) apuntan a estudiantes con dificultades de aprendizaje, tales como: déficit atencional con o sin hiperactividad, trastornos específicos del lenguaje, trastornos específicos del aprendizaje y coeficiente intelectual (CI) en rango limítrofe con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Las cuales deben ser diagnosticadas por un profesional o médico especialista, ya sea neurólogo/a, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a o educador/a diferencial.

Quien desempeña un papel fundamental dentro del aula regular es el/la profesor/a de aula, quien contribuye al logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, creando una atmósfera que los incentive e invite a construir sus propios aprendizajes, generando y presentando los contenidos adecuados, del mismo modo propone las actividades y modalidades de trabajo.

Por su parte, quien trabaja con el/la niño/a en el ámbito educativo diferenciado, es el/la educador/a diferencial, quien se encarga de asegurar y propiciar las oportunidades de aprendizaje de los/as estudiantes que presentan NEET y/o NEEP que precisan de estrategias adicionales para la adquisición de los aprendizajes, teniendo un rol de mediador y facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual, a través de una mirada integral, pesquisa las habilidades y dificultades de los/as estudiantes, entregando posibilidades de inclusión en el contexto escolar regular.

Todo lo anterior, ha supuesto un camino que ha implicado grandes cambios a lo largo de los años, ofreciendo hoy un sistema que se abre a la diversidad de la mano de la inclusión, en pos de mejorar no solo el acceso, sino que la calidad de la educación, comprendida como un derecho de todos y todas, lo que ha supuesto nuevas experiencias tanto para directivos y profesores/as de aula regular, así como para los niños/as y jóvenes que forman parte de la comunidad escolar. Desde esta perspectiva se posiciona la presente investigación en torno al autoconcepto y su formación, es decir, desde la vivencia particular que supone la pertenencia al PIE y las experiencias que tanto niños/as y jóvenes experimentan en su interacción con un sistema que se renueva y se ajusta a los tiempos actuales.

Es necesario tener presente, que el autoconcepto a lo largo de las diversas investigaciones ha sido definido y articulado de diferentes formas, pese a lo cual, independiente del autor que dirija la mirada, se reconoce siempre como un proceso complejo, que implica múltiples factores y actores en relación de las etapas y/o edades.

De esta manera, según Núñez y González (como se citó en Cazalla y Molero, 2013) el autoconcepto se define como “el resultado de la acumulación de autopercepciones obtenidas a partir de las experiencias vividas por el individuo en su interacción con el ambiente” (p.45). Lo cual posicionado en el ámbito educativo revela la incidencia, tanto en la etapa pre-escolar como escolar, de la comunidad educativa y en particular del actuar de profesores/as y pares, entendido como un grupo que interactúa cotidianamente, además de considerar la cantidad de años que conlleva cada etapa y la cantidad de horas que pasa un niño/a en el ámbito escolar, sumado a lo establecido por Cazalla y Molero (2013) quien señala:

Las autopercepciones se desarrollan en un contexto social lo cual implica que el autoconcepto y su funcionamiento particular están vinculados al contexto inmediato. Sin embargo, las autopercepciones también dependen de las características evolutivas de la persona en cada momento de su desarrollo. En consecuencia, el desarrollo del autoconcepto puede ser visto desde un enfoque interaccionista: el ambiente posibilita ciertas experiencias las cuales serán tratadas según las posibilidades evolutivas. Las diferentes dimensiones o áreas del autoconcepto y su importancia en la elaboración del propio sentido personal se encuentran fuertemente relacionadas con la edad de los individuos. Un ejemplo de ello lo constituye el hecho de que mientras en las primeras edades los niños reconocen su necesidad de los padres para su supervivencia, en la adolescencia tiene mayor importancia los iguales y el logro de la independencia familiar. (p. 45)

Destacándose así, ampliamente que el autoconcepto es un proceso complejo en constante cambio, en el cual influyen múltiples factores que se interrelacionan y que impulsan un ajuste constante por parte del sujeto respecto de la opinión que posee de sí mismo.

Mirando este proceso dentro del sistema educativo, se comprende que dichos factores apuntan a las relaciones sociales y los mensajes establecidos en su interior, tanto con pares como profesores/as, en cada uno de los diversos contextos de relaciones sociales, es decir, los espacios de función académica como el aula y el espacio recreativo y de organización más bien social.

Ahora bien, entendiendo la adolescencia, como la etapa en la cual se posiciona la presente investigación, como un periodo sensible en cuanto a las relaciones sociales y aquello que se comienza a presentar como prioridad para el joven, que dice mayor relación con la aceptación social y de grupo, se comprende que serán dichas relaciones y los mensajes que se le entreguen en función de cada una de ellas, las que determinarán paulatinamente el curso que seguirá el joven respecto de su rol y participación social. Revelando entonces la incidencia que el sistema educativo y su comunidad pueden llegar a tener en la formación del autoconcepto de un/a adolescente.

En relación a lo anterior y sobre la base del objetivo de la presente investigación, desde la perspectiva del grupo de seminaristas, a partir de las diversas instancias de intervención en centros educacionales y las prácticas profesionales determinadas por la Universidad Católica Silva Henríquez, se considera que si bien a nivel curricular se integran aspectos que pueden englobar la educación emocional, como es el desarrollo de actitudes positivas frente a la vida, el aprendizaje y en las relaciones, es de suma importancia, que el aspecto emocional cobre mayor relevancia al interior del sistema educativo y sus comunidades, valorando la trascendencia que posee la formación del autoconcepto y la incidencia del contexto educativo y sus actores en dicho proceso.

Por su parte en las Bases Curriculares (2015) que van de 7° básico a 2° año medio, la dimensión afectiva de los Objetivos de Aprendizaje Transversales:

Apunta al crecimiento y el desarrollo personal de los y las estudiantes mediante la conformación de una identidad personal y del fortalecimiento de la autoestima y la autovalía, del desarrollo de la amistad y de la valoración del rol de la familia y de grupos de pertenencia, y de la reflexión sobre el sentido de sus acciones y de su vida.

Los Objetivos de Aprendizaje en esta dimensión son:

Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación. (p. 26)

En este sentido, ya en la educación media, considerando el periodo de la adolescencia, se abordan las actitudes desde la mayor exposición que los/as jóvenes viven ante diversos temas y riesgos, entendiendo y valorando a la vez su mayor poder y responsabilidad frente a las decisiones. Incluso más, al pensar en la importancia de la escuela en la vida de un/a adolescente, se asume y entiende la responsabilidad del sistema educativo en la formación de los/as jóvenes, sin desconocer la responsabilidad que poseen las familias en la formación de estos como sujetos de bien dentro de la sociedad.

Comprendiendo así que las actitudes forman parte de la dimensión emocional del ser humano, son aprendidas, por ende, se entiende que deben ser enfocadas de manera consciente a través de instancias que permitan su desarrollo en el contexto educativo, ya sea dentro o fuera del aula.

Es preciso dejar en claro que el análisis que busca la presente investigación gira en torno a cómo influye la formación del autoconcepto de los/as estudiantes, visualizándolo como un proceso trascendental en la formación de los seres humanos y que tiene que ver con la dimensión emocional.

Considerando además que diversos estudios señalan cómo el aprendizaje se relaciona con la dimensión emocional del ser humano en formación, de manera que,

(...) en la ciencia de la neurobiología, autores como Antonio Damasio, Humberto Maturana y Francisco Varela se han dedicado al estudio del sistema neurológico y han establecido que los aprendizajes dependen de las emociones. Apoyados en este dato, psiquiatras como Pekrum, Boegarts, Leduc, Hadjy han estudiado cómo ciertas emociones abren las posibilidades de aprendizaje, mientras que otras las cierran. (Casassus, 2007, p.4)

Se entiende así, que la orientación hacia la dimensión emocional no resulta antojadiza, sino que más bien tiene sustento en función de la trascendencia de esta dimensión en el aprendizaje, entendido no sólo como adquisición de conocimientos sino como desarrollo humano, tanto así que:

(...) las emociones implican una re-significación de los eventos o sucesos, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente, por lo que la persona que se educa debe ser considerada como una mezcla de razón y emoción, de manera tal que separar estos dos componentes sería atentar contra el carácter humano del ser humano. (García, 2012, p. 7)

Se entiende entonces, que la dimensión emocional, tanto como la dimensión racional, estructuran la comprensión que un sujeto hace de su realidad, las percepciones respecto de las situaciones, sus posibilidades y potencialidades, mirada bajo la cual, la formación del autoconcepto se posiciona como un aspecto trascendental del desarrollo emocional, que se relaciona con la dimensión más bien racional o cognitiva del ser, influyendo y alimentando la una a la otra.

Pese a ello, en la actualidad, especialistas como la escritora, profesora y experta en neurociencias Amanda Céspedes (2010) tras la publicación de su libro llamado *El estrés en niños y adolescentes, en busca del paraíso perdido* y que constituye la tercera parte junto a *Niños con pataleta, adolescente desafiante* y *Educación de las emociones, educar para la vida*, en una entrevista a Cooperativa.cl, donde se señala que:

(...) Si se hiciera una evaluación de los niveles de educación emocional en Chile en el año 2010 sería desastroso. El adulto calificaría cero en capacidad de lectura emocional, no nos damos cuenta como de-codificamos las señales emocionales de los niños.

Propiamente de la educación del niño, también estaríamos muy en pañales y allí calificamos mal todo, tanto padres como profesores y en general la mayoría de los adultos que tienen relación con los niños.

Añadiendo actualmente, tras su incorporación al directorio de Educación 2020 (2016):

(...) el abultado currículum escolar es el enemigo que más atenta contra el cambio de paradigma en el aula, al estar lleno de “contenidos irrelevantes”. Si de ella dependiera, reduciría a la mitad lo que se enseña hasta quinto básico. Otro cambio imprescindible, dice la neuropsiquiatra, es reducir el número de estudiantes por sala y enfatizar su rol activo, pues “ningún niño aprende pasivamente”.

Considerando lo anteriormente planteado, no es solo una cuestión de considerar o no la educación emocional o el cómo es abordada, sí a través del desarrollo de actitudes positivas como las señaladas anteriormente, o más propiamente tal como una temática individual y particular a las diversas asignaturas, sino que tiene que ver con a qué se le da énfasis en el sistema educativo, qué es lo que busca y qué tipo de personas se espera formar.

1.2 Justificación e importancia

Los motivos que llevaron a investigar acerca de la formación del autoconcepto de estudiantes de educación media que participan en el PIE, principalmente en la etapa de la adolescencia, reside en que desde la perspectiva de las seminaristas se le otorga escasa importancia al área emocional en los contextos educativos, siendo abordada de manera transversal en el currículo nacional a través de actitudes o valores, sin darle mayor énfasis a las emociones y sentimientos que puedan tener los/as propios/as estudiantes no solo en relación a su aprendizaje, sino que también en relación a aspectos de desarrollo personal.

Es por esto que, el periodo de la adolescencia que abarca la educación media es considerado de gran relevancia para ser investigado, puesto que los/as jóvenes están en proceso de definir su identidad, según las percepciones que poseen de sí mismos y se encuentran además próximos a salir al mundo, ya sea laboral o educativo, en donde deberán asumir diferentes responsabilidades.

Por otra parte, la realidad que se vive hoy en día en los establecimientos educacionales y la incorporación de los PIE conlleva un rol que se expande más allá de lo académico, es decir, apunta a la igualdad a todos/as los/as estudiantes que sean parte de la educación regular. Pese a ello, en el transcurso de este proceso de inclusión se han encontrado limitantes que giran en torno a la clasificación de los/as estudiantes a partir de sus diagnósticos psicopedagógicos, así como, prácticas pedagógicas o apoyos delimitados por el PIE que suponen diferencias entre los/as estudiantes que pertenecen al PIE y aquellos que no.

En función de lo anterior, surge la necesidad de indagar qué pasa con los/as estudiantes que pertenecen al PIE, la opinión que poseen en cuanto a cómo los/as demás se relacionan con ellos/as, ya sean sus pares, profesores/as, teniendo presente que los nuevos ideales que se van incorporando en la etapa de la adolescencia y a su vez afinando, se verán influidos respecto a las distintas experiencias que viven, considerando el contexto educativo, su pertenencia y participación en el PIE, la realidad personal respecto de sus dificultades, así como, sus avances y logros, de forma que las percepciones y creencias de los/as jóvenes sobre sí mismos y el contexto determinará finalmente su autoconcepto y valoración social.

Ahora bien, lo anteriormente mencionado resume la importancia que se le dará a la investigación respecto a la relevancia social que tiene en el contexto investigado y la forma en cómo el escenario de estudio, pueda conocer una realidad que es parte de sus propios/as estudiantes y que de ser valorada posibilita una formación más integral, de manera que los/as estudiantes serían los principales beneficiados, incorporando la idea de que no sólo el ámbito académico es fundamental para brindar los apoyos educativos que el estudiante con NEE necesita, sino que también el ámbito emocional desde el fortalecimiento de las relaciones sociales con pares y profesores, el reconocimiento de sus capacidades y debilidades independiente de un diagnóstico psicopedagógico, involucrando o considerando la forma en cómo ellos/as se sienten frente a quienes los rodean, al aprendizaje, y las distintas visiones que se van formando según cada una de sus experiencias.

Por otro lado, siguiendo la misma línea, se consideran las implicaciones prácticas como aporte al establecimiento, posibilitando dar a conocer a partir de los sujetos seleccionados, cómo se visualiza el autoconcepto de los/as estudiantes pertenecientes al PIE, a través de la descripción final que se logre obtener en función de los análisis de los resultados. Permitiendo así considerar si se está ante una temática posible de trabajar, en beneficio de los/as estudiantes, o si bien se está ante una problemática latente que requiere ser abordada de manera urgente.

1.3 Problema de investigación

La problemática surge desde una perspectiva pedagógica, en donde el currículo nacional aborda entre otras cosas, al ser humano de manera integral, lo que se traduce en dar relevancia al contenido educativo relacionado a los aprendizajes, pero además a trabajar de manera transversal en las emociones.

Actualmente la educación chilena le da poco énfasis a la educación emocional y si bien está propuesta desde lo curricular, no se le da la misma importancia que a los contenidos a la hora de enseñar, pasando a veces por alto e ignorando que la educación emocional es una modalidad transversal que debiese entrelazarse con los contenidos asociados a las propuestas del currículo nacional.

Es por esto que, se vuelve relevante investigar desde la educación emocional el autoconcepto de los/as estudiantes, apuntando a una descripción en función de las percepciones y creencias que poseen, respecto al rol que cumplen dentro del sistema educativo, considerando además su pertenencia al PIE.

Ahondando más en la perspectiva de la investigación, no se pueden ignorar conceptos y con ello, acciones relacionadas a la etapa de vida la cual atañe a los sujetos de estudio, es así como, están atravesando por una etapa evolutiva denominada adolescencia, periodo en el cual surgen diversos cambios, ya sea físicos, emocionales, sociales, por mencionar algunos, de forma que, se apunta a indagar sobre las relaciones sociales que ellos/as establecen (con sus pares y profesores/as), la significación de la pertenencia al PIE y el diagnóstico psicopedagógico asociado, las prácticas pedagógicas a las cuales se ven sometidos a diario y cómo éstas inciden en la formación de su autoconcepto.

1.3.1 Pregunta central de investigación

- ¿Cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi?

1.3.2 Sub-preguntas de investigación

- ¿Cómo repercuten las prácticas pedagógicas de la educadora diferencial, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio?
- ¿Qué importancia le otorgan los/as estudiantes al diagnóstico psicopedagógico, respecto a la formación del autoconcepto?
- ¿Cómo se vinculan las relaciones sociales de los/as estudiantes, con pares y profesores/as, en cuanto a la formación del autoconcepto?

1.4 Limitaciones

Las limitaciones giran en torno a diferentes aspectos propios del proceso de investigación y el contexto educativo abordado.

En primer lugar, se presenta como limitante la disposición de horarios por parte del liceo en cuanto al acceso y trabajo de campo relacionado con la investigación, lo que supone posibilidades restringidas para el avance efectivo de dicho proceso. Asimismo, se considera como limitación la coordinación y organización interna respecto de la participación de las seminaristas, debido a los horarios disímiles y los requerimientos particulares de los procesos de práctica profesional.

De igual manera, se advierten limitantes propias del contexto escolar, su quehacer educativo y el nivel en el cual se encuentran los sujetos de estudio, específicamente en cuanto a la realización de actividades extracurriculares, así como, la preparación de PSU, aspectos que limitan la asistencia planificada retrasando al menos dos semanas el trabajo de campo.

Del mismo modo, respecto de la etapa de conocimiento previo del grupo de jóvenes seleccionados, se presenta como limitante en las instancias de observación, ya sea en aula regular o de recursos, las inasistencias de los/as estudiantes seleccionados como sujetos de estudio.

Por otro lado, un aspecto que dificulta el avance de la investigación está relacionado con la movilización estudiantil realizada dentro de la universidad, lo que supone un retraso en la obtención del timbre de ésta y la firma del jefe de carrera, con el objetivo de hacer entrega del consentimiento informado a los apoderados, proceso primordial para iniciar la labor de campo.

1.5 Supuestos de investigación

A continuación se presentan los supuestos de la investigación, es decir, las predicciones tentativas y provisionales del fenómeno investigado, referido al autoconcepto de los/as estudiantes de educación media que participan en el PIE del liceo Indira Gandhi y la relación entre las aristas consideradas, específicamente la pertenencia a dicho programa, las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la educadora diferencial, los diagnósticos psicopedagógicos establecidos y las relaciones sociales que los/as estudiantes entablan con pares y profesores/as en el contexto escolar.

Además, se consideran aspectos específicos que permiten tener una mirada más integral y puntual de la realidad de cada estudiante y cómo su autoconcepto se va formando según cada una de las peculiaridades con las que se relacionan en su cotidianidad, por lo que se delimitan entonces como supuestos:

Los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi, desarrollan un autoconcepto descendido en relación al sentimiento de competencia, considerando diferentes ámbitos que se involucran en el contexto educativo, tales como: prácticas pedagógicas, conocimiento del diagnóstico psicopedagógico y relaciones sociales.

Las prácticas pedagógicas establecidas por la educadora diferencial influyen de manera desfavorable en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que participan en él, debido a las diferentes acciones educativas que se generan respecto de sus pares.

El conocimiento del diagnóstico psicopedagógico por parte de los/as estudiantes de cuarto medio repercute en la formación de su autoconcepto, en tanto que justifica su pertenencia y participación en el PIE.

Las relaciones sociales que forman los/as estudiantes del PIE con sus pares, se muestra estable y relevante respecto a la formación del autoconcepto, que aquellas relaciones con los/as profesores/as.

1.6 Objetivos de investigación

Desde las consideraciones que guían el planteamiento del problema de investigación, respecto de la relación existente entre la etapa escolar (educación media) y la formación del autoconcepto, así como, el funcionamiento del PIE en los establecimientos educacionales y la escasa información bibliográfica respecto del área emocional, la cual para efectos de esta investigación resulta relevante a la hora de posicionar en el proceso escolar el desarrollo de la personalidad y la valoración de sí mismo, se posicionan como objetivos de la presente investigación:

1.6.1 Objetivo general

Describir el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE del liceo Indira Gandhi.

1.6.2 Objetivos específicos

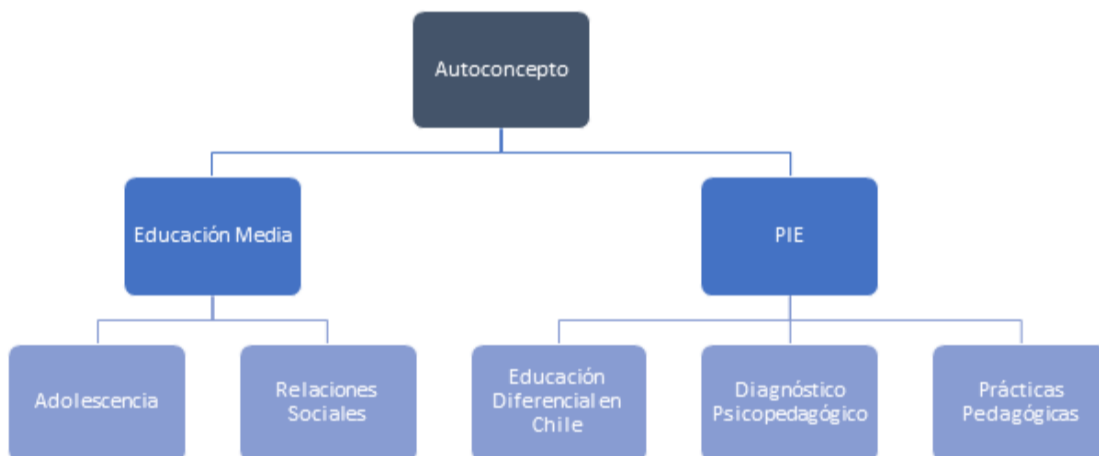
- Conocer las prácticas pedagógicas de la educadora diferencial, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE del liceo Indira Gandhi.
- Develar la implicancia que tiene el conocimiento del diagnóstico psicopedagógico, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE del liceo Indira Gandhi.
- Identificar cómo se vinculan las relaciones sociales de los/as estudiantes, con pares y profesores/as, en cuanto a la formación del autoconcepto.

2. CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

El presente capítulo expone los conceptos, leyes y decretos que surgen en la actualidad respecto de la temática investigada, sirviendo de pilares en la indagación. De esta manera, se detallan bajo una mirada que transita de lo macro a lo micro, los conceptos que han sido seleccionados como articuladores del problema de investigación, estos referidos hacia el autoconcepto, adolescencia, Programa de Integración Escolar, abordando en el transcurso del análisis conceptual diversas aristas relacionadas, tales como, relaciones sociales, diagnóstico psicopedagógico, prácticas pedagógicas, educación diferencial, educación media y necesidades educativas especiales (NEE).

De esta forma, se desarrolla la temática de la formación del autoconcepto, aplicado en el contexto de estudiantes de cuarto medio que pertenecen al programa de integración del liceo Indira Gandhi, cabe mencionar que este programa está regido a partir de las leyes y decretos actuales, tales como, el Decreto N° 170/2009 perteneciente a la Ley 20.201.

2.1 Conceptos centrales de la investigación



2.2 Autoconcepto

Adentrándonos de lleno en la comprensión de los conceptos que rigen la presente investigación, como eje central es preciso ahondar en la dimensión del autoconcepto, entendiendo que la comprensión y el abordaje de éste dependen de los autores y líneas de investigación desde los cuáles se mire. De esta forma, es posible comprender el autoconcepto como “una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es)” (Denegri et al., 2007, p.14). Vislumbrando a su vez distintas etapas de desarrollo de esta manera se define que:

Haeussler y Milicic (como se citó en Denegri et al., 2007) postula la existencia de tres etapas en la formación del autoconcepto. La primera es la etapa Existencial o del Sí Mismo Primitivo, que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, y en la que el niño va desarrollándose hasta percibirse a sí mismo como una realidad distinta de los demás. La segunda etapa corresponde a la del Sí Mismo Exterior y va desde los dos hasta los doce años, abarcando la edad pre-escolar y escolar.

En otras palabras, es posible dimensionar cómo el autoconcepto se forma desde los primeros años de vida, a partir de las interacciones establecidas por el niño, presentándose como relevantes los adultos significativos, entendiéndose según las etapas, por un lado, la familia como figura de apego y por otro lado el profesor/a, como un ente representativo y que conecta al niño/a con el contexto en el cual transcurre gran parte de su vida.

Al mismo tiempo, se menciona una tercera etapa, catalogada del sí mismo interior frente a la cual se establece que:

(...) el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construida, esta es la etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social. (Denegri et al., 2007, p.14)

De manera que, el adolescente se encuentra en una etapa de búsqueda de sí mismo, de integrarse y sentirse parte de la sociedad en la que interactúa, donde se diferencie y se valore por sí mismo en comparación a su entorno.

Algunos autores señalan que el autoconcepto se subdivide en autoconcepto académico y no académico, desprendiéndose a su vez otras subdivisiones.

Otra definición del autoconcepto lo divide en cuatro dimensiones, plasmadas en función de perspectivas de investigación orientadas principalmente a instrumentos de medición, emitidos desde distintos autores y sus respectivos paradigmas, una de estas dimensiones es la académica en donde “no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica” (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008, p.76). Así mismo, la dimensión personal:

(...) hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entendemos que el autoconcepto personal consta al menos de cuatro dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el autoconcepto ético/moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el autoconcepto de la autonomía (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el autoconcepto de la autorrealización (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida). (Esnaola et al., 2008, p.73)

En cuanto a lo que se refiere definición de la persona interna se define a través de lo afectivo/emocional, ético/moral, autonomía y autorrealización, es decir, que el adolescente tiene que pasar por estas etapas internas para lograr consolidar la formación de su autoconcepto.

En tanto, con respecto a la dimensión física dependerá de lo que se desee medir. A continuación, se darán a conocer algunos de los indicadores que se pueden medir: habilidad física y deportiva, apariencia física, competencia física, por mencionar algunas, para aclarar lo anteriormente dicho:

(...) respecto al autoconcepto físico, si bien su naturaleza multidimensional no ofrece dudas, cuál sea el número e identidad de las dimensiones que lo componen sigue siendo un tema abierto a discusión, a la vez que un asunto decisivo en la construcción de cuestionarios, cuyas escalas han de redactarse obviamente en función de las dimensiones que pretendan medirse. (Esnaola et al., 2008, p.71)

Lo mencionado anteriormente, es que el autoconcepto físico ayuda y estimula a la persona a valorarse y generar mayor confianza respecto a su cuerpo y forma de ser, no obstante las mediciones que se realizan a partir de este tema se pueden ir variando en función de lo que se desea evaluar en determinada instancia.

Por último, la dimensión social “se enfoca en las percepciones de las personas sobre sus habilidades sociales” (Esnaola et al., 2008, p.74). Así también “la aceptación social percibida cuando las personas se comparan con los demás en general y no sólo con los pares” (Esnaola et al., 2008, p.74).

En relación a lo anterior, existen estudios que pretenden enmarcar las dimensiones, respondiendo así a dos criterios, uno de ellos es por contextos y el otro es por competencias, en donde el autoconcepto social por contextos representa la percepción que cada persona tiene sobre sus habilidades sociales e interacciones con otros, mientras que el autoconcepto por competencias tiene estrecha relación con la evaluación de unas u otras de las competencias, tales como las habilidades sociales, la pro-sociales, la agresividad, la asertividad, por mencionar algunas.

Por otro lado, enfoque multidimensional responde a diferentes etapas: pre-escolar y escolar, adolescencia y vida adulta., abordando así, en función de etapas y procesos complejos que se vinculan a los contextos en los cuales se desenvuelve un individuo y las experiencias vivenciadas en dichos contextos.

Ligado a lo anteriormente establecido, es de importancia explicitar que el autoconcepto será entendido también a partir del sentimiento de competencia, dicho término según el informe Delors (como se citó en Sánchez, 2011) “remite a la integración de un saber, un saber hacer y un saber ser”. De tal forma que, la competencia involucra en el ser humano la dimensión cognitiva o respecto del conocimiento, así como, la ejecución y aplicación práctica y concreta de un saber y en función del ser personal, las emociones involucradas en el camino del saber y el saber hacer.

Por otro lado, según el famoso autor Reuven Feuerstein, la mediatización de la competencia indica que “alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo instiga hacia una buena postura mental, hacia un optimismo revelado en su potencial capacitador, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y hacia una aptitud perseverante” (Orrú, 2002, p. 48). Es decir, el sentimiento de competencia tiene directa relación con la confianza que el sujeto tiene en sí mismo, relacionado a una actitud y forma de pensar y enfrentarse a las situaciones, a partir de un sentido positivo y persistente.

Por su parte, al hablar de competencia emocional se hace alusión según Bisquerra y Pérez (como se citó en Orrú, 2002) a, “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”, entendiendo así que, conceptualmente la competencia en términos emocionales engloba también aspectos cognitivos y personales, presentándose como un cúmulo de herramientas, que finalmente, le permiten al sujeto utilizar los recursos de los que dispone de manera acertada, llevando a cabo acciones que lo orienten al objetivo o meta predispuesta, optimizando los recursos.

De esta manera, la definición de autoconcepto más acertada y que orienta los objetivos trazados en concordancia con la pregunta de investigación, involucra reconocerlo a partir de lo que la persona piensa de sí mismo/a (Denegri et al., 2007). Ligado para efectos de la presente investigación al *sentimiento de competencia*, el cual será abordado bajo la mirada de Reuven Feuerstein (como se citó en Orrú, 2002) entendiendo que al mediar dicho sentimiento el sujeto logra confianza en sí mismo/a, una postura positiva tanto mental como actitudinal, demostrando motivación y perseverancia ante los nuevos desafíos.

2.3 La educación media en Chile

La educación general en Chile se divide en educación parvularia, básica y media, en la cual se ingresa al sistema escolar en la etapa de la infancia desde los cuatro años aproximadamente, pasando por distintos momentos de crecimiento y descubrimiento tanto social y personal, en los periodos de niñez, pubertad y adolescencia, siendo esta última la que se radica desde los 16 a 18 años aproximadamente. En esta edad, los/as estudiantes culminan su etapa escolar, y se espera que ya puedan generar una mirada hacia su futuro laboral, profesional, personal, entre otros, siendo el periodo de la educación media donde cada joven comienza a definir sus propios intereses respecto a las proyecciones que tiene de su futuro.

En relación a los periodos de la enseñanza formal del país, la educación chilena está regida por la Ley General de Educación Número 20.370, que en su artículo N°2 señala lo siguiente:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (MINEDUC, 2009, p.1)

Según lo expuesto por la ley, es que se da gran relevancia a la educación desde su periodo inicial en la etapa pre- escolar, formando a los/as estudiantes desde distintas habilidades sociales, emocionales como también cognitivas, de manera que ellos/as adquieran y generen sus propias herramientas para desenvolverse en la vida adulta, culminando su proceso formal de aprendizaje en la etapa de la educación media, rescatando como se mencionó anteriormente, que es un periodo decisivo para los/as jóvenes.

Para efectos de la presente investigación y valorando este fin de proceso como una instancia de reflexión de cómo cada uno/a de los/as estudiantes se mira y mirará hacia el futuro según sus distintas fortalezas y percepciones de sí mismo, se considera el periodo escolar de educación media en el rango etario que abarca de los 14 a los 18 años aproximadamente, comprendiendo el curso cuarto medio. De esta manera, se precisa que la educación media:

(...) tiene por finalidad que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares. (Ley 20.370, 2009, art. 20) (MINEDUC, 2009, p. 7)

Aquella formación general común comprende actualmente los cursos desde primer y segundo año medio, en tanto, la formación diferenciada es aquella que agrupa los períodos comprendidos por el tercer y cuarto medio.

La formación diferenciada humanista- científica es aquella referida a la educación en base a los intereses que presenta el estudiante, en tanto la formación técnico-profesional es con miras a comenzar a formar y orientar su propio futuro hacia alguna de las áreas que presentan los liceos que cuentan con esta modalidad, las cuales sirvan para continuar en sus estudios superiores o para incorporarse en la vida laboral. Ambos tipos de enseñanza habilitan hacia los diferentes perfiles de egreso, los cuales tendrán conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse tanto en el ámbito personal, cultural y social.

Dentro de los ámbitos transversales que se abordan en la educación media, independiente de la asignatura, se encuentra el ámbito de la persona y su entorno, el cual apunta a un descubrimiento constante por parte de los/as estudiantes, orientado a la convivencia, el respeto a los demás, la empatía, la comprensión y colaboración, entre otros, es por esto que dentro de la convivencia escolar que establece el documento: *El trabajo: cómo trabajar la Convivencia Escolar a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC*, radica principalmente en tres objetivos transversales fundamentales:

Reconocer la importancia del trabajo -manual e intelectual- como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común.

Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza.

Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.

Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable. (MINEDUC, 2007, p. 149)

El trabajo de estos objetivos está presente en lo que se realiza en cada asignatura, la cual resulta primordial para que el estudiante reflexione y comprenda sobre la interacción con el entorno y que, a través de estos objetivos se pueden apreciar en todo lo que realiza, estos objetivos ayudan a tomar conciencia a los/as estudiantes respecto a lo que es la convivencia social, integral, formación cívica, entre otros que están presente en la vida cotidiana.

2.4 La adolescencia

Es debido a la importancia de dicho periodo que esta investigación se posiciona en la tercera etapa de la conformación del autoconcepto, abordando así la adolescencia, la cual es definida por la Organización Mundial de Salud OMS (como se citó en Santisteban, 2014)

(...) el periodo comprendido entre 10 y 19 años es una etapa compleja de la vida, marca la transición de la infancia al estado adulto, con ella se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales. Se clasifica en primera adolescencia, precoz o temprana de 10 a 14 años y la segunda o tardía que comprende entre 15 y 19 años de edad.

Por otra parte, la United Nations International Children's Emergency Fund UNICEF (2011) señala en profundidad la adolescencia temprana como (...) aquella etapa en donde comienzan a experimentarse cambios físicos, acompañado del desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias.

Del mismo modo, una investigación neurocientífica muestra que en este periodo el cerebro experimenta un desarrollo eléctrico y fisiológico, en donde el número de células cerebrales pueden llegar a duplicarse y las redes neuronales se reorganizan y adaptan de manera radical influyendo así en la capacidad física, mental y emocional. Es durante la adolescencia temprana en donde los y las jóvenes desarrollan una conciencia de su género, ajustando así conductas y apariencias, es donde están más propensos a ser víctimas de actos de intimidación o acoso, a sentirse confundidos sobre su identidad personal, tanto como sexual.

Es por esa razón que en esta etapa es crucial que a los/as niños/as se les brinde el espacio para que vivan su transformación cognitiva, sexual, psicológica y emocional, libres de la carga que supone la realización de funciones de adultos, contando con el apoyo de adultos responsables en diversos contextos, ya sea el hogar, la escuela y la comunidad.

Así mismo, la adolescencia tardía es una fase en la cual aún siguen habiendo cambios físicos y cerebrales, en éste último aumenta el pensamiento analítico y reflexivo. Del mismo modo, a nivel social y de pares, para ser más específicos, en una primera instancia existe un gran interés por las opiniones que los otros emiten, dichas opiniones van siendo menos relevantes a medida que la autoconfianza del adolescente aumenta y se consolida, teniendo clara su identidad, gustos y opiniones.

El tratamiento moderno de la adolescencia, en su sentido categorial o técnico, se presenta hoy como una realidad de la que se ocupan diversas disciplinas científicas. Efectivamente, la adolescencia constituye el campo de estudio de la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia y, por supuesto, también aparece como un concepto mundano de la realidad familiar, educativa y social del presente. Desde cada una de estas disciplinas se ofrecen definiciones de la adolescencia que configuran los enfoques conceptuales imprescindibles para la investigación y práctica social. (Lozano, 2014, p.13)

La cita anterior da a conocer que la adolescencia puede ser estudiada desde diversos campos, sin embargo, los conceptos que aparecen como “mundanos” son los relevantes para esta investigación, es decir, la realidad familiar, educativa y social son aristas que influyen tanto en la adolescencia, como en el autoconcepto de los/as jóvenes.

De forma tal que, las definiciones mencionadas anteriormente sirven de orientación en la investigación, con el fin de comprender las etapas de la adolescencia y contemplarlas al momento de realizar las intervenciones, tales como observar las conductas de los/as estudiantes e investigar pertinentemente lo que les rodea a nivel social y contextual, además de comprender qué y cómo se forma su autoconcepto, siempre teniendo en cuenta el proceso evolutivo por el cual están pasando.

2.5 Relaciones sociales

Desde el nacimiento, el ser humano se relaciona de manera social, primeramente, mediante el llanto con el entorno que lo rodea, teniendo como primera experiencia el encuentro con su madre (en la mayoría de los casos) y luego con las personas que se encuentran en este nuevo ambiente.

En primera instancia la relación social es poco reconocible como tal, debido a la mínima capacidad de respuesta por parte del recién nacido, aunque, pasadas unas semanas y en ocasiones hasta días, casi de manera innata se relacionan con otros mediante sonidos y /o movimientos, incluso con miradas, con el único y gran propósito de satisfacer sus necesidades, no tan solo básicas como algunos creen, sino que también en busca de saciar aspectos más profundos relacionados con el área emocional, entendiendo todo esto de forma inconsciente.

Lucci (como se citó en Vigotsky, 1991) asegura que el desarrollo del individuo es resultado de conductas adquiridas, que luego cambian debido a las relaciones sociales. Por lo que años más tarde, en sus contextos más próximos, mantienen un rol primordial en el ser humano, generando efectos de carácter positivos o negativos para que, a lo largo de su desarrollo integral, se vean reflejados en aspectos como su personalidad, acciones, visiones y concepciones del mundo. Uno de estos contextos es el educativo.

La escuela es un contexto que, en su interior, fomenta un conjunto de relaciones sociales, teniendo presente su carácter secundario, pero no menor, en la vida de los jóvenes. (Sandoval, 2014).

En el sistema educativo las relaciones interpersonales no siempre son de compañerismo, amistad, admiración y afecto, sino que en ocasiones pueden ser dañinas, comúnmente se le llama bullying a lo que Ortega denomina (como se citó en Ortega, Del rey, Mora- Merchán, 2001) “maltrato entre escolares o iguales”, donde encontramos burlas, insultos, acoso, entre otros, los que influyen en la imagen que los jóvenes estudiantes tienen de sí mismos.

El aumento del efecto que generan las relaciones sociales dentro de un establecimiento educativo sobre un individuo es producto de varios factores que han ido variando con el paso de los años en dicho contexto.

Poco queda de lo que, tradicionalmente se esperaba en una relación de aula, donde el magiocentrismo (instancia educativa centrada en el adulto profesor, donde solo de él proviene el conocimiento) predominaba al paidocentrismo, donde el estudiante es capaz de aprender más allá de lo que le plantea el adulto educador), muy por el contrario, hoy en día los aprendizajes adquiridos por los/as jóvenes provienen, no tan sólo de los maestros, sino que, principalmente de las tecnologías actuales como internet y aplicaciones en línea, además de la socialización directa con sus pares. (Sandoval, 2014).

Según lo señalado anteriormente en la cita, la escuela era para, adquirir conocimientos relacionados con asignaturas, los/as estudiantes no tenían, como hoy en día una educación en movimiento. Es debido a este cambio en el contexto educativo que las relaciones sociales vinculadas a él han tomado un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes.

He aquí, la importancia que tienen los pares en la visión de los/as estudiantes en el desarrollo del autoconcepto que se formará. Desde esta premisa, las relaciones sociales comprenden, de alguna u otra manera, el autoconcepto que puede tener un estudiante sobre sí, y, en el caso de esta investigación, tiene estrecha cercanía con la forma en que se ven a sí mismos los alumnos pertenecientes al PIE, desarrollando a través de estos factores su autoconcepto, de manera que, mediante esta investigación podremos precisar que dentro del liceo en estudio exista una mayor incidencia de aspectos positivos o negativos en el desarrollo de este, específicamente en jóvenes pertenecientes al PIE.

2.6 La educación diferencial en Chile

El sistema educacional chileno a través de los años ha ido transformando y cambiando sus política, leyes y decretos en miras de una educación integradora que avanza a educación inclusiva, es por ello que comenzó con grupos diferenciales a través del Decreto N° 291/1999 que postulaba lo siguiente:

“ARTÍCULO 1: Los Grupos Diferenciales de los establecimientos de educación regular tiene como propósito atender alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a una discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar, ya sean, de carácter transitorio o permanente”. (MINEDUC, 1999, p.1)

Cuya modalidad de apoyo estaba enfocada en:

ARTÍCULO 2º: los alumnos y alumnas de Grupos Diferenciales serán atendidos durante la jornada escolar definida por el establecimiento educacional adscrito a Jornada Escolar Completa”. (MINEDUC, 1999, p.1)

Pero, con el paso del tiempo la visión integradora poco a poco ha ido cambiando por una visión inclusiva, es por ello que a través del nuevo Decreto N° 170/2009 se crea el PIE, cuyo objetivo es referido a:

(...) contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de -todos y cada uno de las y los estudiantes- especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2013, p. 2).

El Decreto N° 170/2009 es aquel que regula que aquellos establecimientos que tengan PIE cumplan con todos los documentos y normativas establecidas por el Ministerio de Educación, del mismo modo, las ayudas y apoyos pedagógicos que se brinden a los/as estudiantes sean favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos, buscando y aplicando estrategias metodológicas que abarquen el desarrollo integral de todos los estudiantes.

A razón de ello, aquellos estudiantes pertenecientes al PIE tienen la posibilidad de tener atención tanto en aula regular como en aula de recursos, en los cuales tienen apoyo a lo largo de su permanencia en el establecimiento educacional, de esta manera, contribuye hacia la mejora en la adquisición de los conocimientos de cada estudiante independiente de sus características, habilidades y/o condiciones personales. Para apoyar lo dicho anteriormente, se reconoce que:

El PIE a través de sus participantes y equipo multidisciplinario busca enriquecer las prácticas pedagógicas que allí se ejecutan en beneficio de cada estudiante, atiende a la diversidad existente dentro del aula regular, el cual es un factor influyente en la formación de cada estudiante. También brinda oportunidades para que tanto el establecimiento, los apoderados y equipo multidisciplinario se comprometan con la formación y los aprendizajes de todos/as los estudiantes. (Decreto N° 170, 2009, p.5)

Por otra parte, los apoyos y fundamentos de cada atención que se le brinden a los/as estudiantes estarán basados en formularios e informes psicopedagógicos, los cuales serán el resultado de un análisis cualitativo y cuantitativo emitido por profesionales competentes en evaluaciones diagnósticas. Es así como el diagnóstico psicopedagógico de los/as estudiantes pertenecientes al PIE estará emitido por profesionales competentes, tal como lo plantea y estipula el artículo N°16 del Decreto N° 170/2009; Será requisito para la evaluación diagnóstica que ésta sea efectuada por los siguientes profesionales idóneos detallados en tabla posterior:

Tabla 1 Profesionales idóneos y evaluación diagnóstica

Fuente: Tomada de Decreto 170, 2009, (p. 4- 5)

DISCAPACIDAD	PROFESIONALES
Discapacidad auditiva	Médico otorrinolaringólogo o neurólogo profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad visual	Médico oftalmólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad Intelectual y coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación especial/diferencial.
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, psicólogo, fonoaudiólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorrino o fisiatra y otras especialidades, según corresponda, psicólogo y profesor de educación especial/diferencial
Déficit atencional con y sin hiperactividad o trastorno hiperkinético	Médico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, psicólogo y/o profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo.
Trastornos específicos del lenguaje	Fonoaudiólogo, profesor de educación especial/diferencial, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.
Trastornos específicos del aprendizaje	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

En base a esta tabla, los trastornos y déficit se clasifican según la NEE que presente el/la estudiante, en donde el equipo multidisciplinario decidirá hacia donde estará dirigido el tipo de ayudas y apoyos que requiera el/la estudiante para la adquisición de conocimientos y nuevos aprendizajes, de manera que el tipo de necesidad estará ligada a dos enfoques: NEE de tipo transitorio y permanente.

Según el Decreto N° 170/2009 se precisa que es una Necesidad Educativa Especial, la cual:

Artículo N°2:

Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: Aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. (Decreto N°170, 2009, p. 4)

De la definición de NEE, se desprende y se identifica NEE Permanente y NEE Transitoria, las cuales, se refieren a:

- NEE de tipo PERMANENTE (desde ahora en adelante NEEP): Son barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de un déficit o trastorno asociado a una discapacidad, que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.
- NEE de tipo TRANSITORIA (desde ahora en adelante NEET): Hablamos de NEE transitoria cuando dichos apoyos y recursos adicionales están acotados a un período determinado de la escolaridad. (Decreto N° 170, 2009, p. 6)

El tipo de NEET y NEEP estará asociado al tipo de diagnóstico que presente el estudiante, es decir:

1.- Diagnóstico asociado a la NEEP:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad Intelectual
- Autismo
- Disfasia
- Discapacidad Múltiple y Sordoceguera

2.- Diagnóstico asociado a NEET:

- Trastorno de Déficit Atencional
- Trastorno Específico del Lenguaje
- Trastorno Específico del Aprendizaje

(Decreto N°170, 2009, p. 11)

De esta manera, el funcionamiento del PIE está enfocado a dar apoyo y recursos adicionales para la adquisición de nuevos conocimientos, independiente de los tipos de discapacidades y/o trastornos que presenten los/as alumnos/as. Dichos apoyos están orientados a la igualdad de oportunidades y a potenciar las capacidades que conduzcan a construir nuevos procesos y estrategias de aprendizaje, mientras que dichos recursos adicionales se enfocan hacia facilitar el acceso al aprendizaje.

2.7 Diagnóstico psicopedagógico

Hoy en día el concepto de diagnóstico psicopedagógico y el proceso mismo de evaluación psicopedagógica y/o diagnóstica ha cambiado respecto de sus inicios, de la mano de la inclusión se lleva a cabo tanto en Escuelas Especiales, como dentro de los establecimientos que cuenten con PIE.

Este concepto surge a raíz de la reforma educacional iniciada en la década de los sesenta, abocada principalmente a aumentar la cobertura en educación, creándose posteriormente en la década de los setenta la modalidad de Educación Especial dirigida a niños con discapacidad, en donde el proceso de diagnóstico psicopedagógico estaba orientando a la identificación de los beneficiarios de dichas escuelas especiales, bajo la premisa de la integración.

Hoy en día el proceso de evaluación diagnóstica apunta a determinar las habilidades y dificultades de los estudiantes, permitiendo distinguir y comprender el origen de dichas dificultades, entendiendo que existen múltiples factores intervinientes, para establecer así los apoyos y recursos necesarios. De esta manera, el concepto de diagnóstico psicopedagógico resultante refiere a “un proceso a través del cual se trata de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento de un alumno en el contexto escolar” (Cardona, Chiner y Lattur, 2006).

Es así que dicho proceso se entiende como aquel que posibilita y permite a los profesionales y equipos multidisciplinarios, la toma de decisiones respecto del actuar sobre el currículo, en función del contexto y las características individuales de los/as estudiantes, entendiéndose la evaluación diagnóstica individual como:

(...) un proceso de recogida y análisis de información relevante de las distintas dimensiones del aprendizaje, así como de los distintos factores del contexto educativo y familiar que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este procedimiento se encuentra normado para los estudiantes con necesidades educativas especiales en el Decreto N° 170/2009 (Decreto N° 83, 2015, p. 33)

De tal forma, se concibe como un proceso de colaboración entre profesores, familia y profesionales, orientado a determinar las habilidades de los/as estudiantes, dimensionando los aprendizajes previos, las motivaciones, los estilos de aprendizaje, a la vez que, las barreras personales y contextuales, es decir, las dificultades presentes en el proceso de aprendizaje y cómo aportan tanto el contexto familiar y escolar a la realidad educativa del estudiante.

Por su parte, según el Decreto N° 170/2009, dicha evaluación diagnóstica debe entregar, además, en función de los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), información referida a:

- a) tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo;
- b) el funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar;
- c) los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúen con él o la estudiante. (MINEDUC, 2009, p. 3).

Sobre el mismo proceso en función de su continuidad el Decreto N° 170/2009 indica en su artículo N° 11 del Título I que:

La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijan en el presente decreto para cada déficit o discapacidad. (MINEDUC, 2009, p 4)

Considerándose como profesionales competentes para llevar a cabo los procesos de evaluación y diagnóstico psicopedagógico según el Decreto N° 170/2009, en su artículo N° 15 del Título II “aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (MINEDUC, 2009, p.4).

Teniendo presente según las consideraciones expuestas por la División de Educación General, Unidad de Educación Especial, en sus Orientaciones Técnico-Pedagógicas para la evaluación diagnóstica Integral de Necesidad Educativas Especiales MINEDUC (2012), que posterior al diagnóstico psicopedagógico este será exigido cada dos años, comprendiendo que los/as estudiantes son sujetos en desarrollo, cuyos diagnósticos están sujetos a cambios. Resguardando aquellos casos en que por exigencia médica se solicita una evaluación o re-evaluación de mayor frecuencia en consideración de los tratamientos farmacológicos dispuestos.

De manera que, tal y como establece Cardona et al., (2006) según el objetivo o fin del diagnóstico psicopedagógico, ya sea dimensionar el progreso del estudiante, develar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o determinar adecuaciones curriculares, se entenderán como funciones principales del diagnóstico psicopedagógico las siguientes:

- 1) Función preventiva y predictiva: Se trata de conocer las posibilidades y limitaciones del individuo para prever el desarrollo y el aprendizaje futuros.
- 2) Función de identificación del problema y de su gravedad: Pretende averiguar las causas, personales o ambientales, que dificultan el desarrollo del alumno para modificarlas o corregirlas.
- 3) Función orientadora: Su finalidad es proponer pautas para la intervención, de acuerdo con las necesidades detectadas.
- 4) Función correctiva: Consiste en reorganizar la situación actual mediante la aplicación de la intervención y las recomendaciones oportunas. (Cardona et al., 2006, p. 15).

Siendo posible dimensionar de esta manera, la incidencia que posee el diagnóstico psicopedagógico como tal y el proceso de evaluación, respecto de su rigurosidad y amplitud, en la toma de decisiones sobre el actuar de la realidad educativa de los/as estudiantes, asegurando la pertinencia de las acciones en el marco educativo y familiar, en pos del acceso pleno a una educación integral de calidad, bajo la mirada actual de inclusión, promoviendo no solo el acceso, sino que una plena participación y avance en el currículo nacional.

De esta forma, si bien en sus inicios el proceso de evaluación psicopedagógica y/o diagnóstica suponía de manera implícita una clasificación e incluso una segregación respecto de los niños/as y jóvenes que presentaban NEE, hoy en día aparece en sí mismo como un elemento que busca asegurar el derecho pleno de la educación, en tanto que, desde su aplicación permite el ingreso y permanencia de estudiantes que presenten NEE, ya sean estas de carácter transitorio o permanente.

Por otra parte, permite dar una respuesta acorde a las características de cada estudiantes en pos del aprendizaje, es decir, se amplía la mirada de la evaluación que apuntaba en exclusivo a la determinación de un diagnóstico, cumpliendo entonces con delimitar rangos, índices o causas de las dificultades de aprendizaje, para ahondar más allá en función del proceso evaluativo y diagnóstico, no solo en las dificultades que presenta el/la estudiante, sino que en las habilidades que eventualmente se presentan como un soporte a una diversidad de herramientas y estrategias posibles de entregar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este mismo proceso no solo ha variado respecto de cómo se visualizan las dificultades y fortalezas, sino que aún más importante, respecto de cómo se comprende el contexto educativo y familiar en el transcurso de la vida escolar y las posibilidades que posee un determinado

estudiante. Es decir, ya no es el niño/a o joven que “no aprende”, cuya causa y raíz de este “no aprender” está depositada en sí mismo y sus características personales y particulares, sino que, es el contexto tanto educativo como familiar el que posee responsabilidades respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje y que debe comprender y visualizar las transformaciones y/o adecuaciones necesarias para beneficiar dichas posibilidades.

De esta forma es que el diagnóstico psicopedagógico es considerado relevante para la presente investigación, por un lado entendiendo que desde el actual sistema educativo chileno, éste se exige para determinar qué estudiantes podrán acceder y participar en el PIE, y por otro, que la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico psicopedagógico permiten la toma de decisiones por parte del contexto educativo y sus profesionales en pos del aprendizaje y desarrollo de los niños/as y jóvenes, entendiendo que el diagnóstico psicopedagógico propiamente tal no delimita las capacidades o el avance que un niño/a pueda tener dentro de su vida escolar, ya aquello depende de cómo se articulan los diferentes actores que integran la comunidad educativa, sumado al rol de las familias y los mismos niños/as y jóvenes como sujetos activos dentro del aprendizaje.

2.8 Prácticas pedagógicas

La toma de decisiones referidas al diagnóstico psicopedagógico anteriormente mencionado, incide en las prácticas pedagógicas que se pretendan utilizar para trabajar con los/las estudiantes del PIE, las cuales son determinadas según las diferentes modalidades que se proponen desde el Decreto N° 170/2009 para ser implementadas en el PIE y así trabajar, para que la educación pueda avanzar desde el actual proceso de integración, hacia la inclusión escolar logrando fortalecer e incorporar día a día prácticas que puedan ser efectivas y contextualizadas a los diversos establecimientos, como también que favorezcan el aprendizaje de cada uno de los/as estudiantes, a través de las distintas posibilidades de enseñanza que se les presenten, considerando como principales protagonistas del PIE a aquellos que tengan alguna NEE transitoria y permanente.

Desde esta mirada, es que se entenderá como práctica pedagógica “las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante” (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013, p.18), proceso en el cual se implementan las distintas alternativas de enseñanza no solo de parte del profesorado, sino que también de parte de los profesionales no docentes pertenecientes al PIE, siendo estos los/as psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionales y/o psicopedagogo/a, donde cada uno de ellos/as debiera considerar principalmente cada una de las necesidades educativas de los/as estudiantes, como también las barreras existentes para desarrollar un trabajo práctico en cada una de las realidades.

De esta manera, para efectos de la presente investigación, a contar de ahora las prácticas pedagógicas que plantea el Artículo 89 perteneciente al Decreto N° 170 (2009) en él serán entendidas como las acciones que le entregan:

- a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular
- b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de educación regular.
- c) Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional. (p.25)

Es por esto que, haciendo alusión a estos tres puntos referentes que se plantean, que la primera modalidad que considera el apoyo dentro del aula regular sea para complementar el trabajo que realiza el/la profesor/a de educación básica en la sala de clases, de manera que junto al/la educador/a diferencial puedan entregar diversas posibilidades de enseñanza que logren satisfacer los distintos estilos y ritmos de aprendizajes que poseen los/as estudiantes.

Al mismo tiempo, en conjunto realizan las planificaciones y/o elaboran materiales para implementar en clases organizándose en base a un trabajo colaborativo, tal cual como apela la UNICEF (2005) siendo una estrategia de gran importancia para avanzar en términos de inclusión junto a las variadas metodologías que de apoco se van incorporando en los centros educativos, la que además es considerada y reconocida en nuestro país como co-docencia, destacándose como “una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE” (Ministerio de Educación, p.39).

Valorando que el apoyo y relación empática que pueda existir entre un/una docente y otro, o bien evidenciando que las distintas perspectivas o experiencias personales que ambas personas puedan tener, dan a conocer y llevar a cabo en la sala de clases, pueden ser enriquecedoras para ambos emocional y profesionalmente.

Considerando que estas estrategias encaminan hacia una educación que pretenden incorporar a las escuelas la cultura inclusiva que se proclama en los PIE, pero que aún están en proceso las distintas políticas o normativas para llevar a cabo aún más modalidades y/o exigencias para que los colegios logren modificar su estructura.

Por otra parte, desde este mismo enfoque colaborativo, es que se lleva a cabo la evaluación diferenciada para los/as estudiantes del PIE, como también para aquellos que precisen de este apoyo adicional, solicitando de manera excepcional directamente al PIE mediante una evaluación médica neurológica o psicológica, siendo aplicada según los criterios de cada realidad educativa.

Siendo definida desde el ministerio de educación MINEDUC (2017) como un procedimiento de evaluación, se diferencia de los aplicados a la mayoría de los estudiantes. Cada colegio aplica procedimientos, que, según su criterio pedagógico, permiten dar reales oportunidades educativas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

De esta manera, haciendo alusión a este método para satisfacer las necesidades educativas de cada uno de los/as estudiantes referente a la evaluación, es que se consideran que todas las prácticas pedagógicas mencionadas, son una oportunidad para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, el grupo de seminaristas plantean que el aprendizaje no es el único pilar que sustenta la formación de los/as estudiantes, sino que es importante reconocer la emocionalidad dentro de la educación y cómo impacta cualquier tipo de relación social que se genere en las interacciones, de manera que esto vaya repercutiendo en la personalidad y forma de actuar dentro y fuera de la escuela, así como su capacidad de decidir y ser consciente de su alrededor como de él mismo. Co-docencia, trabajo colaborativo y los tres puntos analizados y mencionados anteriormente según el Decreto N° 170/2009, serán analizados e indagados desde las perspectivas de prácticas pedagógicas.

2.9 Estudios vigentes asociados al autoconcepto

Si bien en Chile en la actualidad, existen estudios relacionados al autoconcepto de los/as estudiantes y su relación con el rendimiento escolar, éstos corresponden a investigaciones realizadas por tesis de años anteriores, los cuales no brindan una información acabada del tema a investigar, sin embargo, en este apartado se pretende rescatar las diversas miradas actuales relacionadas al autoconcepto.

Es así como existen investigadores provenientes de otros países que deciden realizar sus investigaciones relacionadas al autoconcepto con estudiantes y/o personas de Chile, internalizándose en dar a conocer la situación actual que gira en torno al autoconcepto. Tal es el caso del artículo “Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos” (García, Díaz, Inglés, San Martín, y González, 2016, p. 31- 50)

Dicho artículo se desarrolla en función de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto, considerando una muestra de 860 estudiantes chilenos, en la cual los resultados apuntan a que la autoeficacia académica ejerce una influencia importante en el autoconcepto de los/as estudiantes en la adolescencia, siendo su influencia mayor en las escalas del autoconcepto relacionadas con las tareas académicas y con la autoestima, razón por la cual es de suma importancia que por parte de los/as docentes se fortalezca y se incentive hacia el refuerzo positivo de aquellas asignaturas en las cuales los/as estudiantes se consideren descendidos, ya que a través de esto, se fomenta que los/as estudiantes tengan un alto o bajo autoconcepto respecto a lo académico.

También existen otros estudios que se enfocan hacia el autoconcepto, pero desde la educación física, relacionado a cómo los/as estudiantes realizan una visión de su propio cuerpo, cómo se valoran a partir de los cánones de belleza impuestos en la sociedad actual, cómo se sienten con ellos mismos y la relación con su cuerpo.

Tal como lo muestra el artículo *Autoconcepto físico y práctica deportiva en estudiantes del Biobío (Chile)*, (Navas y Soriano, 2014, p. 399- 407) en donde participan 761 estudiantes (universitarios, de educación media y de educación básica), jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 34 años, procedentes de varias ciudades de la región del Biobío.

Los resultados obtenidos permiten concluir que realizar actividades físicas y deportivas extraescolares introduce diferencias en el autoconcepto físico y sus dimensiones, por lo tanto, a mayor educación física que realicen los/as estudiantes es mayor la formación de su autoconcepto, es más, en el ámbito social pueden desenvolverse con mayor facilidad en ámbitos más abiertos.

Por consiguiente, diversos estudios que se han realizado en Chile por investigadores extranjeros, arrojan datos que evidencia que los resultados obtenidos en actividades curriculares o relacionadas al aspecto físico influyen en la formación del autoconcepto.

Desde otra perspectiva, la Universidad de Chile en la investigación titulada “Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos”, analizó las diferencias existentes entre género y edad, tomando una muestra de 1.414 estudiantes chilenos, abordando el rango etario entre los 13 y 18 años, esta investigación arrojó como resultado las diferencias de género en las dimensiones de autoconcepto verbal, apariencia física, sinceridad/veracidad y autoestima en favor de las jóvenes, así como diferencias en el autoconcepto matemático, habilidades físicas, estabilidad emocional y relación con los padres en favor de los varones.

De la misma forma se dio a conocer que a mayor edad, más alto autoconcepto en diversas dimensiones como lo son: académica, habilidades físicas, apariencia física, relaciones con el sexo opuesto y autoestima. El aporte que genera esta información a la presente investigación es dar a conocer la relación de las variables edad y sexo, las cuales son decisivas al momento de la formación del autoconcepto en los adolescentes.

Por último, un estudio bastante completo asociado al término “Autoconcepto” y todo lo que ello implica fue descrito en la Revista Electrónica de Investigación y Docencia REID, el cual, aunque no es específico en la población referida, otorga información importante sobre el tema, considerándolo un eje fundamental para el desarrollo general de la personalidad y asegurando que si desde la adolescencia se forma un Autoconcepto de carácter positivo se evitarían problemas relacionados con el ámbito tanto psicológico como pedagógico. (Cazalla y Molero, 2013).

Respecto a lo anteriormente expuesto en las diversas aristas que abordan el autoconcepto en diferentes ámbitos, se concluye que el término autoconcepto relacionado al ámbito escolar, hace referencia al rendimiento académico, y que si se investiga este mismo concepto en otros ámbitos, por lo general tiende a relacionarse con cánones de belleza, relacionado a lo que la sociedad impone o cree socialmente correcto, lo que permite creer que el autoconcepto solamente tiene que ver con resultados tangibles, como lo son los números en una calificación, lo cual se traduce a un juicio de valor : “soy bueno o malo para matemáticas”, por mencionar algún ejemplo.

Mientras que en otros ámbitos se concibe como un término asociado simplemente a lo físico, como lo anteriormente señalado en los estudios vigentes, sin embargo, esta investigación pretende abordar el autoconcepto de una manera más emocional si pudiera encasillarse en alguna de las definiciones anteriormente expuestas en el apartado que define el autoconcepto, por lo que tendría mayor concordancia en una definición de autoconcepto personal en el ámbito afectivo-emocional. (Esnaola et al, 2008)

Desde la revisión teórica realizada y entendiendo que son diversas las concepciones que se generan en torno del autoconcepto, la mirada que asumirán las seminaristas de la temática central, es entendida como la opinión que posee el sujeto de sí mismo, que se forma en relación a variables tanto personales, contextuales y sociales, siendo abordada en la presente investigación desde el ámbito educativo, posicionado en el periodo de la adolescencia y entendido como una etapa crucial respecto de la formación del autoconcepto.

Bajo esta dimensión se posiciona dicho proceso de formación dentro de la educación media, en donde las relaciones sociales que se dan al interior de la comunidad educativa, resultan ser determinantes respecto de los mensajes y/o situaciones implícitas y explícitas que se le entregan a los jóvenes, continuando con los propósitos que guían la investigación, se vuelve relevante reconocer el rol de las prácticas pedagógicas que ocurren dentro de la escuela y cómo éstas influyen en el autoconcepto de un/a estudiante, del mismo modo, se aborda el diagnóstico psicopedagógico que tienen los/as estudiantes que conforman el PIE y cómo el reconocimiento de éste influye en la opinión que poseen de sí mismos/as.

3. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma y enfoque metodológico

A continuación, se presentan el paradigma y enfoque que guía la investigación, relacionado con la formación del autoconcepto en estudiantes de educación media del PIE, a la vez que, el diseño metodológico sobre el cual se dimensiona el proceso de investigación, determinándose el nivel de profundización, el escenario y sujetos de estudio, así como, las técnicas e instrumentos considerados para recabar información desde la propia forma de expresión de los/as estudiantes respecto de su autoconcepto.

Cabe mencionar que la realidad estudiada es única y particular, sujeta a su vez a un estudio que posee un paradigma interpretativo, asociado a la reflexión de los resultados que arroje el estudio. Tal como lo señala Martínez (2011)

(...) el paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado (p.6).

Reconociéndose así como fin principal el:

(...) comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia (p.7).

En base a este paradigma, es que se destacan los principios básicos de Guba (1990), quien propone que los paradigmas den respuesta a lo ontológico, epistemológico y metodológico de la investigación. De manera que, estos principios nos orientan a conocer la interpretación que tienen los sujetos de investigación respecto a su propia realidad, el significado que le entregan a sus experiencias y las distintas perspectivas que tienen tanto de su entorno, como de ellos mismos, es decir, que los/as estudiantes pertenecientes al PIE de educación media brinden información y comentarios respecto a sus experiencias y apreciaciones asociadas a los apoyos que reciben dentro del PIE. Cuya información recogida será analizada y orientada a resolver el cómo influye pertenecer a un PIE en la formación del autoconcepto en estudiantes de educación media.

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, el cual se sustenta en una comprensión profunda de la realidad investigada, asociada a fenómenos sociales y la interacción con el entorno. La definición, que sustenta la idea del enfoque cualitativo expresa:

(...) entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (Rodríguez, 2011, p.15).

Además de saber que:

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Es más, esta investigación trabaja con contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador.

Haciendo alusión a un principio epistémico es que “esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión de parte del investigador” (Mariane Krause, 1995, p.7), generando una interacción con los/as estudiantes de educación media del PIE, para conocer los distintos puntos de vista que suelen tener dentro de la misma cultura escolar respecto de las propias percepciones como individuo, siendo partícipe de sus vivencias, de su entorno, generando lazos a través de preguntas y conexiones referenciales que posibiliten establecer confianza y acortar las distancias entre investigadores y participantes que permitan ahondar en sus propios sentimientos y emociones.

Reconociendo la influencia que tiene todo lo anteriormente mencionado en la formación de su autoconcepto, concluyendo en una “metodología que podríamos definir como interpretativa - participante” (Mariane Krause, 1995, p.7).

3.2 Diseño metodológico

El diseño de la investigación, por su parte, apunta a un estudio de caso, frente al cual se establece que:

La unidad o caso investigado puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto (una pirámide como la de Keops, un material radiactivo), un sistema (fiscal, educativo, terapéutico, de capacitación, de trabajo social), una organización (hospital, fábrica, escuela), un hecho histórico, un desastre natural, un proceso de manufactura, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc. (Hernández et al., 2010)

De esta forma se comprende que un estudio de caso puede adoptar múltiples formas y abordar diferentes contextos, remitiéndose entonces a la realidad particular estudiada como caso. Tal y como establecen Neiman y Quaranta (como se citó en Kazez, 2009) un caso apunta a una realidad que se enmarca en un momento y lugar específicos, sobre un grupo particular de personas.

Ahora bien, considerando que es posible clasificar los estudios de caso según el objetivo al cual apunten y el número de casos abordado, la presente investigación se enmarca según su objetivo en un *estudio de caso descriptivo*, el cual según Yin (como se citó en Kazez, 2009), busca “presentar la descripción de un fenómeno en su contexto”, es decir, abordar la realidad estudiada en función de un momento y lugar específicos, a partir de actores particulares. Así mismo, se concibe como *caso simple, holístico*, entendido por Yin (como se citó en Díaz, Mendoza y Porras, 2011) como aquel que “se desarrolla sobre un solo objeto, proceso o acontecimiento, realizados con una unidad de análisis”.

Considerando de esta manera, la formación del autoconcepto en la etapa de la adolescencia como un fenómeno o experiencia particular, vivenciada por los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi, en función de sus opiniones como comunidad, bajo el contexto particular del sistema educativo y el programa de integración escolar.

Es así como, el diseño definido se articula tanto con el enfoque metodológico, que busca la comprensión de la realidad investigada, así como con el paradigma interpretativo que orienta una descripción profunda de dicha realidad, logrando vislumbrar el fenómeno estudiado como único y particular, desde las opiniones de los propios actores en el contexto real, orientando finalmente una descripción.

3.3 Nivel de profundización del estudio

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo, ya que según Gómez (2006) busca detallar las características y aspectos importantes del fenómeno analizado. En base al mismo autor, existen dos factores que lo determinan:

Uno es el conocimiento obtenido al desarrollar el punto “estudios vigentes asociados al autoconcepto”, donde mediante el conocimiento de la literatura actual, que si bien contempla muestras más amplias, se relaciona a la etapa de la vida desarrollada en este estudio.

El otro factor es el enfoque otorgado al estudio, el cual, en esta investigación resulta ser cualitativo por las características antes mencionadas por seminarista que me antecedió. Al ser este el enfoque, Gómez (2006) considera importante el trabajo de campo inicial y posterior, el que determina si el estudio será profundizado en relación al tipo de alcance.

Durante el estudio presentado se sostuvo el alcance y se accedió preliminarmente a la información de la muestra mediante revisión de documentos personales y observación en contexto de aula, para, finalmente utilizar el instrumento “focus group” para la recolección de datos a analizar.

3.4. Escenario de estudio

El establecimiento en el cual se llevará a cabo la investigación es el liceo Indira Gandhi ubicado en la comuna de la Florida, Región Metropolitana, Santiago de Chile, siendo este, administrado por la Corporación Municipal de La Florida (COMUDEF).

Ofrece educación mixta desde primer nivel de transición a cuarto año de educación media, en jornada diurna, a su vez otorga educación para adultos tanto en educación básica como media en horario vespertino.

Además, cuenta con PIE, el cual se organiza considerando pre-escolar, escolar y media, conformándose un grupo de profesionales orientados a satisfacer las NEE de los/as estudiantes, siendo integrado por: educadoras diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeuta ocupacional.

La infraestructura que tiene el escenario de estudio evidencia una cultura inclusiva existiendo espacios y posibilidades para que todas las personas se puedan desenvolver de manera autónoma y espontánea dentro del establecimiento, contando con baños adaptados, rampas y ascensores.

Los beneficios a los cuales pueden optar los/as estudiante son: apoyo pedagógico mediante el PIE, educación extraescolar, preuniversitario gratuito, buses de acercamiento, alimentación, becas y salud integral.

3.5 Sujetos de estudio

Para efectos de la presente investigación, y en concordancia con el diseño anteriormente descrito, los sujetos de estudio son nueve estudiantes de cuarto año de educación media diurna pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi, los cuales tienen entre 17 y 19 años, siendo siete mujeres y dos hombres.

Para la selección de los sujetos de estudio se consideraron dos requisitos: El primero fue pertenecer al PIE y el segundo llevar a lo menos dos años en este programa.

Se concibe un muestreo de tipo “único”, ya que cada uno de los/as estudiantes cuenta con características particulares según sus edades, siendo todos diferentes en personalidades, actitudes, autoconcepto entre otras características, no obstante, también se clasifica como muestra homogénea, ya que, todos los participantes responden al mismo perfil de ser pertenecientes del PIE, de manera que, desde el estudio descriptivo se pretenden conocer las experiencias de este grupo de estudiantes y cómo el contexto educativo se relaciona con su autoconcepto.

3.6 Técnicas e instrumentos

En función de los objetivos propuestos y considerando el contexto bajo el cual se desarrollará la investigación, se utiliza inicialmente y como medio de conocimiento previo la revisión de carpetas de los/as estudiantes, para recabar información principalmente asociada al diagnóstico psicopedagógico, por otra parte se utiliza una pauta de observación aplicada en aula común y de recursos, la cual permita conocer a los sujetos de estudio en el contexto en el cual se desenvuelven, además de identificarlos físicamente para la realización del focus group, de forma que exista un conocimiento previo desde las seminaristas hacia los/as estudiantes y viceversa.

Teniendo presente que, según Hernández y colaboradores (2010) el investigador, en este caso las seminaristas, son el principal instrumento para recolectar datos en el proceso de investigación, a partir de diversos métodos, se seleccionó como técnica la realización de un grupo focal, considerando que:

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. (Hernández et al., 2010)

De esta manera, el grupo de enfoque o focus group se presenta como la técnica más adecuada para recabar información con los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE, siendo esta entendida como “entrevistas grupales, las cuales consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (Hernández et al., 2010) lo que supone mayores posibilidades de diálogo y apertura con los/as jóvenes, ahondando así en sus percepciones y creencias personales.

Según lo mencionado anteriormente, para poder recaudar la mayor información y que esta se exprese de manera clara y ordenada, es que se establecen dimensiones de las cuales surgen las preguntas a realizar para el instrumento guion del focus group, las cuales serán descritas a continuación:

Autoconcepto: Para efecto de la investigación es entendido como: “una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es)” (Denegri et al., 2007, p.14). El cual además será relacionado al término de competencia, abordado bajo la mirada de Reuven Feuerstein, quien determina que este “alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo instiga hacia una buena postura mental, hacia un optimismo revelado en su potencial capacitador, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y hacia una aptitud perseverante” (Orrú, 2002, p. 48), por cuanto, el autoconcepto estará relacionado a la confianza que el sujeto posee en sí mismo, influyendo en su forma de pensar y actuar ante las diversas experiencias.

Siendo investigado y analizado desde el punto de vista personal de cada uno/a de los/as estudiantes, donde se pretende visualizar la imagen que ellos/as tienen de sí mismo, lo que les acomoda o prefieren cambiar de su personalidad, así como las proyecciones que tienen a futuro, de manera que se pueda indagar en la forma en que ellos/as se proponen metas y objetivos o por el contrario se limitan según las propias características que mencionan.

Relaciones Sociales: esta dimensión se enfoca a tal como lo señala Lucci (Como se citó en Vigotsky, 1991) asegura que el desarrollo del individuo es resultado de conductas adquiridas, que luego cambian debido a las relaciones sociales. Por lo que años más tarde, en sus contextos más próximos, mantienen un rol primordial en el ser humano, generando efectos de carácter positivos o negativos para que, a lo largo de su desarrollo integral, se vean reflejados en aspectos como su personalidad, acciones, visiones y concepciones del mundo. Desde estas interacciones que genera el ser humano, a través de esta investigación se busca conocer cómo los/as estudiantes se relacionan e interactúan con sus compañeros, profesores de aula y profesora diferencial y de qué manera estas relaciones influyen en los/as estudiantes en su desarrollo personal y emocional.

Diagnóstico psicopedagógico: se refiere a “un proceso a través del cual se trata de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento de un alumno en el contexto escolar” (Cardona, Chiner, Lattur, 2006, p.13). El enfoque que se le brinda a esta dimensión para efectos de esta investigación es referido hacia el conocimiento que poseen los/as estudiantes sobre este tema, es decir, como se llama su diagnóstico, qué sentimientos experimentan al momento que se les da a conocer, de qué manera enfrentan y/o influye el conocimiento de su diagnóstico en su desarrollo personal, emocional y social.

Prácticas pedagógicas: Esta dimensión considera las acciones que proclama el Decreto N° 170/2009, englobando todas aquellas que son ejecutadas exclusivamente por la educadora diferencial a cargo del grupo de estudiantes con los cuales se realiza el focus group. Desde estas acciones, se pretende investigar principalmente si los/as estudiantes son conscientes de las intervenciones que realizan para brindarles apoyo pedagógico y a su vez si estas diversas prácticas pedagógicas son favorables o desfavorables para su desarrollo personal y emocional, entendiendo la etapa de la adolescencia en la que se encuentran y la influencia que tiene el resto en la construcción de su personalidad.

Es así que, mediante el guion de grupo focal, el cual fue previamente sometido a la validación de expertos, se abordó la temática del autoconcepto, buscando develar cómo los/as jóvenes desde la opinión que poseen de sí mismos/as, se posicionan en el mundo y se relacionan con quienes los rodean, considerando como contexto central el ámbito escolar.

De igual forma, se abordaron las opiniones que tienen respecto del conocimiento de su propio diagnóstico psicopedagógico y cómo éste repercute en su autoconcepto y la comprensión que hacen de sus capacidades, a la vez que, cómo desde esta dimensión les aportan u obstaculizan las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el interior del PIE, específicamente por la educadora diferencial a cargo. Aspectos que finalmente serán analizados, buscando describir el autoconcepto de los/as estudiantes en función de sus vivencias, creencias, ideas y percepciones, siendo entonces primordial el diálogo entablado al interior de la sesión de grupo focal.

Para lo cual y cumpliendo con los aspectos formales requeridos, se solicitó previamente desde el centro educativo Indira Gandhi una autorización por parte de padres y/o apoderados que posibilite la grabación de audio de la sesión, aspecto que permitirá la transcripción y análisis posterior.

3.6.1 Instrumento:

A continuación, se presenta el instrumento final debidamente validado para su aplicación en el proceso de investigación, considerando el objetivo y las dimensiones anteriormente descritas. Es así como, se expone el diálogo que dio inicio a la sesión de grupo focal, considerando la presentación del equipo de seminaristas y las diversas preguntas de estímulo. Para seguidamente, presentar por dimensión las preguntas orientadas a dar respuesta a los objetivos descritos.

Guion Grupo focal

Buenas tardes, somos estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de la carrera de pedagogía en educación diferencial, cursamos nuestro último año y estamos realizando nuestro proceso de investigación en este liceo. Esta visita es la última fase de este proceso, donde se va a realizar un grupo focal, el cual consiste en realizar preguntas donde ustedes puedan libremente expresar lo que piensan.

Toda respuesta es válida y es de suma importancia que todos/as participen, destacamos que toda información que aquí se recabe será confidencial.

A continuación se presentarán las preguntas iniciales estímulo para dar la apertura a este grupo focal:

Coméntenos ¿Saben por qué ingresaron al Programa de Integración Escolar?

¿Qué significa para ustedes ser parte del PIE?

¿Ustedes creen que cambió algo en sus vidas o en su entorno al ser parte del PIE?

Tabla 2 guion grupo focal
Fuente: Elaboración propia

Objetivos	Dimensión	Preguntas	Pertinencia		Lenguaje		Redacción		Observaciones
			Si	No	Apropiado	No apropiado	Apropiada	No apropiada	
Conocer la repercusión de las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.	Prácticas pedagógicas.	<p>1.- ¿Cuáles son las acciones que realiza la educadora diferencial del PIE?</p> <p>2.- ¿Y cuáles de éstas acciones favorecen o dificultan los procesos de su desarrollo personal?</p> <p>3.-Y estas acciones ¿Para qué creen ustedes que les sirven en su desarrollo personal? ¿Por qué?</p>							

<p>Identificar cómo se vinculan las relaciones entabladas, con pares y profesores/as, por los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi en cuanto a la formación del autoconcepto.</p>	<p>Relaciones sociales.</p>	<p>1.-¿Cómo son las relaciones que tienen ustedes con sus compañeros/as de curso?</p> <p>2.-¿Creen ustedes que existen diferencias en la relación con sus compañeros/as del PIE y sus compañeros/as de curso? Si existen ¿Cuáles son?</p> <p>3.-¿Qué diferencias hay entre sus relaciones con sus profesores y la educadora diferencial?</p> <p>4.-¿Qué creen que piensan de ustedes sus compañeros/as de curso, sobre su participación en el PIE?</p>							

Develar la implicancia que tiene el conocimiento del diagnóstico, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.	Diagnóstico psicopedagógico	<p>1.-¿Nos podrían contar qué saben sobre sus diagnósticos?</p> <p>2.-¿Cómo se sienten al conocer su diagnóstico?</p>							
Describir el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE del Liceo Indira Gandhi.	Autoconcepto.	<p>1.-¿Cuáles son las características relevantes de su personalidad?</p> <p>2.-En relación a sus respuestas anteriores ¿Que mejorarían o cambiarían de ustedes?</p> <p>3.-¿Qué planes tienen saliendo de 4° medio?</p>							

3.7 Criterios de rigor científico

En la presente investigación los criterios de rigor científico serán abordados desde conceptos naturalistas, entendiendo entonces validez mediante el criterio de credibilidad y el de dependencia en reemplazo de confiabilidad, desde lo establecido en el texto “Metodología de la investigación”. En donde los autores primeramente plantean que “La credibilidad tiene que ver también con nuestra capacidad para comunicar el lenguaje, pensamientos, emociones y puntos de vista de los participantes” (Hernández, et al., 2010).

Lo que sustenta directamente el valor de verdad al cual apunta esta investigación, mediante el uso de la técnica seleccionada denominada focus group o grupo de enfoque, teniendo en cuenta algunas recomendaciones referidas al fortalecimiento de la credibilidad, tales como, las creencias y opiniones que provengan de las seminaristas deben clarificar la interpretación de los datos, teniendo en consideración la influencia mutua entre los/as estudiantes y las seminaristas valorando y buscando de igual manera, todo aquello que aporte o contradiga al consenso de la investigación, privilegiando la participación de todos los/as sujetos de estudio (Hernández et al., 2010).

En función de lo anterior y para consistencia de la investigación, se contará con la validación del instrumento elaborado, ante un grupo de expertos de la Universidad Católica Silva Henríquez, seleccionado por las seminaristas, considerando a docentes de la carrera de pedagogía en educación diferencial con magíster en educación, a través de la entrega de una carta formal que especifica el objetivo general de la investigación, sumado a una copia del instrumento y una pauta donde se definen los objetivos específicos de la investigación y el guion de las preguntas que apuntan a la obtención de cada objetivo, solo una vez validados los instrumentos, estos serán aplicados para la investigación.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, otro criterio que sustenta la investigación es el de dependencia, el cual implica que “los datos deben ser revisados por distintos investigadores y estos deben arribar a interpretaciones coherentes” (Hernández, et al., 2010). Lo que conlleva a realizar acciones que le otorguen consistencia a la técnica seleccionada, tales como grabación de audio de la sesión de focus group, transcripción textual de dicho audio y análisis de los datos recabados a partir de matrices.

En donde, una de ellas denominada “Matriz 1 de análisis de datos” brinda la posibilidad de relacionar las respuestas otorgadas por los/as estudiantes con las sub-dimensiones, permitiendo sintetizar de manera descriptiva la dimensión general que corresponda. Mientras que, la siguiente matriz denominada “Matriz 2 de integración de resultados”, permite relacionar la síntesis descriptiva establecida anteriormente con la referencia bibliográfica contenida en el marco teórico, generando conclusiones preliminares.

En este estudio, la principal técnica de análisis de la información utilizada es el análisis de contenido, mediante la triangulación de informantes (estudiantes) y de técnica (focus group). De acuerdo con estos planteamientos, el proceso de análisis se divide en cuatro fases:

Etapa transcripción: la cual considera la transcripción textual del grupo focal, lo que tendrá estrecha relación a responder a la credibilidad y la confiabilidad de la información recabada.

Etapa reducción: referida a la reducción de la información que corresponde al análisis exploratorio. Implica seleccionar los datos recogidos de los/as estudiantes a través de la aplicación de la técnica de focus group. Estos datos son categorizados según las dimensiones que fueron determinadas durante el análisis, lo que requiere establecer temas comunes para agrupar la información recopilada. Se considera la transcripción textual del grupo focal, lo que tiene estrecha relación para responder a la credibilidad y la confiabilidad de la información recabada.

En esta fase se segmentan los datos para identificar patrones tanto por regularidades como por inconsistencias que pudiesen ser halladas. Sin embargo, aún no se realizan descripciones, solo selección de datos.

Etapa de análisis descriptivo: referida a la exposición de datos que corresponde al análisis descriptivo. A través de las dimensiones establecidas se establecen patrones que organizan y sintetizan la información a través de procedimientos de análisis e interpretación de la información, complementando con algunas citas de los informantes. Aquí se obtienen las síntesis descriptivas de cada dimensión.

Etapa de análisis interpretativo: Referida a la extracción e inferencias de información que corresponde al análisis interpretativo. Se integra, relaciona y establecen conexiones entre las diferentes dimensiones con el sustento teórico. Aquí se obtienen conclusiones preliminares que sirven de base para las conclusiones del estudio.

Teniendo presente que, la triangulación es entendida según Denzin (como se citó en Arias, 2000) como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”. Se entiende que, esta se establece en función de los medios que entregan los a datos a analizar, es decir, si se presentan dos o más teorías, o bien diferentes datos o métodos que serán confrontados en el análisis.

Al mismo tiempo, Arias Valencia (como se citó en Álvarez y San Fabián, 2012), señala que “la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”

De esta forma, la triangulación supone un proceso trascendental para llevar a cabo el despliegue y orden los datos a analizar. En la presente investigación la triangulación estará abocada a los sujetos “contrastando los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada” (Álvarez y San Fabián, 2012, p.10).

4. CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Trabajo de campo o recogida de información.

La investigación posee una serie de fases relacionadas a la recogida de información del trabajo de campo, las cuales serán detalladas a continuación mediante tabla explicativa junto a sus respectivos facilitadores y obstaculizadores:

Tabla 3 Fases del trabajo de campo

Fuente: Elaboración propia

<p>Fase inicial:</p> <p>Esta etapa comprende la coordinación con las autoridades, para acordar fechas de visita a la institución educativa la cual consta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reunión con el director del establecimiento para exponer los objetivos de la investigación y solicitar la autorización correspondiente. ● Reunión con la coordinadora del PIE. para dar a conocer la investigación y acordar tiempos de realización de ésta, en los distintos escenarios investigativos. ● Reunión con la educadora diferencial a cargo del curso en el cual se va a intervenir, para coordinar los horarios y días del acceso al campo de estudio correspondientes a la fase intermedia 1°, 2° y 3° etapa. 	<p>Facilitadores:</p> <p>La disposición del director del liceo para aceptar que la investigación se lleve a cabo, además de las gestiones realizadas por la coordinadora del PIE, ya sea facilitando el acceso a espacios determinados y la buena acogida por parte de los/as profesores/as de aula para ingresar a observar. Por último, la autorización para utilizar el nombre del liceo en el título de la investigación.</p> <p>Obstaculizadores:</p> <p>Los tiempos prolongados de espera, en cuanto a las respuestas de la educadora diferencial a cargo del curso, impidiendo la fluidez de la comunicación en cuanto a la coordinación de horarios y acceso a campo, generando como consecuencia un retraso en relación a los plazos previamente establecidos.</p>
--	---

<p>Fase intermedia 1° etapa:</p> <p>Esta etapa supone el conocimiento previo del grupo de estudiantes seleccionados como sujetos de estudio, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Revisión de datos y documentos de los/as estudiantes participantes, a través de la cual se apunta a indagar sobre la trayectoria dentro del PIE, diagnóstico psicopedagógico asociado al ingreso a PIE y las prácticas pedagógicas establecidas en la labor de apoyo. ● Observaciones en aula, considerando como objetivo indagar a través de la observación las relaciones generadas al interior del aula regular y de recursos, entre los/as estudiantes seleccionados con sus pares, profesores y la educadora diferencial a cargo. <p>Cada instancia de observación tendrá una duración de 2 horas pedagógicas (90 minutos).</p> <p>La modalidad de las sesiones será flexible, siendo determinadas en función de la disponibilidad de cada docente. De esta manera, se llevarán a cabo ya sea de forma individual, o bien a través de la formación de equipos por parte de las seminaristas considerando el ingreso de dos observadoras por aula.</p> <p>Las sesiones de observación se determinarán resguardando que cada investigadora cuente con la posibilidad de acceder a los distintos escenarios de observación, iniciando dicho proceso en aula de recursos, para finalmente observar en aula regular.</p>	<p>Facilitadores:</p>
	<p>La posibilidad que brinda el liceo de acceder a la revisión de dichos documentos por parte de las investigadoras, así como, la presencia efectiva de las carpetas de todos los/as estudiantes seleccionados pertenecientes al PIE.</p> <p>La disposición de los/as docentes de aula regular de permitir el acceso de las seminaristas dentro del aula.</p>
	<p>Obstaculizadores:</p> <p>Entendiendo la necesidad del requerimiento, se exige la supervisión de la educadora diferencial a cargo del grupo de estudiantes seleccionados, de forma que, dichas instancias se deben ajustar a los horarios y posibilidades de la educadora, retrasando de esta forma el avance del proceso. De igual manera, si bien se presentan todas las carpetas de los/as estudiantes, la información contenida se encuentra incompleta, además de no tener la misma información, debido a los procesos internos de orden y actualización.</p> <p>Teniendo presente que el proceso de observación se inició en aula de recursos, las inasistencias de los/as estudiantes a ésta, no permitieron identificarlos de manera previa al acceso a aula regular.</p>

<p>Fase intermedia 2° etapa:</p> <p>Dicha etapa supone la aplicación del instrumento principal seleccionado como medio de recogida de información, entendiéndose que el grupo de enfoque o focus group llevado a cabo con los/as estudiantes seleccionados pertenecientes al PIE del centro educativo, busca revelar información respecto de las percepciones de los/as estudiantes en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pertenencia y participación en el PIE. • El conocimiento del propio diagnóstico psicopedagógico. • Las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la educadora diferencial a cargo. • Las relaciones sociales entabladas con pares y docentes. 	<p>Facilitadores:</p> <p>El espacio dispuesto fue amplio, lo que permitió modificar la organización de la sala, libre de distractores haciéndolo apto para la sesión.</p> <p>Obstaculizadores:</p> <p>Las actividades internas del centro educativo modificaron la organización de la sesión previamente acordada, teniendo que acotar los tiempos ya establecidos, lo que impidió profundizar en las respuestas de los/as estudiantes.</p>
<p>Fase final:</p> <p>En esta etapa se consideran instancias que anteceden al análisis final de los datos, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcripción textual del focus group realizado a los estudiantes de cuarto medio del liceo Indira Gandhi, el cual se relaciona con los criterios de credibilidad y dependencia. • Organización de la información mediante matrices de “reducción de datos y síntesis” e “integración de resultados”, finalizando con las conclusiones. • Entrega de resultados al centro educacional. 	<p>Facilitadores:</p> <p>Las grabaciones de audio realizadas con apoyo de diversos equipos tecnológicos como tablet, teléfonos celulares y cámara de video permitieron que la información recabada al momento de transcribirla pudiese ser confirmada y exacta, evitando lugar a los posibles errores de audio, grabación y audición por parte de las seminaristas.</p>

Obstaculizadores:

El poco conocimiento por parte de los seminaristas en cuanto a la tabulación de datos desde los inicios de la fase en cuestión, haciendo más extenso el proceso mismo, debido a la necesidad previa de interiorización y comprensión.

4.2 Análisis de los hallazgos de investigación o de la información recopilada

Respecto al procedimiento de análisis la *matriz 1 reducción y síntesis de datos* se organiza sobre la base de los objetivos general y específicos de la investigación, de los cuales se desprenden las dimensiones, luego se exponen las preguntas correspondiente a cada objetivo, de las cuales se desglosan sub-dimensiones las cuales sintetizan los temas clave de cada pregunta correspondiente al grupo focal, en otra casilla estarán ubicadas las citas textuales, las cuales expresan las opiniones que los/as estudiantes dijeron en la entrevista grupal, las cuales respondan a lo que se quiere investigar, para posteriormente ser analizadas en la sección de síntesis descriptiva por dimensión, la cual resume todos los elementos ya mencionados.

Por otra parte la *matriz 2 integración de resultados y triangulación de datos*, continúa el análisis realizado en la matriz anterior, pero esta vez de manera más global, es por este motivo que comienza con la misma sección que termina en la primera matriz, luego se presentan las referencias del marco teórico el cual está presente en la tesis, con el fin de contrastar o apoyar lo que se investigó, culminando así con las síntesis preliminares, las cuales darán indicios del cierre a las conclusiones finales.

Tabla 4 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión prácticas pedagógicas		
Fuente: Elaboración propia		
MATRIZ N°1: REDUCCIÓN Y SÍNTESIS DE DATOS POR DIMENSIÓN		
OBJETIVO:	Conocer la repercusión de las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes	DIMENSIÓN: Prácticas pedagógicas
SUBDIMENSIONES:		
Acciones de la educadora diferencial	Acciones que favorecen o dificultan	Utilidad en el desarrollo personal
PREGUNTAS:		
1.- ¿Cuáles son las acciones que realiza la educadora diferencial del PIE?	2.- ¿Y cuáles de éstas acciones favorecen o dificultan los procesos de su desarrollo personal?	3.-Y estas acciones ¿Para qué creen ustedes que les sirven en su desarrollo personal? ¿Por qué?
TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL
<p>“(…) reforzamos las materias”</p> <p>“(…) materias que nos cuestan a nosotros”</p> <p>“Por ejemplo si nos cuesta más, ella nos explica de una y mil formah (...) hasta que uno entienda”</p> <p>“ A mí por ejemplo, mis compañeros saben que a mí no me gustan los ruidos (...) cuando se desordenan (...) y eso me pone nerviosa, ¿qué hace la profe? (...) yo hago la prueba en integración”</p>	<p>“A mi social (...) es como que me ha favorecido porque igual encuentro que es un apoyo igual grande (...) porque siempre me han categorizado que yo era atípica”</p>	

<p>“(…) que cuando tenemos prueba nos baja la escala”</p> <p>“(…) entonces digamoh entre comillas que está eximida de inglés (…)”</p> <p>“adecuada pero, así como normal, no tan adecuada como a mis compañeros”</p>		
<p>SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION</p>	<p>SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION</p>	<p>SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION</p>
<p>Las acciones que realiza la educadora diferencial son el refuerzo de asignaturas en las que requieren apoyo, además de adecuaciones de acceso a la presentación de la información, es decir, presentar de múltiples formas el contenido.</p> <p>Por otra parte dar cabida a las habilidades sociales de estudiantes que las presentan como desafío, además de la adecuación de acceso al entorno, es decir, ofrecer un espacio apto para la realización de las evaluaciones (aula de recursos).</p> <p>También se baja la escala, brindando apoyo.</p> <p>del mismo modo, existe la eximición de la asignatura de inglés, además de adecuaciones no significativas en la</p>	<p>Las acciones que realiza la educadora diferencial favorecen en el ámbito social de los/as estudiantes. Del mismo modo se sustenta que los estudiantes no identifican acciones que los dificulten en su desarrollo personal, pero no explicitan cuáles.</p>	<p>Los/as estudiantes no explicitan para qué les sirve pero admiten que les sirve, sin embargo manifiestan que esas acciones no les favorecen fuera del contexto escolar.</p>

prueba.		
SINTESIS DESCRIPTIVA POR DIMENSIÓN		
<p>Se consideran como acciones el refuerzo de asignaturas, adecuaciones de acceso a la presentación de la información, acceso al entorno y adecuaciones no significativas en la prueba, mientras que, en el área social, se brindan apoyos para desarrollar habilidades comunicativas e interactivas, además de bajar la escala en las pruebas y existe eximición cuando así el/la estudiante lo requiera. Por otra parte no se evidencian acciones realizadas por la educadora diferencial, que dificulten el aprendizaje de los/as alumnos/as y que dentro de las que favorece se encuentra el desarrollo de habilidades sociales.</p> <p>Respecto a la utilidad que las acciones tienen en el desarrollo personal los/as estudiantes no logran identificarlas de manera detallada, sin embargo, en su mayoría reafirman que no hay ninguna acción que les favorezca de forma anexa al contexto colegio.</p>		

5 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión relaciones sociales

Fuente: Elaboración propia

MATRIZ N°1: REDUCCIÓN Y SÍNTESIS DE DATOS POR DIMENSIÓN

OBJETIVO:	Identificar cómo se vinculan las relaciones entabladas, con pares y profesores/as, por los/as estudiantes de 4° medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi en cuanto a la formación del autoconcepto.		DIMENSIÓN:	Relaciones sociales
SUB-DIMENSIONES:				
Relaciones con pares	Diferencias en las relaciones con pares que no pertenecen al PIE	Diferencias en relación con profesores	Percepciones de terceros sobre su participación en el PIE	
PREGUNTAS:				
1.- ¿Cómo son las relaciones que tienen ustedes con sus compañeros/as de curso?	2.- ¿Creen ustedes que existen diferencias en la relación con sus compañeros/as del PIE y sus compañeros/as de curso? Si existen ¿Cuáles son?	3.- ¿Qué diferencias hay entre sus relaciones con sus profesores y la educadora diferencial?	4.- ¿Qué creen que piensan de ustedes sus compañeros/as de curso, sobre su participación en el PIE?	
TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	
“(…) yo los quiero harto, pero son muy parlanchines” “¡Claro! Por ejemplo aquí, me llevo bien, en la escuela y todo, pero por ejemplo lo::: los “cabros” de atrás, los últimos de allá atrás me molestan y toda la cuestión, pero no los pesco”	“No, no es la misma, igual de repente así como que dicen, aah tú te sacaste un 7 porque te bajan la escala” “Típica cosa de que dicen que nos adecuaron la prueba, nos bajaron la escala” “O que las ayudan, que las soplan, la típica cosa,	“Depende del profe de cómo sea su carácter, porque algunos profesores son más pesados, otros más amables” “El de inglés” (respuesta unánime a la pregunta ¿y cuál sería el profe más pesado? Realizada por la investigadora 2)	“No, no es la misma, igual de repente así como que dicen, ah tú te sacaste un 7 porque te bajan la escala” “Típica cosa de que dicen que nos adecuaron la prueba, nos bajaron la escala”	

<p>“(…) a veces pasa que hay choques, roces (…)</p> <p>pero a mí me dicen que yo no sirvo para ciencias o me dicen esas cosas, a veces me he sentido como bajoniada con eso (…)</p> <p>pero después ellos (…)</p> <p>me dan apoyo”</p> <p>“A veces igual nos ayudan, pero a veces pasa que igual como que hay conflictos, a veces hay peleas”</p> <p>“Pero yo nunca he tenido problema con algún compañero”</p> <p>“Yo siento que no pasa nada de eso de la discriminación”</p> <p>“No como integración, pero diferente”</p> <p>“Obvio que tengo mi grupo de amigos,</p>	<p>que la tía nos dan la respuesta”</p> <p>“Yo creo que más que nada es el tema de la escala, es como un caso particular, pero es normal, claro a nosotros estamos al 50% y ellos 60%”</p> <p>“Yo siento que no pasa nada de eso de la discriminación”</p> <p>“No como integración, pero diferente”</p> <p>“Obvio que tengo mi grupo de amigos, pero no me llevo mal con nadie”</p> <p>“No es de tensión, es que te molestan y es como ah... ya, un leseo entre comillas, es como una talla”</p> <p>“No, sí más que nada es un trato de leseo que es como por ejemplo, mi grupito eh... ya yo me saco mejor nota que todas, no, es que a ti te bajan</p>	<p>“Es que siempre como que nos dice cosas feas, a lo mejor lo dice por chiste pero igual, otros no tienen todos la misma fortaleza (…)”</p> <p>“Como, ay que ustedes no van a poder y cosas así”</p> <p>“Es que él es como súper pesado”</p> <p>“A mí con la profe jefe (…)</p> <p>me dio su apoyo y todas esas cosas, eh me motiva, me dice que podí cumplir tus sueños (…), me da consejos”</p>	<p>“O que las ayudan, que las soplan, la típica cosa, que la tía nos dan la respuesta”</p> <p>“Yo creo que más que nada es el tema de la escala, es como un caso particular, pero es normal, claro a nosotros estamos al 50% y ellos 60%”</p>
--	--	--	---

<p>pero no me llevo mal con nadie”</p> <p>“No es de tensión, es que te molestan y es como ah... ya, un leseo entre comillas, es como una talla”</p> <p>“No, sí más que nada es un trato de leseo que es como por ejemplo, mi grupito eh... ya yo me saco mejor nota que todas, no, es que a ti te bajan la escala y cosas así pero es como eso no más, como el leseo por el rato y después ya si, era el problema”</p> <p>“(...) ya: deja de ser como tú, deberías ser así y asá (...) porque yo los quiero como amigos y yo los voy a defender como amigos, pero yo nunca les voy a decir cosas hirientes como me dijeron a mí (...) mis compañeros me dicen que soy débil”</p>	<p>la escala y cosas así pero es como eso no más, como el leseo por el rato y después ya si, era el problema”</p> <p>“Pero yo nunca he tenido problema con algún compañero”</p> <p>“(...) ay los de integración a lo mejor no van a haber siete (...)”</p>		
--	--	--	--

SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION	SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION	SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION	SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION
<p>Algunos estudiantes presentan dificultades en las relaciones con compañeros o grupos específicos. Dicen sentir afecto hacia sus pares, a pesar de los problemas generados en la cotidianeidad. Estudiantes específicos concluyen nunca haber presentado problemas con sus pares, dicen no sentirse discriminados por sus pares que no asisten a PIE, a pesar de reconocerse distintos a ellos.</p> <p>Como grupo de estudiantes pertenecientes al PIE, si bien reconocen que a sus compañeros no les es indiferente su adaptación evaluativa, lo perciben como una humorada. Se recalca por parte de una de las estudiantes las reiteradas críticas que percibe de parte de sus</p>	<p>El principal roce, que hace la diferencia entre los estudiantes que pertenecen al PIE con sus pares, es la adecuación en la escala de evaluaciones. La mayoría asiente y coinciden en que no es la misma relación, pero en el transcurso del focus group se desdican otorgándole al problema una importancia mínima que no dificulta la relación entre estudiantes del PIE con el resto de sus compañeros. La problemática es percibida por parte del grupo PIE en tono de humorada e incluso descartan la discriminación.</p> <p>En definitiva, la mayoría lo percibe como parte de la competitividad propia del sistema escolar, la cual no es precisamente algo que los preocupe ni tione la relación entre compañeros.</p>	<p>Los/as estudiantes manifiestan que la relación que mantienen con los/as docentes de aula regular depende netamente del carácter de ello/as. Por otra parte, una alumna reconoce a la profesora jefe como una persona de gran apoyo y con la cual mantiene un vínculo importante.</p> <p>Sin embargo, todos/as los/as estudiantes concuerdan y dan a conocer la relación particular que tienen con el profesor de inglés, respecto al trato inadecuado que este mantiene con todo el curso, donde entregan ejemplos de lo que negativamente el profesor verbaliza hacia ellos.</p> <p>Es importante destacar, que los/as estudiantes dejan en claro que este trato es a todo el curso por igual y no hace diferencia con los estudiantes que pertenecen al PIE.</p>	<p>Con respecto a la participación en el PIE, al único tema que se hace alusión es referido al porcentaje más bajo de escala con la cual evalúan a los a los/as alumnos/as del PIE, así como la adecuación de las pruebas, es decir, netamente en temas de pruebas y/o modificaciones en la escala de notas.</p>

<p>amigos y compañeros.</p> <p>En definitiva, su relación con los pares sea esta buena o mala no se ve influida ni posee relación con su pertenencia al PIE.</p>		<p>No realizan comentarios directos respecto de la relación con la educadora diferencial, solo la integran dentro del grupo de profesores al referirse a ella, centrandos sus comentarios en los docentes de aula regular, y al volver a ser interpelados respecto de si hay diferencia responden de manera unánime con un “no”. Por otro lado se hace alusión respecto a posibles “celos”, estos provienen de una estudiante que se refiere a otra que también pertenece al PIE, donde le señala que debe dejar de ser celosa, en cuanto a la relación que puede establecer la educadora diferencial con los demás estudiantes, manifestando, “de no ser tan celosa con la tía M” haciendo alusión a que los demás estudiantes también pueden compartir con la educadora diferencial.</p>	
--	--	--	--

SINTESIS DESCRIPTIVA POR DIMENSIÓN			
<p>Las relaciones entre los estudiantes que pertenecen al PIE y sus pares si bien son variables, no involucra un trato diferenciado entre ellos/as, según lo mencionado por uno de los alumnos, no existe discriminación alguna hacia los estudiantes del PIE, tal como se señala en esta frase: “Yo siento que no pasa nada de eso de la discriminación”, existiendo lazos más bien estables, generando seguridad en ellos/as mismos/as al tener su grupo de amigos/as dentro de su curso.</p> <p>De igual manera, se evidencia que existe un tema que los estudiantes pertenecientes al PIE identifican como roce en las relaciones sociales con sus pares, el cual se menciona literalmente como: “ Yo creo que más que nada es el tema de la escala, es como un caso particular, pero es normal, claro a nosotros estamos al 50% y ellos 60%”, identificando que todo lo que tenga que ver con las adaptaciones curriculares en beneficio de los estudiantes que pertenecen al PIE, causa un quiebre en los estudiantes que no son parte del PIE, no obstante, ninguno de los/as alumnos/as pertenecientes al PIE lo ven como un tema de conflicto, verbalizando: “(...) es que te molestan y es como ah... ya, un leseo entre comillas, es como una talla”</p> <p>Por otro lado, las relaciones con los/as docentes de aula se advierten sin ningún tipo de lazo estable, ya que, como lo menciona un alumno: “Depende del profe, de cómo sea su carácter, porque algunos profesores son más pesados, otros más amables”, no pueden establecer un apego seguro con la generalidad de ellos/as, involucrándose de manera más cercana con aquellos/as que sean mas amables.</p> <p>Finalmente, no se hace alusión explícita a la relación con la educadora diferencial, sin embargo, al hacer referencia si algun docente discrimina a los estudiantes que pertenecen al PIE, estos responden: “no”, de forma unánime, involucrando en este tema a la educadora diferencial. En definitiva, ni alumnos/as ni profesores tienen un trato distinto o de discriminación con los/as jóvenes que pertenecen al PIE.</p>			

Tabla 6 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión diagnóstico psicopedagógico

Fuente: Elaboración propia

MATRIZ N°1: REDUCCIÓN Y SÍNTESIS DE DATOS POR DIMENSIÓN			
OBJETIVO:	Develar la implicancia que tiene el conocimiento del diagnóstico psicopedagógico, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.	DIMENSIÓN:	Diagnóstico Psicopedagógico
SUB-DIMENSIONES:			
Conocimiento de diagnóstico psicopedagógico		Sentimiento relacionado al diagnóstico psicopedagógico	
PREGUNTAS:			
1.- ¿Nos podrían contar qué saben sobre sus diagnósticos?		2.- ¿Cómo se sienten al conocer su diagnóstico?	
TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL		TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	
<p>“Yo tengo déficit atencional “</p> <p>“El mío es menos avanzado que el de ellos dos, o sea en general, ellos dos son más avanzado en temas de concentración”</p> <p>“(…) como que yo puedo estar así hablando y de repente se me va lo que digo.”</p> <p>“(…) de repente estoy escribiendo de lo mas bien y veo una mosca y me quedo mirando la mosca (…)”</p> <p>“(…) yo igual de repente cuando volaba una mosca, yo la quedaba mirando (….) me dieron pastillas para concentrarme, por eso ahora ando más concentrado y no ando así tan</p>		<p>“Como que me siento orgullosa (...) aunque sea una dificultad igual, igual como que es parte de mí, así que me gusta, (...) siendo un poquito diferente la perspectiva del mundo es otra”</p> <p>“Igual da rabia no entender a la primera o da rabia de porque me cuesta más que a los demás, como que igual da rabia”</p> <p>“Al principio no lo entendía (...) asimilarlo me costó un poco (...) yo no lo busqué (...) puedo ser torpe en educación física y lo hago igual (...) Me esfuerzo y cosas así (...) yo soy así ya estoy acostumbrada a, a mis movimientos”</p> <p>“(…) al principio tenían sospecha de déficit atencional (...) fue como ya claro, lo sospeché,</p>	

<p>distraído”</p> <p>“No me concentro mucho”</p> <p>“Eeeh.. no me concentro”</p> <p>“Síndrome de asperger (...) Es un pequeño autismo (...) es como que alguien de otro país llegara (...) yo no lo puedo mirar a los ojos”</p> <p>“Me cuesta concentrarme (...)”</p> <p>“No sé el diagnóstico, sé que me iba mal en matemáticas”</p> <p>“Diagnóstico no”</p> <p>“(...) si alguien se pone a gritar, los zumbidos (...) porque no me gustan los ruidos como que me perturban mi tranquilidad de mi mundo”</p> <p>“Me cuesta concentrarme como que estoy medio pensando para aprender y como que se me coloca la mente en blanco y se me olvida todo lo que estoy diciendo”</p> <p>“O a veces escucho hablar, y como que escucho por escuchar nomas”</p>	<p>igual fue como ya filo, ya lo tengo. Ósea fue como entre negarlo y aceptarlo, pero bien igual”.</p> <p>“(...) no porque tengas déficit atencional significa que no me la pueda”.</p> <p>“(...) porque igual uno puede ir mejorando y uno le puede ir poniendo empeño a tener una mejor nota”.</p> <p>“Lata porque me trato de concentrar”</p>
---	--

SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION	SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION
<p>La mayoría de los/as estudiantes no conocen el nombre específico de su diagnóstico psicopedagógico, pero en general reconocen algún tipo de características y/o dificultades asociadas a la misma temática, indicándolo y concretizando con ejemplos de la vida cotidiana, tales como la concentración descendida reflejado en estar realizando alguna actividad y de pronto se pierde el foco de lo que ejecutan.</p> <p>Bajo lo mismo, durante el desarrollo del focus group y preguntándole sobre la misma temática un estudiante señaló que no conocía su diagnóstico psicopedagógico y tampoco habla del tema.</p> <p>También se realizan comentarios respecto a su estructura interna de cada estudiante referido a hábitos y costumbres, en definitiva forma de ser de cada uno, relacionado a, si existe algún tipo de situación que sea de su desagrado tales como ruidos provoca que su mundo interno sufre un desajuste y descompensaciones que involucren llorar o no poder continuar con lo que estaban realizando dado que pierde el foco de su concentración, lo cual no es comprendido por sus compañeros y/o entorno.</p>	<p>A través de los relatos emitidos por parte de los/as estudiantes que presentan NEET, referidas a la presencia de trastorno de déficit atencional, coinciden respecto de sus sentimientos y emociones tales como rabia, enojo, pasar por etapas de negar su diagnóstico psicopedagógico, luego asimilarlo y posteriormente resignarse que esta dificultad es parte de ellos. Sin embargo, manifiestan que a pesar de que presenten una dificultad en la adquisición del aprendizaje, los/as estudiantes de igual manera podrán lograr lo que se les determine, no así aquella estudiante que presenta NEEP referida a síndrome de asperger, quien manifiesta orgullo de su diagnóstico ya que la identifica como persona.</p>
SINTESIS DESCRIPTIVA POR DIMENSIÓN	
<p>A nivel global los/as estudiantes no conocen el nombre de su diagnóstico psicopedagógico, no obstante, si logran identificar sus dificultades y en base a esto son capaces de ejemplificar de manera clara y relacionarlo con la vida cotidiana.</p>	

Por otra parte al poder identificar algunas de sus dificultades pasan por una etapa de duelo que engloba diferentes estadios, tales como lo son, la negación referido hacia no aceptar que tienen una dificultad y/o diagnóstico que requiere de apoyo y ayudas para la adquisición de sus aprendizajes, otro estadio es la asimilación, que se enfoca a reconocer que tienen una dificultad y/o diagnóstico que los encasilla a entrar al PIE y como último estadio es la aceptación de esta misma, razón por lo cual se muestran receptivos frente a los diferentes apoyos y ayudas que le brindan el PIE dentro del colegio, adoptar una actitud más tolerante consigo mismos y su entorno, a razón de esto mismo los/as estudiantes coinciden que luego de superar la etapa de duelo, pueden reconocer que a pesar de tener una dificultad o diagnóstico establecido por un médico, en cada uno se desarrolla una motivación llamada “sentimiento de competencia” dado que a pesar de tener un documento que acredite de la presencia de una dificultad estos se sienten capaz de lograr lo que se propongan o resolver una situación que sea compleja para ellos, si bien, enfatizan que lo pueden lograr, tienen conocimiento respecto a que requerirán de mayor cantidad de tiempo para resolverlo, pero aun así se sienten capaces de proyectarse y cumplir metas a corto plazo referidas a terminar cuarto medio, rendir la PSU, entrar a la universidad y estudiar lo que les apasiona, por otro lado, las metas a largo plazo coinciden en terminar sus estudios universitarios para luego tener su casa propia y trabajar en la profesión que estudiaron.

Tabla 7 Matriz N°1 reducción y síntesis de datos dimensión autoconcepto

Fuente: Elaboración propia

MATRIZ N°1: REDUCCIÓN Y SÍNTESIS DE DATOS POR DIMENSIÓN			
OBJETIVO:	Describir el autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio que pertenecen al PIE del Liceo Indira Gandhi	DIMENSIÓN:	Autoconcepto.
SUB-DIMENSIONES:			
Características de la personalidad	Características que mejorarían o cambiarían	Proyecciones egresando de 4° medio	
PREGUNTAS:			
1.-¿Cuáles son las características relevantes de su personalidad?	2.-En relación a sus respuestas anteriores ¿Que mejorarían o cambiarían de ustedes?	3.-¿Qué planes tienen saliendo de 4° medio?	
TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	TRANSCRIPCIÓN TEXTUAL	
<p>“Qué a veces me pongo de mal humor, por peleas o no pesco a nadie (...)”</p> <p>“¿Enojona?”</p> <p>“ (...) tímida (...)”</p> <p>“Alegre”</p> <p>“Un carácter duro (...)”</p>	<p>“Nada, me gusta todo”</p> <p>“No::: porque yo soy, cuando cuando quiero abrazar abrazo, lo escucho”</p> <p>“Nada”</p> <p>“No sé, me gusta ser así.”</p> <p>“Mi carácter (...) porque::: creo que no es bueno, no es correcto que trate mal a alguien (...) las peleas por ejemplo a veces</p>	<p>“ (...) estudiar, trabajar y juntar plata para ir a vivir sola (...)</p> <p>estoy entre dos carreras, trabajo social o técnico en prevención de riesgos”</p> <p>“La primera sería estudiar párvulo y tener to::: todo ((titubeo)) propio, así una casa, un auto, todo. Si es que no me llega a salir con párvulo eh... (...), sería masoterapia, eso es lo que veo como la segunda carrera que quiero sacar, después electricista automotriz y después mecánico automotriz”</p>	

<p>“Gritona y chillona”</p> <p>“Soy amorosa, eso sí algunos dicen que soy (...) inútil (...)”</p> <p>“Soy capaz y ya he tenido más otras dificultades, pero me la puedo”</p>	<p>cuando tengo rabia (...) peliar menos”</p> <p>“No ser tan rencorosa podría ser”</p> <p>“No ser tan fría, me gustaría:: no ser tan fría, eso”</p> <p>“Es que:: si, no ser tan enojón de repente, que a veces, así, me arrebató, (...) peleo con mi mamá, le digo garabatos, eso”</p> <p>“¿A no ser tan odiosa?”</p> <p>“No ser enojona y tener más paciencia, más personalidad, ser más amorosa”</p>	<p>“Me gustaría si eh... estudiar con beca (...) Ingeniería en administración de empresas y toda el área que sea de una empresa. Y mi sueño, que, si estudio en eso,irme a vivir en Valdivia y tener una pastelería”</p> <p>“Quiero ser educadora en párvulo (...) quiero postular también para el subsidio”</p> <p>“Yo lo único que quiero es salir del colegio y quiero estudiar Pedagogía en Lenguaje, mención media”</p> <p>“A trabajar y ganarme la vida, (...) y si puedo sacar la gratuidad, la beca (...) y sigo trabajando igual, aun no se qué estudiar, si mecánica automotriz, gastronomía o electricidad”</p> <p>“Viajar y conocer”</p> <p>“Tengo varios planes (...)que encontré una beca para irme a estudiar a otro país, son dos becas una es de pre grado y la otra de post grado (...) Sí y de sacar la beca sería para reforzar lo estudiado acá”</p>
--	--	---

SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION	SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION	SINTESIS DESCRIPTIVA POR SUB-DIMENSION
<p>Se aprecian diferencias dentro del grupo de estudiantes, en cuanto a la capacidad de identificar y verbalizar de manera clara, características consideradas por ellos/as como relevantes respecto de su personalidad. De esta manera, algunos estudiantes lograron mencionar de forma certera e inmediata aspectos que los definían, mientras que otros, demostraron titubeo e inseguridad en sus respuestas, haciendo alusión al conflicto que supone pensar y encontrar la forma de definirse, lo que se advierte en diálogos tales como, “<i>Investigadora 4: Entonces es ¿difícil definirse? ¿Encontrar como sus características?</i>” A: <i>¿Si? ((titubea))</i>”</p> <p>“<i>Investigadora 4: En una palabra ¿Cómo te definirías?</i>” A: <i>(0.4)</i></p> <p><i>Investigadora 3: ¿O quieres pensarlo mientras continuamos con las chiquillas?</i> A: <i>Si</i>”</p>	<p>Respecto de las características relevantes de la personalidad, dialogadas anteriormente, un grupo de estudiantes señala, por un lado, apreciaciones de cambiar aquellos aspectos del carácter y la forma de expresión y comunicación con otros considerados negativos, mientras en su misma medida, otro grupo de estudiantes indica apreciaciones que denotan conformidad con las características personales que los identifican, de forma que, no se advierten aspectos que mejorar o cambiar.</p> <p>Ahora bien, cuando la posibilidad de cambiar o mejorar ciertos aspectos es relacionada, de forma intencionada por el grupo de seminaristas, a características concernientes al diagnóstico psicopedagógico, la mayoría de los/as estudiantes que indican como diagnóstico psicopedagógico el síndrome de déficit atencional (NEET), coinciden en su visión de cambiar aquellas características que les suponen dificultades, concordando con lo aludido por una estudiante, quien señala: “<i>A mí me gustaría cambiar eso, como que a todos yo encuentro que nos gustaría</i>”, presentándose así un consenso amplio en el grupo de</p>	<p>La generalidad del grupo de estudiantes relaciona de manera innata, la temática abordada respecto de los planes o proyecciones que tienen saliendo de la educación media, con aspectos referidos a qué y cómo continuar sus estudios. Exponiendo claramente tener diversas opciones respecto de qué estudiar, coincidiendo en la intención de optar a becas. Al mismo tiempo, se hace alusión a aspectos referidos a independizarse y en menor medida a viajar, ya sea dentro o fuera de Chile.</p>

<p>Pese a ello, la gran mayoría logró finalmente compartir aspectos relevantes, haciendo alusión principalmente a rasgos propios del carácter y el temperamento.</p>	<p>estudiante. Solo una de ellas expone su disenso respecto de la opinión del grupo, puntualmente aquella que presenta NEEP, referida a síndrome de asperger, quien señala “Yo no (...). No porque igual, por ejemplo, eh... por ejemplo tener buena memoria y esas cosas como que a mí me gusta”, quien además demuestra una positiva valoración de su personalidad, evidenciando conciencia respecto de sí misma, a partir del diálogo entablado, el cual hace referencia a</p> <p><i>“Moderadora: Te gusta ser quien eres</i></p> <p><i>C: Sí.</i></p> <p><i>Moderadora: No cambiarías eso.</i></p> <p><i>C: No, como que me siento orgullosa, así como que igual, aunque sea una dificultad (...) como que es parte de mí, así que me gusta, porque igual por ejemplo siendo un poquito diferente la perspectiva del mundo es otra”</i></p>	
--	---	--

SINTESIS DESCRIPTIVA POR DIMENSIÓN		
<p>Se advierte la dificultad que supone para la generalidad de los/as estudiantes, identificar características relevantes de sí mismos y compartir con los otros/as aspectos que los definen, dificultad evidenciada a través de diálogos entablados en el grupo focal, referidos a “Investigadora 4: <i>Entonces es ¿difícil definirse? ¿Encontrar como sus características?</i>”</p> <p>A: <i>¿Si? ((titubea))</i>”. Pese a ello, todos los/as estudiantes, logran expresar de forma concreta características significativas de su personalidad, evidenciándose que, dichas características no son relacionadas de forma innata a los diagnósticos psicopedagógicos que estos/as poseen. Denotando expresiones tales como, “<i>Qué a veces me pongo de mal humor, por peleas o no pesco a nadie (...)</i>”; “<i>Un carácter duro (...)</i>”, entre otras, haciendo alusión de esta manera a aspectos propios del carácter y el temperamento.</p> <p>Ahora bien, coincide que aquellos estudiantes que se identifican con características más bien positivas no advierten aspectos a cambiar o mejorar, expresando conformidad con su personalidad. Mientras que, aquellos que se identifican con características más bien negativas, consideran en función de las mismas, aspectos que desearían cambiar o mejorar, demostrando conciencia respecto del “ser personal e individual” a partir de expresiones tales como, “<i>Mi carácter (...) porque::: creo que no es bueno, no es correcto que trate mal a alguien (...) las peleas por ejemplo a veces cuando tengo rabia (...) pelear menos</i>”; “<i>No ser tan rencorosa podría ser</i>”.</p> <p>Por otro lado, cuando la posibilidad de cambiar ciertas características es relacionada, de forma intencionada por el grupo de seminaristas, a aquellas referidas a los diagnósticos psicopedagógicos, se aprecia consenso en el grupo de estudiantes que dicen presentar déficit atencional (NEET), respecto de poder cambiar, o no tener las dificultades que derivan de dicho diagnóstico, exponiendo su acuerdo frente a lo señalado por una estudiante, quien manifiesta “<i>A mí me gustaría cambiar eso, como que a todos yo encuentro que nos gustaría</i>”.</p> <p>Mostrando disenso sólo aquella estudiante que presenta síndrome de asperger (NEEP), quien rescata aspectos positivos de su diagnóstico psicopedagógico al señalar “<i>Yo no (...). No porque igual, por ejemplo, eh... por ejemplo tener buena memoria y esas cosas como que a mí me gusta</i>”, valorando su personalidad en tanto que indica en el diálogo “<i>(...) como que me siento orgullosa, así como que igual, aunque sea una dificultad (...) como que es parte de mí, así que me gusta, porque igual por ejemplo siendo un poquito diferente la perspectiva del mundo es otra</i>”.</p>		

Finalmente, se advierte que independiente de las características con las cuales los/as estudiantes se identifican, así como, aquellos aspectos que mejorarían o cambiarían relacionados a las dificultades asociadas a sus diagnósticos psicopedagógicos, todos manifiestan proyectarse en un futuro que involucra en su gran mayoría estudiar, ya sea una carrera técnica o universitaria, expresando sus intenciones de optar a becas, en tanto que señalan: *“Me gustaría si eh... estudiar con beca (...) Ingeniería en administración de empresas y toda el área que sea de una empresa (...); “Yo lo único que quiero es salir del colegio y quiero estudiar Pedagogía en Lenguaje, mención media”; “Tengo varios planes (...)que encontré una beca para irme a estudiar a otro país, son dos becas una es de pre grado y la otra de post grado (...) Sí y de sacar la beca sería para reforzar lo estudiado acá”.*

Al mismo tiempo que, se advierte la intención de independizarse o adquirir bienes propios, a partir de: *“Quiero ser educadora en párvulo (...) quiero postular también para el subsidio”; “(...) estudiar, trabajar y juntar plata para ir a vivir sola (...)”,* siendo los aspectos más relevantes en el futuro.

Por otro lado, algunos estudiantes complementan sus intenciones de estudiar con viajar, mientras que un grupo ampliamente reducido, hace alusión a la idea de viajar como proyección, refiriendo: *“Viajar y conocer”*

Tabla 8 Matriz N° 2 integración de resultados

Fuentes: Elaboración propia

MATRIZ N° 2: INTEGRACIÓN DE RESULTADOS Y TRIANGULACIÓN DE DATOS		
SÍNTESIS DESCRIPTIVA POR DIMENSIÓN	REFERENCIAS TEÓRICAS	CONCLUSIONES PRELIMINARES
<p>Prácticas pedagógicas: Se consideran como acciones el refuerzo de asignaturas, adecuaciones de acceso a la presentación de la información, acceso al entorno y adecuaciones no significativas en la prueba, mientras que en el área social, se brindan apoyos para desarrollar habilidades comunicativas e interactivas, además de bajar la escala en las pruebas y existe eximición cuando así el/la estudiante lo requiera. Por otra parte no se evidencian acciones realizadas por la educadora diferencial, que dificulten el aprendizaje de los/as alumnos/as y que dentro de las que</p>	<p>Según su definición las prácticas pedagógicas son “las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante” (Duque, Rodríguez, Vallejo, 2013, p.18).</p> <p>Las prácticas pedagógicas que plantea el Artículo 89 perteneciente al Decreto N° 170 (2009) en él serán entendidas como las acciones que le entregan:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de educación regular. c) Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos 	<p>En relación al objetivo de investigación el cual pretende “conocer la repercusión de las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes”, se reconoce de manera evidente que las prácticas pedagógicas son “ (...) acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante” ” (Duque, Rodríguez, Vallejo, 2013, p.18), las cuales repercuten en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes, ya que ellos las reconocen como necesarias para su desarrollo íntegro en el contexto escolar, identificando que algunas de ellas son las propuestas por del Decreto N°83, éstas son: el refuerzo de asignaturas, adecuaciones de acceso a la presentación de la información, acceso al entorno y adecuaciones no significativas en las pruebas, por otra parte en el área social, se brindan apoyos para desarrollar habilidades comunicativas e interactivas, y en el ámbito académico bajar la escala en las pruebas y la eximición cuando el/la estudiante lo requiera. En relación a la definición de prácticas pedagógicas,</p>

<p>favorece se encuentra el desarrollo de habilidades sociales</p> <p>Respecto a la utilidad que las acciones tienen en el desarrollo personal los/as estudiantes no logran identificarlas de manera detallada sin embargo, en su mayoría reafirman que no hay ninguna acción que les favorezca de forma anexa al contexto colegio.</p>	<p>pequeños con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional. (p.25)</p> <p>Tipos de adecuaciones curriculares y criterios para su aplicación. (MINEDUC y Gobierno de Chile Decreto N°83/2015, p.27-29)</p> <p>Criterios a considerar para las adecuaciones curriculares de acceso: †</p> <p>➤ Presentación de la información.</p> <p>La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos. Como por ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita (lupa, recursos multimedia, equipos de amplificación de audio), uso de textos escritos o hablados, medios audiovisuales, uso de</p>	<p>propuestas por el Decreto N° 170, las cuales son: apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular, acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de educación regular y trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional; se evidencia que la primera (apoyo en aula regular), se cumple a cabalidad, mientras que la segunda en esta investigación no se pudo observar; respecto al tercer ítem que refiere a lo que se entiende por prácticas pedagógicas solamente se observó el trabajo individualizado y en grupos pequeños de la educadora diferencial, con los/as estudiantes, lo que no quiere decir que no se realicen las demás, sino que simplemente no se visualizaron en la etapa de estudio de campo, ya que las visitas estaban orientadas a visualizar los procesos que se investigaron y no la totalidad de las acciones realizadas que emanan desde el Decreto 170.</p>
---	---	---

lengua de señas, apoyo de intérprete, uso de sistema Braille, uso de gráficos táctiles, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad, entre otros.

➤ Formas de respuesta.

La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas específicamente para disminuir las barreras que interfieren la participación del estudiante en los aprendizajes. Por ejemplo, responder a través del uso de un ordenador adaptado, ofrecer posibilidades de expresión a través de múltiples medios de comunicación tales como texto escrito, sistema Braille, lengua de señas, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, persona que transcriba las respuestas del estudiante, uso de calculadora, ordenadores visuales, organizadores gráficos, entre otros. †

➤ Entorno.

La organización del entorno debe permitir a los estudiantes el acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación. Por ejemplo, situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para evitar que se distraiga y/o para evitar que distraiga a los otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial; favorecer el acceso y desplazamiento personal o de equipamientos especiales; adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros. †

➤ Organización del tiempo y el horario.

La organización del tiempo debe permitir a los estudiantes acceso autónomo, a través de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones. Por ejemplo, adecuar el tiempo utilizado en una tarea, actividad o evaluación; organizar espacios de distensión o desfogue de energía; permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, entre otros. Estas adecuaciones curriculares de acceso, aplicadas según las necesidades educativas especiales de los estudiantes, para sus procesos de aprendizaje, deben ser congruentes con las utilizadas en sus procesos de evaluación, de modo que, al

	momento de evaluar, sean conocidas por los estudiantes para que no constituyan una dificultad adicional.	
<p>Relaciones sociales:</p> <p>Las relaciones entre los estudiantes que pertenecen al PIE y sus pares si bien son variables, no involucra un trato diferenciado entre ellos/as, según lo mencionado por uno de los alumnos, no existe discriminación alguna hacia los estudiantes del PIE, tal como se señala en esta frase: “Yo siento que no pasa nada de eso de la discriminación”, existiendo lazos más bien estables, generando seguridad en ellos/as mismos/as al tener su grupo de amigos/as dentro de su curso.</p> <p>De igual manera, se evidencia que existe un tema que los estudiantes pertenecientes al PIE identifican como roce en las relaciones sociales con sus pares, el cual se menciona literalmente</p>	<p>(...) el conjunto de interacciones sociales vivenciadas por el adolescente van a definir gran parte de sus vivencias de éxito y fracaso y, por tanto, van a reforzar o introducir cambios en su autoconcepto. Es esperable, por tanto, que dada la gran cantidad de tiempo que permanece en el sistema escolar, serán las interacciones sociales que viva en la escuela las que jueguen también el rol más relevante en esta construcción (Denegri, Opazo y Martínez, 2007, p.14).</p> <p>(...) en la edad escolar el autoconcepto tiene un carácter ingenuo, es decir, la forma en que el niño se ve a sí mismo depende casi totalmente de lo que los otros perciben y le comunican. Una de las figuras más relevantes en esta etapa es la del profesor, quien influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante, fundamentalmente debido a la extensa cantidad de tiempo que interactúa con los alumnos y la importancia que tiene para los niños por el rol que cumple. (Denegri, Opazo y Martínez, 2007, p.14).</p>	<p>La relación de amistad o compañerismo que poseen los/as alumnos/as con sus pares, donde ellos/as mismos no evidencian ninguna diferencia, en cuanto a sus interacciones sociales y formas de establecer vínculos con aquellos/as que no pertenecen al PIE, facilita que la construcción del autoconcepto se fortalezca de manera positiva, logrando así, una sana convivencia entre los/as mismos estudiantes.</p> <p>Por lo que las relaciones sociales influyen en la formación del autoconcepto de manera en que las diversas interacciones que van vivenciando los jóvenes son parte de la construcción de la visión que tienen de ellos mismos, y en dichas instancias de socialización, se considera como ente fundamental de esta investigación, a los docentes que trabajan con los/as estudiantes, así como también a sus compañeros/as de cursos, considerando que ambos tienen gran relevancia en la formación del autoconcepto en esta etapa de la vida, donde las jornadas extensas hacen de la escuela, sus actores y por sobre todo sus comentarios, opiniones y acciones, parte importante en la formación de la visión que poseen sobre sí mismos.</p>

<p>como: “ Yo creo que más que nada es el tema de la escala, es como un caso particular, pero es normal, claro a nosotros estamos al 50% y ellos 60%”, identificando que todo lo que tenga que ver con las adaptaciones curriculares en beneficio de los estudiantes que pertenecen al PIE, causa un quiebre en los estudiantes que no son parte del PIE, no obstante, ninguno de los/as alumnos/as pertenecientes al PIE lo ven como un tema de conflicto, verbalizando: “(...) es que te molestan y es como ah... ya, un leseo entre comillas, es como una talla”.</p> <p>Por otro lado, las relaciones con los/as docentes de aula se advierten sin ningún tipo de lazo estable, ya que, como lo menciona un alumno: “Depende del profe, de cómo sea su carácter, porque algunos profesores son más pesados,</p>		
---	--	--

<p>otros más amables”, no pueden establecer un apego seguro con la generalidad de ellos/as, involucrándose de manera más cercana con aquellos/as que sean más amables.</p> <p>Finalmente, no se hace alusión explícita a la relación con la educadora diferencial, sin embargo, al hacer referencia si algun docente discrimina a los estudiantes que pertenecen al PIE, estos responden: “no”, de forma unánime, involucrando en este tema a la educadora diferencial. En definitiva, ni alumnos/as ni profesores tienen un trato distinto o de discriminación con los/as jóvenes que pertenecen al PIE.</p>		
---	--	--

<p>Diagnóstico Psicopedagógico: A nivel global los/as estudiantes no conocen el nombre de su diagnóstico, no obstante, si logran identificar sus dificultades y en base a esto son capaces de ejemplificar de manera clara y relacionarlo con la vida cotidiana.</p> <p>Por otra parte al poder identificar algunas de sus dificultades pasan por una etapa de duelo que engloba diferentes estadios, tales como lo son, la negación referido hacia no aceptar que tienen una dificultad y/o diagnóstico que requiere de apoyo y ayudas para la adquisición de sus aprendizajes, otro estadio es la asimilación, que se enfoca a reconocer que tienen una dificultad y/o diagnóstico que los encasilla a entrar al PIE y como último estadio es la aceptación de esta misma, razón por</p>	<p><i>Identificación del problema y de su gravedad: Pretende averiguar las causas, personales o ambientales, que dificultan el desarrollo del alumno para modificarlas o corregirlas. (Cardona et al., 2006,).</i></p> <p><i>Etapa de duelo es un proceso complejo que afecta profundamente el bienestar, la salud y la vida del deudo en todos los niveles físico, psicológico y social. Modifica su identidad, su visión de sí mismo, del mundo, de sus relaciones, personales, sociales y laborales. Implica el esfuerzo de aceptar que ha habido un cambio, que su vida ha sido sacudida, que ya no es la misma y que por ende se ve obligado a adaptarse y enfrentar una realidad indeseada. B (como se citó en Montuori, M. Eliana, 2013)</i></p>	<p>A nivel global los/as estudiantes no conocen el nombre de su diagnóstico psicopedagógico, no obstante, si logran identificar sus dificultades y en base a esto son capaces de ejemplificar de manera clara y relacionarlo con la vida cotidiana.</p> <p>Por otra parte al poder identificar algunas de sus dificultades pasan por una etapa de duelo que según Montuori, M. Eliana, 2013, <i>estas consisten un proceso complejo que afecta profundamente el bienestar, la salud y la vida del deudo en todos los niveles físico, psicológico y social. Modifica su identidad, su visión de sí mismo, del mundo, de sus relaciones, personales, sociales y laborales. Implica el esfuerzo de aceptar que ha habido un cambio, que su vida ha sido sacudida, que ya no es la misma y que por ende se ve obligado a adaptarse y enfrentar una realidad indeseada.</i> Por tanto que esta etapa engloba diferentes estadios tal como no aceptar que poseen una dificultad y que requiere de apoyo para la adquisición de sus aprendizajes</p> <p>Otro estadio es la asimilación, que se enfoca a reconocer que tienen una dificultad y/o diagnóstico que los encasilla a entrar al PIE y como último estadio es la aceptación de esta misma, razón por lo cual se muestran receptivos frente a los diferentes apoyos y ayudas que le brindan el PIE dentro del colegio.</p>

<p>lo cual se muestran receptivos frente a los diferentes apoyos y ayudas que le brindan el PIE dentro del colegio, adoptar una actitud más tolerante consigo mismos y su entorno, a razón de esto mismo los/as estudiantes coinciden que luego de superar la etapa de duelo, pueden reconocer que a pesar de tener una dificultad o diagnóstico establecido por un médico, se sienten capaz de lograr lo que se propongan o resolver una situación que sea compleja para ellos, si bien, enfatizan que lo pueden lograr, tienen conocimiento respecto a que requerirán de mayor cantidad de tiempo para resolverlo, pero aun así se sienten capaces de proyectarse y cumplir metas a corto plazo y corto plazo.</p>		<p>Desde esta perspectivas adoptan una actitud más tolerante consigo mismos y su entorno, a razón de esto mismo los/as estudiantes coinciden que luego de superar la etapa de duelo, pueden reconocer que a pesar de tener una dificultad o diagnóstico establecido por un médico, cada uno se desarrolla una motivación dado que a pesar de tener un documento que acredite de la presencia de una dificultad estos se sienten capaz de lograr lo que se propongan o resolver una situación que sea compleja para ellos, si bien, enfatizan que lo pueden lograr pero en ,mayor cantidad de tiempo para resolverlo, pero aun así se sienten capaces de proyectarse y cumplir metas a corto plazo referidas a terminar cuarto medio, rendir la PSU, entrar a la universidad y estudiar lo que les apasiona, por otro lado, las metas a largo plazo coinciden en terminar sus estudios universitarios para luego tener su casa propia y trabajar en la profesión que estudiaron.</p> <p>Objetivo referido al diagnóstico psicopedagógico de investigación el cual pretende “develar la implicancia que tiene el conocimiento del diagnóstico psicopedagógico, en la formación del autoconcepto”, a través de los relatos se desprende que los/as estudiantes no tienen conocimiento sobre sus diagnósticos, es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiante 1 presenta un diagnóstico de DEA y ella manifiesta que no tiene que estar dentro del Programa de Integración. - Estudiante 2, por su parte puede reconocer algún tipo de dificultad y según lo que manifiesta no debería estar en Integración peor ella solicitó
--	--	---

		<p>seguir adentro porque se siente cómoda y la ayudan.</p> <ul style="list-style-type: none">- Estudiante 3, manifiesta con seguridad presentar Déficit Atencional, pero esta diagnosticada con DEA.- Estudiante 4, presenta osteocondromatosis múltiple pero el supone que está en Integración por desinterés hacia algunas materias.- Estudiante 5, tiene un diagnóstico de Discapacidad Intelectual leve y esta lo relaciona con problemas de concentración.- Estudiante 6, diagnóstico de déficit intelectual y lo asocia a déficit atencional relacionado con la concentración descendida que ha podido ir mejorando gracias a medicamentos.- Estudiante 7, diagnóstico de síndrome de asperger, es la única que manifiesta con seguridad acerca de su diagnóstico y es capaz de bajar esa información en ejemplo cotidianos para que sus compañeros comprendan a lo que se refiere. <p>En general es más fácil identificar sus propias dificultades y asociarlo al rendimiento académico o situaciones que pueden asimilar como propias, por ejemplo: la falta de concentración, por consiguiente, para la mayoría de ellos/as no tiene mayor relevancia e interés el conocimiento de su propio diagnóstico, dado que a través de sus dificultades se pueden definir e identificar aquellos que les dificulta o facilita. Sin embargo, el reconocimiento de estas dificultades está en una etapa de aceptación y</p>
--	--	--

		<p>resiliencia ya que pueden desarrollar su sentimiento de competencia y manifestar que a pesar de tener una dificultad o diagnóstico pueden demostrarse a ellos mismo que si son capaces de lograr lo que se les proponga.</p> <p>De manera que, para los estudiantes en general el conocimiento del diagnóstico no tiene implicancia en la formación de su autoconcepto dado que pueden identificar sus dificultades y debido a ello, no es un obstáculo para poder desarrollarse o de proyectarse en el futuro.</p>
<p>Autoconcepto: Se advierte la dificultad que supone para la generalidad de los/as estudiantes, identificar características relevantes de sí mismos y compartir con los otros/as aspectos que los definen, dificultad evidenciada a través de diálogos entablados en el grupo focal, referidos a “Investigadora 4: <i>Entonces es ¿difícil definirse? ¿Encontrar como sus características?</i>”</p> <p>A: <i>¿Si? ((titubea))</i>”. Pese a ello, todos los/as estudiantes, logran expresar de forma concreta características significativas de su personalidad,</p>	<p>La presente investigación guía su noción de autoconcepto en función de la siguiente definición:</p> <p><i>“una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es)”</i> (Denegri et al., 2007, p.14)</p> <p>Haeussler y Milicic postulan una tercera etapa en la formación del autoconcepto, catalogada del sí mismo interior, frente a la cual señalan:</p> <p><i>(...) el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construida, esta es la etapa</i></p>	<p>Entendiendo el autoconcepto como <i>“una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es)”</i> (Denegri et al., 2007, p.14), es que se abordan y valoran las opiniones que poseen los/as estudiantes sobre sí mismos, en sus propias formas de expresión, considerando así ideas que refieren y describen el autoconcepto según características tales como: <i>“(…) tímida (...)”; “Alegre”; “Un carácter duro (...)”; “Gritona y chillona”</i></p> <p>Teniendo a su vez presente, que la etapa vivenciada respecto de la adolescencia, tal y como postulan Haeussler y Milicic (como se citó en Denegri et al., 2007, p.14) involucra que:</p> <p><i>(...) el adolescente busca describirse en términos de identidad, haciéndose esta etapa cada vez más diferenciada y menos global. Si bien gran parte del sustrato de su autoconcepto ya se encuentra construida, esta es la</i></p>

<p>evidenciándose que, dichas características no son relacionadas de forma innata a los diagnósticos psicopedagógicos que estos/as poseen. Denotando expresiones tales como, “<i>Qué a veces me pongo de mal humor, por peleas o no pesco a nadie (...)</i>”; “<i>Un carácter duro (...)</i>”, entre otras, haciendo alusión de esta manera a aspectos propios del carácter y el temperamento.</p> <p>Ahora bien, coincide que aquellos estudiantes que se identifican con características más bien positivas no advierten aspectos a cambiar o mejorar, expresando conformidad con su personalidad. Mientras que, aquellos que se identifican con características más bien negativas, consideran en función de las mismas, aspectos que</p>	<p><i>crucial para definirse en términos de autovaloración social.</i> (Denegri et al., 2007, p.14).</p> <p>La dimensión personal del autoconcepto hace referencia a: (...)<i> la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entendemos que el autoconcepto personal consta al menos de cuatro dimensiones: el autoconcepto afectivo-emocional (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el autoconcepto ético/moral (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el autoconcepto de la autonomía (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el autoconcepto de la autorrealización (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).</i> (Esnaola et al., 2008, p.73).</p> <p>Según Reuven Feuerstein, la mediatización de la competencia indica que “<i>alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo instiga hacia una buena postura mental, hacia un</i></p>	<p><i>etapa crucial para definirse en términos de autovaloración social.</i> (Denegri et al., 2007, p.14).</p> <p>De forma tal que, se entiende la discrepancia y dificultad en la capacidad de los/as estudiantes de definirse o mencionar características relevantes, por cuanto dicha etapa evolutiva conlleva un proceso cambiante y gradual de búsqueda personal, denotando así la complejidad del mismo, ya que, la percepción que posee el sujeto de su persona se hace cada vez más particular y específica, considerando al mismo tiempo, su rol o valoración dentro de la sociedad. Revelado en expresiones tales como: “<i>Soy amorosa, eso sí algunos dicen que soy (...) inútil (...)</i>”.</p> <p>Es de esta forma, que se logran rescatar aspectos que permiten describir el autoconcepto de los/ estudiantes, en sus propias formas de expresión. Comprendiendo la complejidad que involucra para estos/as, no solo rescatar características significativas de su personalidad, sino que también, compartirlas con otros/as, aspecto evidenciado en diálogos que refieren a: “<i>Investigadora 4: Entonces es ¿difícil definirse? ¿Encontrar como sus características?</i> A: <i>¿Si? ((titubea))</i>”.</p> <p>Cabe destacar que, en términos de autoconcepto, se advierte que los/as</p>
--	---	---

<p>desearían cambiar o mejorar, demostrando conciencia respecto del “ser personal e individual” a partir de expresiones tales como, <i>“Mi carácter (...) porque::: creo que no es bueno, no es correcto que trate mal a alguien (...) las peleas por ejemplo a veces cuando tengo rabia (...) peliar menos”</i>; <i>“No ser tan rencorosa podría ser”</i>.</p> <p>Por otro lado, cuando la posibilidad de cambiar ciertas características es relacionada, de forma intencionada por el grupo de seminaristas, a aquellas referidas a los diagnósticos psicopedagógicos, se aprecia consenso en el grupo de estudiantes que dicen presentar déficit atencional (NEET), respecto de poder cambiar, o no tener las dificultades que derivan de dicho diagnóstico, exponiendo su acuerdo frente a lo señalado por una estudiante,</p>	<p>optimismo revelado en su potencial capacitador, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y hacia una aptitud perseverante” (Orrú, 2002, p. 48).</p>	<p>estudiantes no definen o dimensionan las opiniones o percepciones que poseen de sí mismos, en función de sus dificultades y/o diagnósticos psicopedagógicos, sino más bien, en función de su actuar personal y emocional.</p> <p>De esta manera, teniendo presente que el autoconcepto es un término amplio, que se puede definir de múltiples formas según el o los autores desde los cuales se aborde la temática, es posible advertir que el grupo de estudiantes hace mención, en su generalidad, a características relacionadas a la dimensión personal del autoconcepto, la cual a su vez se sub-divide en cuatro dimensiones, abordando puntualmente la <i>afectivo-emocional</i>, la cual hace alusión a <i>“cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones”</i> (Esnaola et al., 2008, p. 73), representada en citas tales como, <i>“Mi carácter (...) porque::: creo que no es bueno, no es correcto que trate mal a alguien (...) las peleas por ejemplo a veces cuando tengo rabia (...) peliar menos”</i>; <i>“No ser tan rencorosa podría ser”</i>.</p> <p>Por cuanto se mencionan características referidas a la forma o capacidad que poseen los/as estudiantes de regular y expresar las emociones.</p> <p>Al mismo tiempo, se aborda la dimensión denominada autoconcepto de la <i>autorrealización</i>, la cual involucra <i>“cómo se ve una persona a sí misma</i></p>
--	---	---

quien manifiesta “A mí me gustaría cambiar eso, como que a todos yo encuentro que nos gustaría”. Mostrando disenso sólo aquella estudiante que presenta síndrome de asperger (NEEP), quien rescata aspectos positivos de su diagnóstico psicopedagógico al señalar “Yo no (...). No porque igual, por ejemplo, eh... por ejemplo tener buena memoria y esas cosas como que a mí me gusta”, valorando su personalidad en tanto que indica en el diálogo “(...) como que me siento orgullosa, así como que igual, aunque sea una dificultad (...) como que es parte de mí, así que me gusta, porque igual por ejemplo siendo un poquito diferente la perspectiva del mundo es otra”.

Finalmente, se advierte que independiente de las características con las cuales los/as estudiantes se

con respecto al logro de sus objetivos de vida” (Esnaola, et al., 2008, p. 73), dimensionada a partir de expresiones que aluden a: “(...) estudiar, trabajar y juntar plata para ir a vivir sola (...) estoy entre dos carreras, trabajo social o técnico en prevención de riesgos”; “Tengo varios planes (...) que encontré una beca para irme a estudiar a otro país, son dos becas una es de pre grado y la otra de post grado (...) Sí y de sacar la beca sería para reforzar lo estudiado acá”

En tanto que, los/as estudiantes comparten cómo se ven a sí mismos respecto de su futuro, denotando confianza en sus posibilidades, independiente de la pertenencia al PIE y la presencia de dificultades asociadas a sus diagnósticos psicopedagógicos.

Finalmente, considerando que para la presente investigación el autoconcepto estará relacionado al sentimiento de competencia, específicamente bajo la definición del famoso autor Reuven Feuerstein, quien señala que la mediatización de la competencia “alcanza el desarrollo de la autoconfianza del alumno y lo instiga hacia una buena postura mental, hacia un optimismo revelado en su potencial capacitador, hacia una automotivación en la experiencia de hacer y hacia una aptitud perseverante” (Orrú, 2002, p. 48).

<p>identifican, así como, aquellos aspectos que mejorarían o cambiarían relacionados a las dificultades asociadas a sus diagnósticos psicopedagógicos, todos manifiestan proyectarse en un futuro que involucra en su gran mayoría estudiar, ya sea una carrera técnica o universitaria, expresando sus intenciones de optar a becas, en tanto que señalan: <i>“Me gustaría si eh... estudiar con beca (...) Ingeniería en administración de empresas y toda el área que sea de una empresa (...);“Yo lo único que quiero es salir del colegio y quiero estudiar Pedagogía en Lenguaje, mención media”; “Tengo varios planes (...)que encontré una beca para irme a estudiar a otro país, son dos becas una es de pre grado y la otra de post grado (...) Sí y de sacar la beca sería para reforzar lo estudiado acá”.</i></p>		<p>Es posible entonces establecer a partir del análisis de los datos, un sentimiento de competencia que hace alusión a la confianza que los/as estudiantes poseen en sí mismos, influyendo en sus formas de pensar y actuar ante las diversas experiencias. Denotando diferencias entre los/as estudiantes, por cuanto, si bien todos establecen proyecciones claras respecto del futuro, la motivación y constancia frente a las diversas experiencias presentes es variable y dependiente de la misma.</p>
--	--	--

<p>Al mismo tiempo que, se advierte la intención de independizarse o adquirir bienes propios, a partir de: <i>“Quiero ser educadora en párvulo (...) quiero postular también para el subsidio”</i>; <i>“(...) estudiar, trabajar y juntar plata para ir a vivir sola (...)”</i>, siendo los aspectos más relevantes en el futuro. Por otro lado, algunos estudiantes complementan sus intenciones de estudiar con viajar, mientras que un grupo ampliamente reducido, hace alusión a la idea de viajar como proyección, refiriendo: <i>“Viajar y conocer”</i></p>		
---	--	--

4.3 Discusión y conclusiones

El siguiente apartado presenta las conclusiones derivadas de la reducción y síntesis de los datos contenidos en la *matriz 1 reducción y síntesis de datos* por dimensión y *matriz 2 integración de resultados y triangulación de datos*, las que se relacionan con los objetivos específicos, preguntas asociadas a ellos y supuestos, haciendo referencia al nivel de logro de los objetivos. Finalmente se hará mención a las limitaciones y los aspectos logrados y no logrados asociados a este tema.

En relación a las prácticas pedagógicas que realiza la educadora diferencial, se reconoce como objetivo específico el **conocer las prácticas pedagógicas de la educadora diferencial, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE del liceo Indira Gandhi**; el cual se logra al momento de preguntarles a los/as estudiantes cuáles son las acciones que realiza la educadora diferencial del PIE, las que se identifican y son mencionadas por los/as estudiantes, que más adelante se expondrán.

Recapitulando que las prácticas pedagógicas son “las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante” (Duque, Rodríguez, Vallejo, 2013, p.18).

Y que desde lo propuesto por el decreto N° 170 (2009) las prácticas pedagógicas serán entendidas como:

- a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular.
- b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de educación regular.
- c) Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños con la familia; con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional.

Y profundizando en la investigación a partir de la pregunta del objetivo mencionado anteriormente, que remite a **¿Cómo repercuten las prácticas pedagógicas de la educadora diferencial, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio?** obteniéndose una respuesta favorable a partir de expresiones de los/as estudiantes, las cuales los/as alumnos/as las reconocen como acciones que realiza la educadora diferencial.

Vale rescatar que las adecuaciones anteriormente señaladas son para los/as estudiantes reconocidas como acciones que realiza la educadora diferencial, pero que desde lo teórico propuesto por el Ministerio de Educación en el Decreto N°83, 2015 (p.27-29), se reconocen como los tipos de adecuaciones curriculares y criterios para su aplicación tales como:

➤ Presentación de la información.

La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos. Como por ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones, velocidad de las animaciones o sonidos, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita (lupa, recursos multimedia, equipos de amplificación de audio), uso de textos escritos o hablados, medios audiovisuales, uso de lengua de señas, apoyo de intérprete, uso de sistema Braille, uso de gráficos táctiles, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad, entre otros.

➤ Formas de respuesta.

La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas específicamente para disminuir las barreras que interfieren la participación del estudiante en los aprendizajes. Por ejemplo, responder a través del uso de un ordenador adaptado, ofrecer posibilidades de expresión a través de múltiples medios de comunicación tales como texto escrito, sistema Braille, lengua de señas, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura, persona que transcriba las respuestas del estudiante, uso de calculadora, ordenadores visuales, organizadores gráficos, entre otros. †

➤ Entorno.

La organización del entorno debe permitir a los estudiantes el acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación. Por ejemplo, situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para evitar que se distraiga y/o para evitar que distraiga a los otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial; favorecer el acceso y desplazamiento personal o de equipamientos especiales; adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros. †

➤ Organización del tiempo y el horario.

La organización del tiempo debe permitir a los estudiantes acceso autónomo, a través de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones. Por ejemplo, adecuar el tiempo utilizado en una tarea, actividad o evaluación; organizar espacios de distensión o desfogue de energía; permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, entre otros. Estas adecuaciones curriculares de acceso, aplicadas según las necesidades educativas especiales de los estudiantes, para sus procesos de aprendizaje, deben ser congruentes con las utilizadas en sus procesos de evaluación, de modo que, al momento de evaluar, sean conocidas por los estudiantes para que no constituyan una dificultad adicional.

Es así como los/as estudiantes reconocen la adecuación de acceso a la presentación de la información, tal como lo señala una estudiante *“Por ejemplo si nos cuesta más, ella nos explica de una y mil formah (...) hasta que uno entienda”*.

Otras acciones que realiza la educadora diferencial son el refuerzo de asignaturas en las que requieren apoyo, además de ofrecer un espacio óptimo para el aprendizaje, en este caso el aula de recursos, lugar que está destinado para los/as estudiantes del PIE, estipulado por el Decreto 170, en el cual entre otras actividades, se puede llevar a cabo la realización de las evaluaciones, cuando el/la estudiante lo así requiera, tal y como señala una estudiante: *“A mí por ejemplo, mis compañeros saben que a mí no me gustan los ruidos (...) y eso me pone nerviosa, ¿qué hace la profe? (...) yo hago la prueba en integración”*.

Por otra parte, se identifican como prácticas pedagógicas, las adecuaciones no significativas como bajar la escala en las evaluaciones, en donde una estudiante comenta que uno de los apoyos otorgados por el PIE es que cuando tienen prueba les bajan la escala.

En relación al supuesto de investigación referido a que **las prácticas pedagógicas establecidas por la educadora diferencial influyen de manera desfavorable en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que participan en él, debido a las diferentes acciones educativas que se generan respecto de sus pares**, en donde se postuló que por el hecho de pertenecer al PIE, los/as estudiantes serían rechazados o señalados por sus pares, sin embargo, este supuesto se refuta ya que, todos/as los/as estudiantes no consideran que las prácticas pedagógicas desfavorezcan la formación de su autoconcepto, señalando que si hay roces o prejuicios, pero que no afectan mayoritariamente la ejecución de esas prácticas, admitiendo *“No, sí más que nada es un trato de leseo (...) por ejemplo, (...) yo me saco mejor nota que todas, no, es que a ti te bajan la escala y cosas así, pero es como eso no más, como el leseo por el rato (...)”*; mientras que otros/as alumnos/as también reafirman tener su grupo de amigos/as definido, pero que no hay diferencias entre ellos/as aunque no sean amigos del mismo grupo, explicitando *“no llevarse mal con nadie”*; y manifestando que no son excluidos/as por pertenecer al Programa de Integración escolar, en donde una estudiante dice *“Yo siento que no pasa nada de eso de la discriminación”*.

En cuanto a la temática desarrollada sobre el conocimiento del diagnóstico psicopedagógico se desprende el objetivo específico de **develar la implicancia que tiene el conocimiento del diagnóstico psicopedagógico, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE**, en contraste con la definición que plantea Cardona (2006) respecto al diagnóstico psicopedagógico, la cual refiere a identificar el problema y su gravedad: es decir, causas personales y ambientales que dificulten el desarrollo del alumno/a. Considerando que si bien los/as estudiante no conocen sus diagnósticos psicopedagógicos, si son conscientes de sus dificultades, lo que permite concluir que dicho aspecto no tiene implicancia en la formación del autoconcepto ya que el conocimiento de sus dificultades no los/as define como personas y no influye en su desarrollo social y personal. En consecuencia de lo expresado por los/as estudiantes no se brinda cumplimiento al objetivo propuesto dado que no conocen sus diagnósticos psicopedagógicos, pero no obstante se cumple a partir del reconocimiento de sus dificultades las cuales no los definen y no influye en la formación de su autoconcepto.

A su vez se responde a la pregunta **¿Qué importancia le otorgan los/as estudiantes al diagnóstico psicopedagógico, respecto a la formación del autoconcepto?** logrando concluir que los/as estudiantes no le brindan importancia al reconocimiento de sus dificultades, enfatizando que no conocen sus diagnósticos psicopedagógicos, por tanto no reconocen el motivo que los hace partícipe del PIE, de manera que solo logran reconocer sus dificultades las cuales consideran a través de la etapa de duelo que postula Montuori, M. Eliana, (2013) ya que en la pasada la etapa de asimilación, los/as estudiantes se resignan que las dificultades son parte de ellos pero no obstante no los definen como personas.

Profundizando en esta arista se realiza la pregunta ¿Nos podrían contar qué saben sobre sus diagnósticos psicopedagógicos? Dónde la mayoría de los/as estudiantes especulan en cuanto a su diagnóstico psicopedagógico, aseverando *“tengo déficit atencional”*, y en relación a sus dificultades señalan *“No me concentro mucho”, “(...) de repente estoy escribiendo de lo mas bien y veo una mosca y me quedo mirando la mosca (...)”*; *“No sé el diagnóstico, sé que me iba mal en matemáticas”*, no obstante una estudiante demuestra conocimiento real de su diagnóstico y señala *“Síndrome de asperger (...) Es un pequeño autismo (...)”*. En síntesis respecto a este tema, se extrae que la mayoría de los/as estudiantes no hablan de su diagnóstico psicopedagógico ya que no lo conocen, pero si son capaces de identificar sus dificultades y en razón de esto se puede dar respuesta a la pregunta dado que hablan de sus dificultades y las relacionan con situaciones de la vida cotidiana

Y en cuanto a la pregunta ¿Cómo se sienten al conocer su diagnóstico psicopedagógico? la mayoría de los/as estudiantes al reconocer sus dificultades lo plantean como un reto a superar día a día, que son capaces de lograr las metas que se propongan a partir de expresiones *“(...) porque igual uno puede ir mejorando y uno le puede ir poniendo empeño a tener una mejor nota”*.

En tanto al supuesto de investigación, el cual establece que el **conocimiento del diagnóstico psicopedagógico por parte de los/as estudiantes de cuarto medio repercute en la formación de su autoconcepto, en tanto que justifica su pertenencia y participación en el PIE**, se concluye que, pese a que si bien no todos los/as estudiantes conocen sus diagnósticos psicopedagógicos, si son conscientes de sus dificultades, las que plantean como desafíos a superar día a día, refutando de esta manera el supuesto mencionado, ya que, dichas dificultades justifican ante la generalidad de los/as estudiantes su pertenencia y participación en el PIE.

El siguiente objetivo apunta a **identificar cómo se vinculan las relaciones sociales de los/as estudiantes, con pares y profesores/as, en cuanto a la formación del autoconcepto**, al cual se logra dar cumplimiento, evidenciando la diferencia de los vínculos establecidos entre los/as estudiantes con sus pares y los/as profesores/as, por lo que, se responde de esta manera la pregunta de investigación, siendo esta: **¿cómo se vinculan las relaciones sociales de los/as estudiantes, con pares y profesores/as, en cuanto a la formación del autoconcepto?**, de la cual se demuestra que para la formación del autoconcepto la relación que existe entre pares es estable y segura, siendo relatado por la mayoría de los/as estudiantes que mantienen su grupo de amigos/as con pares que no precisamente pertenecen al PIE, siendo las interacciones sociales que viven con ellos/as en el día a día en el contexto escolar y sus experiencias de éxito o fracaso que experimentan en sus relaciones, las que jugaran un rol relevante en el refuerzo o cambio en la construcción del autoconcepto, facilitando a su vez una percepción de sí mismo de manera definida o más clara a la que han estado formando a lo largo de su vida (Denegri et al., 2007).

Ahora bien, abordando la relación social entre los estudiantes del PIE y los/as profesores de aula regular, se evidencia inestabilidad en sus relaciones sociales, ya que, según lo que verbalizan los/as propios/as alumnos/as referido a la relación entre profesor/a y estudiante, esta depende netamente del carácter del/la docente, ya que con algunos/as de carácter más amable se puede tener un vínculo más cercano, a diferencia de la lejanía que generan los/as profesores con personalidad más fuerte. Lo que dificulta considerablemente, en que los/as estudiantes puedan definir de manera más clara su autoconcepto, provocando un desequilibrio en las percepciones que ya tienen de sí mismo, ya que, en la infancia el/la docente fue una figura relevante en su vida, ya sea por el rol que cumple, como por las interacciones de largos periodos de tiempo que mantenían en el contexto escolar, lo que de alguna manera influyó en la imagen que cada uno/a de los/as estudiantes se fue formando de sí mismo en dicha etapa (Denegri et al., 2007).

Estas percepciones se fueron manteniendo al pasar de los años y en la etapa de la adolescencia, donde aparecen cuestionamientos e inquietudes respecto de no solo lo que el/la profesor transmite, sino que también lo que el entorno tiene para decir e influir en esta construcción de sí mismo.

Por su parte, se cumple el supuesto de investigación que se aborda, el cual está enfocado en **las relaciones sociales que forman los estudiantes del PIE con sus pares, se muestra estable y relevante respecto a la formación del autoconcepto, que aquellas relaciones con los/as profesores/as**, estableciendo de esta manera, que dicho vínculo se dimensiona en función de con quién se entabla la relación social referida, considerando que en la etapa de la adolescencia las diversas experiencias que tenga el joven respecto a sus interacciones sociales, puede cambiar o reforzar su autoconcepto, por ende, toda relación social que pueda tener en la escuela es relevante para su construcción (Denegri, et al., 2007).

De forma que, se advierte de mayor relevancia y estabilidad aquella entablada con los pares, en función de la relación simétrica que se presenta al ser compañeros/as, que aquellas establecidas con los profesores/as, ya que estas dependen directamente del/la docente con el que se relacionan, prevaleciendo la relación asimétrica lógica.

Finalmente, es posible dar respuesta al objetivo general que guía la presente investigación, el cual apunta a **describir el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio que pertenecen al PIE del liceo Indira Gandhi**, teniendo en cuenta que, como lineamiento central el autoconcepto será entendido como “*una estructura cognoscitiva (creencia acerca de lo que la persona es)*” (Denegri et al., 2007, p.14). Por cuanto se orienta y genera dicha descripción a partir de las opiniones y expresiones personales de los/as estudiantes respecto de las temáticas abordadas en los objetivos específicos.

Logrando responder así a la pregunta central de investigación, la cual busca establecer **¿Cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi?** Considerando para ello, la etapa evolutiva bajo la cual se posiciona el autoconcepto dentro de la investigación, es decir, el periodo de adolescencia, dimensionado como la tercera etapa de formación del autoconcepto, llamada del sí mismo interior, la cual según Haeussler y Milicic (2007) alude a, una fase en donde el sujeto orienta la comprensión que hace de sí mismo, de forma más específica y particular, integrando como punto central el cómo se comprenderá a sí mismo respecto de su rol o valoración social.

En función de lo anterior, es posible dimensionar cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes, teniendo presente a su vez, que dicho término puede de ser entendido de diversas formas dependiendo del o los autores desde los cuales se aborde la temática, generando así una descripción que remite a un autoconcepto influenciado por diversos aspectos, los cuales serán detallados a continuación:

En la presente investigación se advierte en los/as estudiantes un autoconcepto relacionado a lo académico, frente al cual se establece que *“no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica”* (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008, p.76). En función de lo anterior, se aprecia que las respuestas emitidas por los/as estudiantes se relacionan en mayor medida a los aprendizajes, conocimientos y habilidades académicas, las cuales, si bien son identificadas por ellos como descendidas, estos las utilizan como desafíos, aspecto posible de advertir cuando señalan:

“Soy capaz y ya he tenido más otras dificultades, pero me la puedo”; “(...) puedo ser torpe en educación física y lo hago igual (...) Me esfuerzo (...) yo soy así ya estoy acostumbrada a, a mis movimientos”; “(...) no porque tenga déficit atencional significa que no me la pueda”

Sumado a otras expresiones que permiten visualizar cómo dichos aspectos no interfieren en el sentimiento de competencia de los/as estudiantes, el que expresan mediante la manifestación de sus aspiraciones y proyecciones, las que se encuentran a su vez estrechamente relacionadas al ámbito académico como tal, por cuanto relacionan su desarrollo personal al ámbito profesional o técnico.

De igual forma, se identifica la presencia de un autoconcepto que gira en torno de la dimensión personal, la cual a su vez se sub-divide en cuatro dimensiones, abordando puntualmente la *afectivo-emocional*, la cual según Esnaola et al (2008), remite a la percepción que la persona posee respecto de su capacidad de ajustarse y regularse emocionalmente, la que dan a conocer a través de las características relevantes o significativas que los definen, al señalar ser alegres, tímidos, de carácter duro o presentar tendencia a tener mal humor a partir de las peleas o discusiones, entre otras expresiones.

Así como, a través de los deseos de modificar o mejorar ciertas conductas propias del ámbito emocional y social, demostrando que poseen conciencia respecto de su capacidad de autorregulación, lo que se advierte, por ejemplo, cuando un estudiante indica su intención de cambiar su carácter, el cual asume como negativo respecto del trato que le da a quienes le rodean, o bien, cuando otra estudiante señala su intención de no ser rencorosa en las relaciones personales.

Al mismo tiempo, se observa como otra sub-dimensión del autoconcepto personal, aquel que refiere a la *autorrealización*, el cual según Esnaola et al (2008), apunta a la percepción que posee una persona sobre sí, en función de los objetivos que se ha planteado y el logro de los mismos, es decir, tiene que ver con las proyecciones respecto del futuro y lo que aspiran lograr en sus vidas, tanto a largo como a corto plazo.

Lo que es posible advertir en la claridad que poseen los/as estudiantes para definir sus metas, aspecto relacionado principalmente al autoconcepto académico mencionado anteriormente, en tanto que los/as estudiantes expresan como punto central de sus proyecciones el estudiar, coincidiendo en la idea de tener varias opciones y en la intención de optar a becas para lograrlo, lo cual de no ser factible, será impulsado a partir del trabajo, siempre manteniendo como objetivo el acceso ya sea a una carrera técnica o universitaria.

Tal y como indica una estudiante quien señala como proyección del futuro su intención de estudiar, trabajar y ahorrar dinero para vivir sola, considerando dos carreras posibles, entre ellas trabajo social y técnico en prevención de riesgos, así mismo, otro estudiante dimensiona en su proyección trabajar y “ganarse la vida”, buscando acceder a la gratuidad, considerando mecánica automotriz, gastronomía o electricidad como posibles carreras a las cuales acceder. Complementando el autoconcepto de autorrealización, con aspiraciones y metas referidas a la adquisición de bienes propios, independencia económica, así como, la idea de viajar ya sea dentro o fuera del Chile.

Por otro lado, respecto al ámbito físico dentro de la noción del autoconcepto, el cual es entendido como:

(...) si bien su naturaleza multidimensional no ofrece dudas, cuál sea el número e identidad de las dimensiones que lo componen sigue siendo un tema abierto a discusión, a la vez que un asunto decisivo en la construcción de cuestionarios, cuyas escalas han de redactarse obviamente en función de las dimensiones que pretendan medirse. (Esnaola et al., 2008, p.71)

Teniendo en cuenta además que, las dimensiones posibles de abordar giran en torno a la habilidad física y deportiva, la apariencia física, la competencia física, entre otras, es posible concluir que este ámbito no es considerado de forma relevante y constante por los/as estudiantes a la hora de visualizar características significativas respecto de sí mismos.

Ahora bien, a partir de la descripción recientemente formulada, logrando así dar respuesta al objetivo general y la pregunta central de investigación, respecto de los elementos que conforman el autoconcepto de los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi y considerando como ejes centrales, para efectos del presente estudio, la noción de autoconcepto y la etapa sobre la cual se posiciona dicho proceso, es que se logra dar respuesta al supuesto de investigación, el cual hace referencia a que **los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE del liceo Indira Gandhi, desarrollan un autoconcepto descendido en relación al sentimiento de competencia, considerando diferentes ámbitos que se involucran en el contexto educativo, tales como: prácticas pedagógicas, conocimiento del diagnóstico psicopedagógico y relaciones sociales.**

Siendo pertinente refutar el supuesto formulado, en tanto que:

Respecto de las prácticas pedagógicas realizadas por la educadora diferencial, se logra conocer la importancia de estas, abordando cabalmente el objetivo, dando respuesta al supuesto de investigación, entendiendo así que dichas prácticas no representan un perjuicio en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes. Todo lo cual, se conecta a su vez con las relaciones sociales que se generan al interior del sistema educativo, específicamente de los/as estudiantes de cuarto medio pertenecientes al PIE con sus pares y profesores/as.

De forma tal que, abordando el autoconcepto en función de las relaciones sociales y considerando que la dimensión social hace referencia entre otros aspectos a “(...) *las percepciones de las personas sobre sus habilidades sociales*” (Esnaola et al., 2008, p.74), es posible entonces dar respuesta al objetivo y supuesto de investigación, dimensionando así un autoconcepto que se alimenta prioritariamente de las relaciones sociales entabladas con los pares.

De esta manera, las habilidades sociales generan dinámicas positivas, de forma que, a pesar de que se aprecian aspectos que diferencian y distancian a los/as estudiantes pertenecientes al PIE, de sus compañeros/as y pares que no pertenecen al PIE, existe una estabilidad en la relación. Evidenciada en que si bien los/as estudiantes del PIE hacen alusión a las discrepancias que surgen a raíz de ciertas prácticas pedagógicas, que suponen para sus compañeros/as de aula (que no pertenecen al PIE) mayores beneficios para ellos/as, específicamente en lo académico, también señalan que estas no entorpecen o impactan de forma profunda en las relaciones sociales con sus pares, mostrándose estas más estables y relevantes respecto de la formación del autoconcepto, que aquellas que los/as estudiantes puedan generar con sus profesores/as, siendo estas últimas, relaciones sociales que dependen mucho más del profesor/a con quien se entable dicha relación.

Mientras que, respecto de la implicancia del conocimiento del diagnóstico psicopedagógico en la formación del autoconcepto por parte de los/as estudiantes, considerando el objetivo y supuesto de investigación, se concluye que si bien los/as estudiantes no conocen cabalmente los diagnósticos psicopedagógicos por los cuales ingresan al PIE, si son conscientes de las dificultades propias derivadas de dichos diagnósticos, las cuales no tienen implicancia en la formación de su autoconcepto.

Por último, considerando que el autoconcepto es relacionado para efectos de la investigación al sentimiento de competencia, abordado desde la mirada del autor Reuven Feuerstein (2002) quien señala que este, está relacionado a la confianza que el sujeto tiene en sí mismo/a, que lo lleva hacia una forma positiva de pensar y actuar, lo que es posible de advertir en la motivación personal y perseverancia que este/a presenta ante las diversas experiencias.

Es que se advierte, a partir de los diversos aspectos que se descubre influyen en el autoconcepto de los/as estudiantes, tales como lo académico, lo personal en torno a lo afectivo-emocional y la autorrealización, así como, la dimensión social respecto de las relaciones sociales, la confianza que los/as estudiantes poseen en sí mismos, de forma tal que, ni la pertenencia al PIE, ni la presencia o conocimiento de diagnósticos psicopedagógicos o dificultades que justifiquen o expliquen su pertenencia al programa, así como, ni las diferencias regulares que se puedan dar en las relaciones sociales a partir de las prácticas pedagógicas ejercidas por la educadora diferencial a cargo, generan un impacto negativo en la formación del autoconcepto, exponiendo una forma positiva de pensar y actuar.

Considerando que, y teniendo en cuenta la etapa evolutiva en la cual se encuentran, si bien no se advierte una amplia motivación y perseverancia en el actuar presente, respecto del futuro si se genera una dinámica sólida en cuanto a las proyecciones y metas, de manera que, se refuta el supuesto de investigación por cuanto no se advierte un autoconcepto descendido.

Respecto a las limitaciones surgidas durante el proceso de investigación, se presentaron las siguientes:

Disposición de horarios por parte del liceo en cuanto al acceso y trabajo de campo relacionado con la investigación, lo que retrasó el desarrollo paulatino de las actividades programadas en el cronograma.

Coordinación y organización interna respecto de la participación de las seminaristas, debido a los horarios disímiles por estar cursando práctica profesional, lo que dificultó el avance previamente programado respecto al acceso de campo y posterior análisis.

Actividades extra programáticas tales como gira de estudio, partido de Chile, actividades propias del contexto escolar, así como, ensayo de PSU, actividad propia del nivel educativo, las cuales limitaron la posibilidad de asistir al establecimiento, retrasando con ello el estudio aproximadamente dos semanas en relación con lo planificado por el equipo de seminaristas, de forma que, si bien no influye en el logro de los objetivos propuestos, retrasa el proceso de investigación.

Inasistencias de los/as estudiantes durante el proceso de observación, puesto que dificultó el reconocimiento previo de los/as participantes de la investigación.

Movilización estudiantil dificultó el avance efectivo de la investigación debido al retraso en la obtención del timbre de la universidad con la finalidad de respaldar el consentimiento informado para hacer entrega a los apoderados, proceso primordial para iniciar la labor de campo.

Respuestas concisas ante aplicación de instrumento “focus group”, lo que impidió que algunas de sus inferencias fueran de carácter textual, debido a que respondían a las afirmaciones de las investigadoras, las que intentaban obtener mayor información sobre respuestas cerradas como “sí” o “no”, por otro lado una limitación evidenciada fue la falta de respuesta a una de las preguntas del focus group referida al conocimiento de sus propios diagnósticos psicopedagógicos, ya que no lo conocían, mencionado solo dificultades, las cuales asociaban como sus diagnósticos. Todo ello impidiendo lograr los objetivos propuestos en cuanto a la recolección de información.

4.4 Sugerencias y recomendaciones

De acuerdo a lo investigado se sugieren a la comunidad escolar diversas acciones, las cuales tienen estrecha relación con el beneficio que los/as estudiantes puedan obtener sobre la base de lo investigado.

A nivel de Programa de Integración Escolar, se sugiere en primera instancia, que el/la psicólogo/a del establecimiento aborde la temática del autoconcepto en la etapa de la adolescencia, de todos/as los/as estudiantes que están pasando por dicho periodo, con el fin de contribuir en el proceso de formación del autoconcepto, orientando de manera positiva y afectiva la opinión que los/as jóvenes poseen de sí mismos/as, contribuyendo así a la motivación y auto-confianza respecto de lo que quieren ser o desean lograr, impulsando la visualización y construcción del futuro

Cabe destacar también que no solamente se debe trabajar con los/as alumnos/as integrados, sino que todos/as quienes pasan por esta etapa, y que no es tarea exclusivamente del/la psicólogo/a, sino que la idea es que se creen redes de apoyos con el/la profesor/a jefe y el departamento de orientación, para así realizar un proceso de trabajo colaborativo, que apoye la fase de transición de los/as estudiantes.

Complementando la sugerencia antes descrita, se recomienda que entre el psicólogo/a y profesor/a jefe del curso, puedan trabajar de manera colaborativa para abordar la temática del autoconcepto, de manera que en la hora de orientación se integre esta temática como un aspecto fundamental para presentar a los/as estudiantes y así, pesquisar alguna dificultad que los/as adolescentes den a conocer y que sea importante de trabajar con ellos/as, fortaleciendo otros ámbitos del área emocional, como el sentimiento de competencia, autoconfianza, resiliencia, etc.

Generar instancias de diálogo con los/as estudiantes pertenecientes al PIE, orientadas al conocimiento de los diagnósticos psicopedagógicos y la comprensión de sus características, visualizando dicho conocimiento como una herramienta de poder y auto-respeto, que le permita a los jóvenes valorar de forma positiva sus características particulares, buscando potenciar sus habilidades, así como, comprender los aspectos o dimensiones personales, emocionales y académicas en las cuales presentan dificultades. Conociendo así, sus características personales sin prejuicios de sus metas y el logro de ellas, y sin establecer limitaciones respecto a sus modos de actuar y/o intereses.

Del mismo modo realizar talleres de sensibilización sobre aquellos estudiantes que poseen un diagnóstico psicopedagógico, con el fin de que los docentes puedan abordar de manera positiva y comprensiva a dichos estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, evitando generar comentarios y/o situaciones que afecten el desarrollo personal de los/as niños/as y jóvenes.

En reuniones técnicas capacitar a los/as docentes de aula, educador/a diferencial, psicólogos y fonoaudiólogos concientizarlos sobre la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de educación media específicamente, debido a que están atravesando por la etapa de la adolescencia donde es crucial la interacción o la manera de actuar de los/as docentes frente cada estudiante ya que esto repercute en la formación del autoconcepto de cada joven, dado que el docente de aula es un referente dentro de la comunidad educativa, quien guía el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

El presente estudio investigó sobre la temática del autoconcepto, el cual pertenece al área socio emocional, dicha área se ha mencionado desde el comienzo de la investigación, como fundamental para considerarla en el sistema educativo, más allá de abordarla desde las actitudes, valores o comportamientos de los estudiantes, por lo que, se proyecta la posibilidad de ir integrándola de manera progresiva en el establecimiento educacional, desde talleres extracurriculares para los/as estudiantes, incorporación en la asignatura de orientación e incluso con capacitación para los/as profesores/as, para que ellos/as también puedan generar conciencia respecto a distintos temas socio emocionales que se puedan considerar en el ámbito escolar.

Además, cabe destacar que en la etapa de la adolescencia que se encuentran los/as jóvenes y el periodo de transición que viven, respecto a los cambios de personalidad, inestabilidad de sus propios ideales o bien la afirmación de estos para su propio futuro, es importante brindarle apoyo y acompañamiento, para que ellos/as generen sus propias herramientas y competencias para desenvolverse en el mundo laboral o de educación superior que están próximos a vivir.

En concordancia con lo investigado, el estudio se presenta como insumo teórico y preliminar para abrir una investigación-acción, la cual permita profundizar en las temáticas ya abordadas, incluyendo además otros aspectos relacionados que posibiliten ampliar el horizonte de investigación, logrando acceder así a un conocimiento más profundo respecto de la formación del autoconcepto y sus diversas etapas. Permitiendo de esta forma, enriquecer, fortalecer y potenciar los conocimientos y recursos de que disponen los/as educadores/as en su formación docente, considerando los distintos niveles y tipos de enseñanza, teniendo presente que todo ser humano pasa por dicha etapa evolutiva, siendo un proceso complejo en que el actuar del profesor/a posee una incidencia no menor, debido al rol que cumple y la importancia que como referente tiene para los/as estudiantes.

Sin ir más lejos, lo ideal es que al momento de estudiar un lugar determinado. No solo se puedan sugerir o proponer temáticas para abordar las dimensiones que se encuentran deficientes y/o desconocidas, sino que también, se pueda intervenir con lo que se quiere aportar desde la investigación, siempre en beneficio de los/as estudiantes de una comunidad educativa determinada y de responder al derecho de educarse de manera integral, lo que sin lugar a dudas está propuesto desde lo curricular y es una arista que aún está pendiente en el siglo veintiuno.

Además, se advierte la posibilidad y necesidad de involucrar otros aspectos en relación al autoconcepto, entendiendo que, en función de las distintas etapas a considerar, son múltiples los factores y/o actores que intervienen en dicho proceso, por ejemplo durante la etapa pre-escolar, tal y como se ha establecido en el desarrollo de la investigación, se advierten como actores principales los adultos que rodean al niño/a, siendo entonces los padres quienes impactan de primera instancia en la comprensión que el sujeto hace de sí mismo/a, variando su rol e importancia en la etapa escolar y de la adolescencia, proceso no menor para ser abordado y desarrollado dentro de una investigación, considerando en ella el contexto social y familiar como fundamental para profundizar aún más en la temática socio emocional.

Así como, lo que refiere al contexto social, entendido como todo aquello que rodea al sujeto, incluyendo el espacio físico y el capital humano que interviene o participa en la vida del niño/a o joven, siendo necesario abordar el impacto de dichos elementos y la influencia que tienen en la formación del autoconcepto. Entendiendo que dichos elementos, en primera instancia, están determinados por distintos factores tales como, la condición social y económica, la cual le permitirá finalmente acceder a ciertos espacios físicos y humanos que lo alimenten y enriquezcan o bien lo limiten en su desarrollo personal. De forma tal que, tanto el contexto social, como familiar, son aristas en la formación del autoconcepto ricas de analizar, en cuanto a factores variables para abordar.

BIBLIOGRAFÍA

- Cardona, M., Chiner, E., Lattur, A. (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Duque, P, Rodríguez, J, & Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* (tesis de magister). Universidad de Manizales, Colombia.
- García, J. M., Díaz, Á., Inglés, C., San Martín, N., & González, C. (2016). *Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes Chilenos*. Estudios sobre educación, 31- 50.
- Gómez, M., M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Santa Fe, México: McGraw Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V. 475.
- Lozano, V. (2014). *Teoría de Teorías sobre la Adolescencia*. Última Década, 13.
- Lucci, M. A. (2011). *La propuesta de Vigotzky: La Psicología socio-histórica*. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado, 10 (2), 1-10.
- Navas Martices, L., y Soriano Llorca, J. A. (2014). Autoconcepto Físico y práctica deportiva en estudiantes del Bío Bío (Chile). *Psicología del Desarrollo*, 399- 407).
- Rodríguez, G. G., Gil, L. J., García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento*. Última década, 41, 153-178.
- Santisteban, T. B. (2014). *Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad*. 1.
- UNICEF (2005). *Guía de apoyo para profesoras y profesores “Buenas prácticas para una Pedagogía Efectiva”* Santiago. Chile
- Stainback y Stainback (1999) *“Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el curriculum”* Editorial Narcea. España

BIBLIOGRAFÍA ONLINE

- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), Artículo 14, 1-13. Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Casassus, J. (2007). El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador. Recuperado de http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/El_campo_emocional_en_la_Educacion_Casassus.pdf
- Cazalla, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Céspedes, A. (2010). *Amanda Céspedes: En Chile reprobaríamos en educación emocional*. Santiago, Chile: Radio Cooperativa. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/infancia/amanda-cespedes-en-chile-reprobariamos-en-educacion-emocional/2010-06-02/125016.html>
- Céspedes, A. (2016). *Amanda Céspedes: Las neurociencias son el eslabón perdido de la buena educación*. Santiago, Chile: Educación 2020. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/noticia/amanda-cespedes-las-neurociencias-son-el-eslabon-perdido-de-la-buena-educacion>
- Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (25 de Junio de 1993). *Resultados sobre los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/development/devagenda/humanrights.shtm>.
- Currículum en Línea, MINEDUC. Recursos para el aprendizaje. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18871_programa.pdf
- Denegri, M., Opazo, C., y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 13-41 Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n81/art02.pdf>
- Díaz, S., Mendoza, V., Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. RAZÓN Y PALABRA primera revista electrónica en américa latina especializada en comunicación, N° 75 (Ejemplar dedicado a: Libros básicos en la historia del campo iberoamericano de estudios en comunicación). Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Eснаоla, I., Goñi, A., Madariaga, J. (2008). El Autoconcepto. Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*. 13(1), 69-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=17513105>

- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630252005>
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Decreto N°83. Recuperado de [HYPERLINK "http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf"](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf)
- Ministerio de Educación. (2010). Decreto N°170. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf>
- Ministerio de Educación. (1999). Decreto N°291. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231714270.DecretoN29199.pdf>
- Ministerio de Educación y Gobierno de Chile (2015). Diversificación de la enseñanza Decreto 83. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). En relación a la evaluación diferenciada. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-la-evaluacion-diferenciada-5>
- Ministerio de Educación (2009). *Manual de Orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf
- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Ministerio de educación (2017). *Registro de planificación y evaluación de actividades del curso. Programa de Integración Escolar*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3084&id_contenido=15169
- Montuori, M. Eliana (2013). *El duelo visto desde la Teoría del Apego*. Recuperado de <http://apra.org.ar/pdf/mayo/montouri.pdf>

- Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, motivacionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Recuperado de HYPERLINK <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=DEW5sI9LoBoC&oi=fnd&pg=PA15&dq=Determinantes+del+rendimiento+acad%C3%A9mico.+Variables+cognitivomotivacionales,+motivacionales,+uso+de+estrategias+y+autoconcepto&ots=SGp2RygUlu&sig=8mkvIqSIjJmJWXOk32WZM3boPz1c#v=onepage&q=Determinantes%20del%20rendimiento%20acad%C3%A9mico.%20Variables%20cognitivo-motivacionales%2C%20motivacionales%2C%20uso%20de%20estrategias%20y%20autoconcepto&f=false>
- Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320311443.pdf?documentId=0901e72b81256ae0>
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. Recuperado de <file:///C:/Users/ALICE/Downloads/Dialnet-LaCompetenciaEmocionalEnLaEscuela-3736521.pdf>
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M. y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en Autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de psicología*, 24 (1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>

ANEXOS



AUTORIZACIÓN



Yo Wilson G. Muñoz Flores, director del Liceo Indira Gandhi, ubicado en San José de la Estrella #153, comuna de la Florida, Región Metropolitana, con fecha 18/05/2017 autorizo al grupo de estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a realizar su investigación para optar al grado de licenciado en educación y al título de profesor (a) de educación diferencial, titulada "Formación del autoconcepto en estudiantes de educación media incorporados en el Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", con los cursos seleccionados, utilizando las intermediaciones y las técnicas e instrumentos pertinentes, bajo la supervisión y colaboración de la coordinadora del Programa de Integración Escolar, Señora Viviana Espinoza Navarro, mencionando de esta manera dentro de su trabajo de seminario al Liceo Indira Gandhi.


Wilson G. Muñoz Flores
Director
Liceo Municipal Indira Gandhi
COMUDEF

Firma Sr. Wilson Muñoz F.

Director Liceo Indira Gandhi.

ACTA DE REUNIÓN TESIS:

Fecha: 30/05/17

NOMBRE DE LOS/AS PARTICIPANTES	ROL QUE DESEMPEÑA	FIRMA
Marcela Peña	Educadora diferencial	(MCPD)
Melina Contreras	Representante tesis	Melina Contreras

OBJETIVO (S):

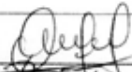

- Firmar acuerdos de instancias de observación Aula de recursos
- Acordar día de focus group

ACUERDO (S):

Se firman acuerdos queda una copia para la educadora diferencial Marcela Peña y otra para el equipo de tesis, firmada por ambas partes. Además se acuerda hablar con Viviana Espinoza, coordinadora del PiE para acordar día y lugar de focus group.

ACTA DE REUNIÓN TESIS:

Fecha: 01/06/17

NOMBRE DE LOS/AS PARTICIPANTES	ROL QUE DESEMPEÑA	FIRMA
VIVIANA ESPINOZA N.	COORDINADORA P.I.E	
CATERINE RIMAS. C	REPRESENTANTE TESIS.	

OBJETIVO (S):

- FIRMAR ACUERDO DE INSTANCIA DE OBSERVACIÓN AULA REGULAR
- DCA - HORARIO FOCUS GROUP.
- SOLICITAR ESPACIO ACORDE A FOCUS GROUP.

ACUERDO (S):

SE NEGÓ A ACUERDO DE FOCUS GROUP DÍA (Lenguaje - Historia - T. Orientación)
MIÉRCOLES (FECHA POR CONFIRMAR).



Acuerdo Instancias de Observación Aula Regular

Día JUEVES con fecha 01/06/17

Horario 11:45 - 13:15

Asignatura PSU MATEMÁTICA

Docente _____

Ingresan HELVIA CONTRERAS - TAMARA SANCHEZ

Día MIÉRCOLES con fecha 07/06/17

Horario 11:45 - 13:15

Asignatura HISTORIA

Docente _____

Ingresan CATERINE PIVAS

Día JUEVES con fecha 08/06/17

Horario 08:00 - 09:30

Asignatura FILOSOFÍA

Docente _____

Ingresan CLAUDIA TANOSALVA - VICTORIA ARAUS

Firma Representante
Equipo de Seminario
Universidad Católica Silva Henríquez

Firma Sra. Viviana Espinoza Navarro
Coordinadora PIE
Liceo Indira Gandhi

Liceo Indira Gandhi
Coordinación
Programa de Integración



Acuerdo Instancias de Observación Aula De Recursos

Fecha	Hora	Investigadoras
Martes 30 de mayo	14:00 - 15:30	Helvia Contreras Normand Catherine Rivas Cifuentes
Jueves 1 de mayo	9:55 - 11:25	Helvia Contreras Normand Catherine Rivas Cifuentes Tamara Sanchez Droguett
Martes 6 de junio	14:00 - 15:30	Victoria Arais Molina Tamara Sanchez Droguett Claudia Manosalva Gajardo
Jueves 8 de junio	9:55 - 11:25	Victoria Arais Molina Claudia Manosalva Gajardo

Firma Representante
Equipo Seminario
Universidad Católica Silva Henríquez

Liceo Indira Gandhi
Coordinación
Programa de Integración

Firma Sra. Marcela Peña
Educatora Diferencial
Liceo Indira Gandhi



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, ÁLVARO ROMERO, consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

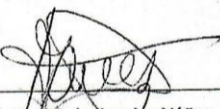
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

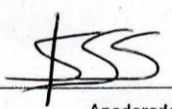
Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial




Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Julia del Carmen Roman consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

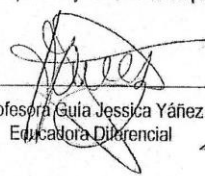
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

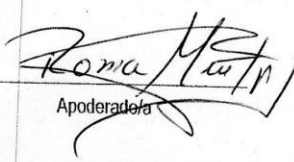
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderada

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Priscila Hernández, consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de Investigadoras.

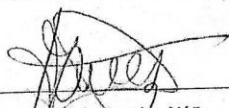
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

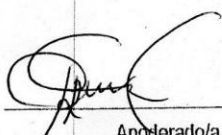
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Vanessa Adriazola, consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

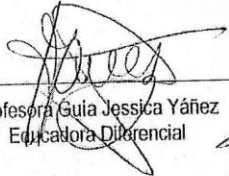
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

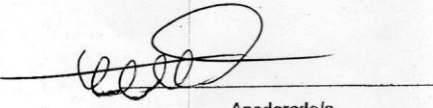
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Carmen Gloria Siade, consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

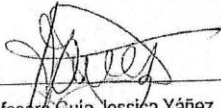
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

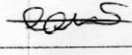
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Giordano Fonda, consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

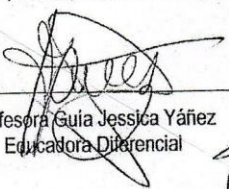
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

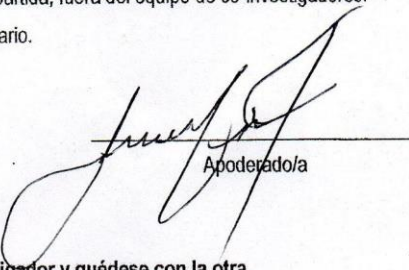
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Constanza Costa, consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

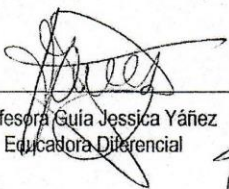
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

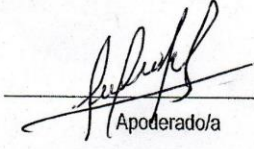
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

"Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi"

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi".

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, JIMENA Paredes V., consiento en participar en el estudio titulado "Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi", conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

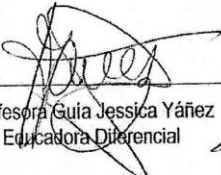
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

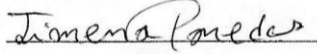
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderado/a

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

“Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi”

Su pupilo (a) está siendo invitado/a a participar en un estudio que busca investigar sobre la “Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi”.

La investigación está a cargo de las estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez.

Yo, Olivia J. Azola Morales, consiento en participar en el estudio titulado “Formación del Autoconcepto de Estudiantes de Educación Media pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Liceo Indira Gandhi”, conducido por los estudiantes seminaristas de la Universidad Católica Silva Henríquez, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, a cargo de la educadora diferencial y profesora guía Jessica Yáñez. Entiendo que la participación es voluntaria, que puedo rehusarme a participar.

Esta investigación busca determinar cómo influye la participación del estudiante en el Programa de Integración Escolar respecto de la formación de su autoconcepto. Si yo consiento voluntariamente en que mi pupilo (a) tome parte en ella, acepto la aplicación de:

Recogida de datos mediante revisión de carpetas: Recopilar información referida a su proceso y trayectoria dentro del Programa de Integración Escolar.

Grupo focal: Participación en reunión de carácter grupal, que busca recabar información relacionada con su autoconcepto. Es importante informar que en dicha instancia se realizará grabación del audio de la sesión, lo cual será de carácter confidencial, pudiendo ser utilizado solo con fines investigativos por el equipo de investigadoras.

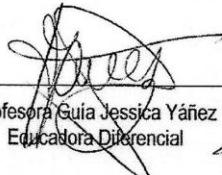
Observaciones en Sala: Observar sus relaciones sociales con pares y profesores/as

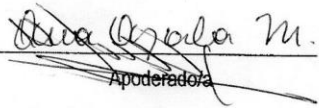
Entiendo que no habrá ninguna compensación monetaria por mi participación en este estudio y que, si bien no tendré beneficios directos, esta investigación podría ser útil como información para la escuela respecto de cómo influye la pertenencia al PIE en la formación del autoconcepto de los estudiantes de educación media.

Entiendo que los datos para esta investigación se recolectarán durante el primer semestre del año 2017.

Los resultados obtenidos en conexión con este estudio que puedan ser identificados con su pupilo (a) se mantendrán en confidencialidad absoluta. Ninguna información relativa a su pupilo (a) será compartida, fuera del equipo de co-investigadores.

Entiendo que estoy accediendo a participar en este estudio al firmar este formulario.


Profesora Guía Jessica Yáñez
Educadora Diferencial


Apoderada

Por favor, firme ambas copias, devuelva una al investigador y quédese con la otra.



Modelo Pauta de recolección de datos y documentos

Fecha de recogida de datos	
Investigadora a cargo	

I. DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A

Nombre completo del/la estudiante:		
Fecha de nacimiento:	Edad Cronológica:	Sexo: M F
País de origen:	Lengua materna:	Lengua de uso:
Establecimiento:	Fecha de ingreso:	
Curso:	Diagnóstico:	

II. HISTORIA ESCOLAR

Establecimiento	Participación en PIE	Diagnóstico de ingreso	Nivel de ingreso a PIE	Permanencia en PIE	Repitencia (sí, no, cursos)	Motivos de cambio

Especialista:	
Tratamientos	SI NO ¿Cuál?
Dosis:	Horarios:

III. ANTECEDENTES FAMILIARES

Núcleo familiar con quien vive el/la estudiante	
Cuidador/a primario/a	
Apoderado/a	
Antecedentes relevantes a considerar (dinámica familiar-crisis y/o traumas):	

Antecedentes Neuropsiquiátricos De La Familia.

Trastornos del aprendizaje	SI NO	¿Quién?
Déficit intelectual	SI NO	¿Quién?
Epilepsia	SI NO	¿Quién?
Trastornos del lenguaje	SI NO	¿Quién?
Alcoholismo	SI NO	¿Quién?
Psicosis	SI NO	¿Quién?
Otros	SI NO	¿Quién?

Observaciones: _____

IV. ANTECEDENTES DE SALUD

¿El/la estudiante presenta algún diagnóstico previo o actual? (especificar tratamiento y duración)		No	Sí
Medicina general:			Psicología:
Kinesiología:			Psiquiatría:
Genético:			Psicopedagogía:
Fonoaudiología:			Terapia Ocupacional:
Neurología:			Otro:

Observaciones: _____

2011 - grupo diferencial - Pie



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Pauta de recolección de datos de documentos

Fecha de recogida de datos	14-05-2014
Investigadora a cargo	Claudia Mausolaha

I. DATOS PERSONALES DEL ALUMNO/A

Nombre completo del/la estudiante: ELENA CATALINA KUNUCA SIARDÉ	
Fecha de nacimiento: 3/5/1999	Edad Cronológica: Sexo: M (F)
Pais de origen: Chile	Lengua materna: Lengua de uso:
Establecimiento: Liceo Indira GANDHI	Fecha de ingreso: desde Kinder, repetit Kinder
Curso: 4-A	Diagnóstico: DEA

II. HISTORIA ESCOLAR

Establecimiento	Participación en PIE	Diagnóstico de ingreso	Nivel de ingreso a PIE	Permanencia en PIE	Repitencia (si, no, cursos)	Motivos de cambio
Liceo Indira Gandhi	desde Kinder	Retardo mental leve D.I. limitada	Kinder	Kinder y transitorio (14 años)	Si, Kinder	
Escuela de lenguaje (Kinder)		DEA (2014)				

4 años

Especialista:	Educativo Diferencial		
Tratamientos	SI	NO	¿Cuál?
Dosis:	Horarios:		

III. ANTECEDENTES FAMILIARES

Núcleo familiar con quien vive el/la estudiante	Mamá, Hermano mayor
Cuidador/a primario/a	Mamá SIADE
Apoderado/a	Mamá SIADE
Antecedentes relevantes a considerar (dinámica familiar-crisis y/o traumas):	<p>Se padre falleció hace 3 años y mamá aproximadamente</p> <p>Vive en un departamento con su madre y hermano mayor.</p>

Antecedentes Neuropsiquiátricos De La Familia.

Trastornos del	SI	NO	¿Quién?
Trastornos aprendizaje			
Déficit intelectual	SI	NO	¿Quién?
Epilepsia	SI	NO	¿Quién?
Trastornos del lenguaje	SI	NO	¿Quién?
Alcoholismo	SI	NO	¿Quién?
Psicosis	SI	NO	¿Quién?
Otros	SI	NO	¿Quién?

Observaciones: no existen antecedentes

IV. ANTECEDENTES DE SALUD

¿El/la estudiante presenta algún diagnóstico previo o actual? No <input type="checkbox"/> Sí <input checked="" type="checkbox"/>	
(especificar tratamiento y duración)	
Medicina general:	Psicología: se dio de ALTA el año 2016, estuvo de kinder con él
Kinesiología:	Psiquiatría:
Genético:	Psicopedagogía:
Fonoaudiología: 2010 Atendida en consultorio	Terapia Ocupacional:
Neurología: con medicamentos año 2015	Otro:

Observaciones: Estuvo con privilegio desde kinder y le dieron de alta el año 2016, estuvo en tratamiento por sus discapacidades de R.M. Lope y R.M. Luitpold.
 En el liceo no ha estado en tratamiento con fonoaudiología, fue externo.
 No existen antecedentes de su tratamiento médico con medicamentos.

Nombre de la observadora: _____

Fecha de observación: _____

Descripción de la observación: _____

		CON SUS PARES											
		1.- Interactúa con sus compañeros/as en la sala de clases		2.- Posee un grupo definido de amigos/as		3.- Es identificado y validado por sus compañeros/as		4.- Ayuda a sus compañeros/as		5.- Acepta ser ayudado por sus compañeros/as			
1.-	ESTUDIANTE	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
2.-		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
3.-		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
4.-		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
5.-		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

		CON LOS/AS DOCENTES									
		6.- Pide ayuda profesor de aula regular		7.- Pide ayuda a la educadora diferencial		8.- Posee una evidente relación/vínculo con ella docente de aula regular		9.- Posee una evidente relación/vínculo con la educadora diferencial			
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA REGULAR		PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA DE RECURSOS			
10.- Pone atención en clases	11.- Sigue instrucciones para desarrollar actividad y/o deber	12.- Participa en el aula regular (respondiendo preguntas, compartiendo ideas o consultando sus dudas)	13.- Pone atención en clases.	14.- Sigue instrucciones para desarrollar actividad y/o deber.	15.- Participa en el aula de recursos ya sea respondiendo preguntas o consultando lo que no entiende dando ideas, entre otros.
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO

Nombre de la observadora: Catherine Pizarro Pizarro

Fecha de observación: 01 JUNIO 19:55 - 11:25

Descripción de la observación: AULA DE RECURSOS (ZONA DE PRUEBA PRÁCTICA: CORRECCIÓN PRUEBA)

ESTUDIANTE	CON SUS PARES					
	1.- Interactúa con sus compañeros/as en la sala de clases	2.- Posee un grupo definido de amigos/as	3.- Es identificado y validado por sus compañeros/as	4.- Ayuda a sus compañeros/as	5.- Acepta ser ayudado por sus compañeros/as	6.- Acepta ser ayudado por sus compañeros/as
1.- <u>Raúl</u>	SI	NO	SI	NO	SI	NO
2.- <u>Elena</u>	<u>SI</u>	NO	<u>SI</u>	NO	<u>SI</u>	NO
3.- <u>Victoria</u>	<u>SI</u>	NO	<u>SI</u>	NO	<u>SI</u>	NO
4.-	SI	NO	SI	NO	SI	NO
5.-	SI	NO	SI	NO	SI	NO

CON LOS/AS DOCENTES					
6.- Pide ayuda profesor de aula regular	7.- Pide ayuda a la educadora diferencial	8.- Posee una evidente relación/vínculo con ella/docente de aula regular	9.- Posee una evidente relación/vínculo con la educadora diferencial	10.- Pide ayuda profesor de aula regular	11.- Pide ayuda a la educadora diferencial
SI	NO	<u>SI</u>	NO	SI	NO
SI	NO	<u>SI</u>	NO	<u>SI</u>	NO
SI	NO	<u>SI</u>	NO	<u>SI</u>	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO

Verbo
 V * FORMA y CERCA al hablar
 E * con pausas para escucharse
 * Pide ayuda: Todos la van llamando cada cierto tiempo

R → NO SE OBSERVA
 E
 V

* Lo labor realiza al ser corrección de prueba conlleva un trabajo indep.
 Raúl - Elena / Victoria trabaja en el computador en otra área

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA REGULAR		PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN AULA DE RECURSOS			
10.- Pone atención en las clases	11.- Sigue instrucciones para desarrollar alguna actividad y/o deber	12.- Participa en el aula regular (respondiendo preguntas, compartiendo ideas o consultando sus dudas)	13.- Pone atención en las instrucciones para desarrollar alguna actividad y/o deber.	14.- Sigue instrucciones para desarrollar alguna actividad y/o deber.	15.- Participa en el aula de recursos ya sea respondiendo preguntas o consultando lo que no entiende dando ideas, entre otros.
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO
SI	NO	SI	NO	SI	NO

2 de da 6

* Raúl se encuentra en el trabajo de los tablas + básicos (que número multiplicado x 1 te das?)
 * Proceso de la info + lento, de igual manera se advierte
 * Prueba de N.C.H. / Despejar X /
 * ONE INTENTA, PREGUNTA, REVISAR CON EXITO
 * Raúl se distrae a ratos con lo labor que realiza la educadora con sus compañeras.
 * Raúl se distrae a ratos con lo labor que realiza la educadora con sus compañeras.
 * Se evidencia un día de trabajo + constante que lo desmotivación alterada con la EDUCADORA
 * Todos van trabajando de forma alterada con la EDUCADORA

- Carolina 7 H.
- Alvarez 2 H.
- PARRA
- CARLA
- KIMBALI
- DEWISSE

* VICTORIA REALIZA UN TRABAJO DE FORTA + AUTONOMA SE "VE" CONCENTRADA. TRABAJA CON EL COMPUTADOR (LA UNICA)
 * ELENA REALIZA PREGUNTAS, PIDE AYUDA DE FORTA ACTIVA RECIBE PUE SE CONFUNDE. / DUDA DE LO QUE HACE Y ESO LA LLEVA A CONFUNDIRSE
 * SE ADVIENE UN AMBIENTE DE CONFIANZA AL EQUIVOCARSE E INTENTAR RESPONDER
 * INICIALMENTE LE DIFICULTA ACEPTAR LA AYUDA DE VICTORIA; LE DICE QUE HABA SU PPT. LUEGO ACEPTA LA AYUDA DE VICTORIA, CUANDO SE LE UNE LA EDUCADORA

MAJOR RELACION DE CONFIANZA PARA HACER BRUJAS, CONVERSAR.
 VICTORIA AYUDA CON EXPLICACION A ELENA EN EL PROCESO DE ECUACION.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Datos Experto

Nombre: Magali Espech Vidal

Título Profesional: Profesor de estado en Educación Diferencial con mención en
deficiencia mental

Grado académico: Licenciada en educación

Magíster en Educación Especial

Cargo: académica permanente categoría asociada.

Le rogáramos consignar si los instrumentos revisados para validar se ajustan a
alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar

Observaciones: Me parece un interesante tema a investigar, en especial desde los
propios estudiantes. Se sugieren algunas precisiones en las preguntas que
permitan focalizar el tema del autoconcepto.

Muchas gracias por su cooperación.

Nombre y Firma

Solicitud de Validación de Instrumentos a través de Juicio de Expertos

La validación de los Instrumentos elaborados por las alumnas seminaristas, se realiza con el propósito de asegurar que su estructura y contenido, permitan recopilar la información requerida para esta investigación.

El presente Seminario es para optar al grado de LICENCIADO EN EDUCACIÓN y Título de PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL con mención en:

- DISCAPACIDAD COGNITIVA Y ALTERACIONES SEVERAS DEL DESARROLLO.
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Nombre del seminario: FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO “VISIONES PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 4° MEDIO INCORPORADOS EN EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL LICEO INDIRA GANDHI”

La nómina de estudiantes que optan a obtener el presente grado y título es:

NOMBRE	RUT
ARAUS MOLINA VICTORIA RUTH	18.278.479-6
CONTRERAS NORMAND HELVIA LORETO	19.036.605-7
MANOSALVA GAJARDO CLAUDIA CAMILA	18.706.948-3
RIVAS CIFUENTES CATERINE ALEJANDRA	16.476.402-8
SANCHEZ DROGUETT TAMARA MARGARITA	18.750.832-0

Resumen

El presente estudio de caso, FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO “VISIONES PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 4° MEDIO INCORPORADOS EN EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL LICEO INDIRA GANDHI”

La investigación se realizará a partir de un enfoque cualitativo.

La recolección de datos se realizará por medio de focus group y observación en aula regular y aula de recursos.

Pregunta de la investigación:

¿Cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi?

Sub preguntas de investigación:

- A. ¿Cómo repercuten las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio?
- B. ¿Qué importancia le otorgan los/as estudiantes al diagnóstico, respecto a la formación del autoconcepto?
- C. ¿Cómo se vinculan las relaciones entabladas, con pares y profesores/as, por los/as estudiantes de 4° medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi en cuanto a la formación del autoconcepto?

Objetivos:

Describir cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio que pertenecen al PIE del Liceo Indira Gandhi.

Observaciones:

Solicitamos a usted, en virtud de su expertiz, revise estos instrumentos participando en su validación, comprometiéndonos a que todos los alcances, correcciones y aportes, serán considerados para la elaboración definitiva de los instrumentos.

Desde ya mostramos nuestro agradecimiento, y esperamos sus aportes.

Saludan atentamente.

Alumnas Seminaristas
Nivel 900 Programa de
Pedagogía en Ed. Diferencial

Directora de Seminario
Docente UCSH

Instrumento de Validación

Buenas tardes, somos estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de la carrera de pedagogía en educación diferencial, cursamos nuestro último año y estamos realizando nuestro proceso de investigación en este liceo. Esta visita es la última fase de este proceso, donde se va a realizar un grupo focal, el cual consiste en realizar preguntas donde ustedes puedan libremente expresar lo que piensan.

Toda respuesta es válida y es de suma importancia que todos/as participen, destacamos que toda información que aquí se recabe será confidencial.

A continuación, se presentarán las preguntas iniciales estímulo para dar la apertura a este grupo focal:

Coméntenos ¿Sabén por qué ingresaron al Programa de Integración Escolar?

¿Qué significa para ustedes formar parte del PIE?

¿Ustedes creen que cambió algo en sus vidas o en su entorno al ser parte del PIE?

Objetivos	Dimensión	Preguntas	Pertinencia		Lenguaje		Redacción		Observaciones
			Si	No	Apropiado	No apropiado	Apropiada	No apropiada	
Conocer la repercusión de las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.	Prácticas pedagógicas.	1.- ¿Cuáles son las acciones que realiza la educadora diferencial <u>el</u> PIE? 2.- Y estas acciones ¿Para qué creen ustedes que les sirven? ¿Por qué?							-del -Agregar: ¿qué acciones de la educadora favorecen o dificultan sus procesos de formación o de aprendizaje? -Agregaría una pregunta ¿Cómo te sientes cuando la educadora diferencial te ayuda? ¿por qué?

<p>Identificar cómo se vinculan las relaciones entabladas, con pares y profesores/as, por los/as estudiantes de 4° medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi en cuanto a la formación del autoconcepto.</p>	<p>Relaciones sociales.</p>	<p>1.-¿Cómo son las <u>relaciones</u> que tienen ustedes con sus compañeros/as de curso? 2.-¿Creen ustedes que existen diferencias <u>en la relación</u> con sus compañeros/as del PIE y sus compañeros/as de curso? Si existen ¿Cuáles son? 3.-¿Qué diferencias hay entre sus <u>relaciones</u> con sus profesores y la educadora diferencial? 4.-¿Qué creen que piensan de ustedes sus compañeros/as de curso, sobre su participación en el PIE?</p>														<p>Interacciones</p> <p>-En las interacciones</p> <p>Interacciones</p>
<p>Develar la implicancia que tiene el</p>	<p>Diagnóstico.</p>	<p>1.-¿Nos podrían contar que saben sobre sus diagnósticos?</p>														<p>-Agregaría: ¿Cómo ha sido el apoyo de sus familias frente al diagnóstico? No se si frente al</p>

conocimiento del diagnóstico, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.		2.-¿Cómo se sienten al conocer su diagnóstico?														diagnóstico, pero si me parece interesante la apreciación que tienen de sus familias, ya que hay estudios que señalan que es el autoconcepto familiar es más alto que el académico.
Describir cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio que pertenecen al PIE del Liceo Indira Gandhi.	Autoconcepto.	1.-¿Cómo se definirían <u>psicológicamente</u> ? 2.-En relación a sus respuestas anteriores ¿ <u>Que</u> mejorarían o cambiarían de ustedes? 3.-¿Qué planes tienen saliendo de 4° medio?														-Se sugiere cambiar por personalmente, o ¿cuáles son sus características relevantes de su personalidad? -Tilde



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Datos Experto

Nombre: Juan Pablo Dreyse Münz

Título Profesional: Educador Diferencial

Grado académico: Magister

Cargo: Adm. Co.-

Le rogáramos consignar si los instrumentos revisados para validar se ajustan a alguna de las siguientes categorías:

- Adecuada
- Necesita Mejorar
- Cambiar
- Volver a presentar

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias por su cooperación.

Nombre y Firma

Solicitud de Validación de Instrumentos a través de Juicio de Expertos

La validación de los Instrumentos elaborados por las alumnas seminaristas, se realiza con el propósito de asegurar que su estructura y contenido, permitan recopilar la información requerida para esta

investigación.

El presente Seminario es para optar al grado de LICENCIADO EN EDUCACIÓN y Título de PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL con mención en:

- DISCAPACIDAD COGNITIVA Y ALTERACIONES SEVERAS DEL DESARROLLO.
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE E INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Nombre del seminario: FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO “VISIONES PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 4° MEDIO INCORPORADOS EN EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL LICEO INDIRA GANDHI”

La nómina de estudiantes que optan a obtener el presente grado y título es:

NOMBRE	RUT
ARAUS MOLINA VICTORIA RUTH	18.278.479-6
CONTRERAS NORMAND HELVIA LORETO	19.036.605-7
MANOSALVA GAJARDO CLAUDIA CAMILA	18.706.948-3
RIVAS CIFUENTES CATERINE ALEJANDRA	16.476.402-8
SANCHEZ DROGUETT TAMARA MARGARITA	18.750.832-0

Resumen

El presente estudio de caso, FORMACIÓN DEL AUTOCONCEPTO “VISIONES PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES DE 4° MEDIO INCORPORADOS EN EL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL LICEO INDIRA GANDHI”

La investigación se realizará a partir de un enfoque cualitativo.

La recolección de datos se realizará por medio de focus group y observación en aula regular y aula de recursos.

Pregunta de la investigación:

¿Cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi?

Sub preguntas de investigación:

- D. ¿Cómo repercuten las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes de 4º medio?
- E. ¿Qué importancia le otorgan los/as estudiantes al diagnóstico, respecto a la formación del autoconcepto?
- F. ¿Cómo se vinculan las relaciones entabladas, con pares y profesores/as, por los/as estudiantes de 4º medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi en cuanto a la formación del autoconcepto?

Objetivos:

Describir cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de 4º medio que pertenecen al PIE del Liceo Indira Gandhi.

Observaciones:

Solicitamos a usted, en virtud de su expertiz, revise estos instrumentos participando en su validación, comprometiéndonos a que todos los alcances, correcciones y aportes, serán considerados para la elaboración definitiva de los instrumentos.

Desde ya mostramos nuestro agradecimiento, y esperamos sus aportes.

Saludan atentamente.

Alumnas Seminaristas
Nivel 900 Programa de
Pedagogía en Ed. Diferencial

Directora de Seminario
Docente UCSH

Instrumento de Validación

Buenas tardes, somos estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, cursamos nuestro último año y estamos realizando nuestro proceso de investigación en este liceo. Esta visita es la última fase de este proceso, donde se va a realizar un grupo focal, el cual consiste en realizar preguntas donde ustedes puedan libremente expresar lo que piensan.

Toda respuesta es válida y es de suma importancia que todos/as participen, destacamos que toda información que aquí se recabe será confidencial.

A continuación, se presentarán las preguntas iniciales estímulo para dar la apertura a este grupo focal:

Coméntenos ¿Saben por qué ingresaron al Programa de Integración Escolar?

¿Qué significa para ustedes formar parte del PIE?

Comentario: ¿Formar o Ser?

¿Ustedes creen que cambió algo en sus vidas o en su entorno al ser parte del PIE?

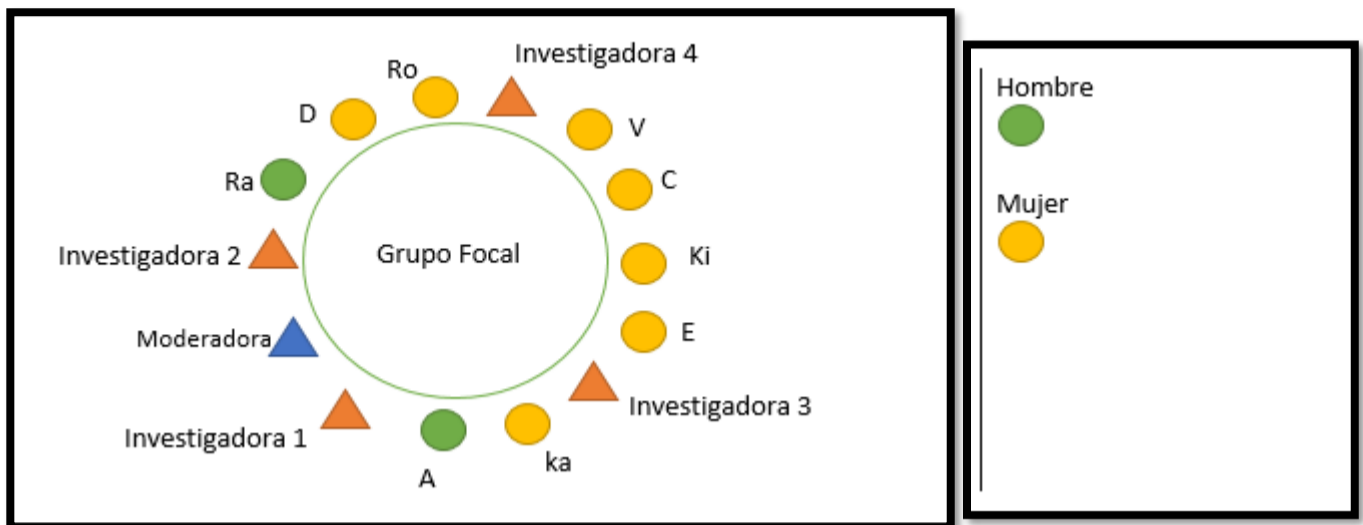
Comentario: ¿Y Saber vida antes del PIE?

Objetivos	Dimensión	Preguntas	Pertinencia		Lenguaje		Redacción		Observaciones
			Si	No	Apropiado	No apropiado	Apropiada	No apropiada	
Conocer la repercusión de las prácticas pedagógicas del equipo PIE, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.	Prácticas pedagógicas.	1.- ¿Cuáles son las acciones que realiza la educadora diferencial el PIE? 2.- Y estas acciones ¿Para qué creen ustedes que les sirven? ¿Por qué?							-¿Preguntamos por integrantes equipo PIE, o Educadora diferencial? -Acciones o prácticas pedagógicas -El concepto acciones en ambiguo y amplio

<p>Identificar cómo se vinculan las relaciones entabladas, con pares y profesores/as, por los/as estudiantes de 4° medio pertenecientes al PIE del Liceo Indira Gandhi en cuanto a la formación del autoconcepto.</p>	<p>Relaciones sociales.</p>	<p>1.- ¿Cómo son las relaciones que tienen ustedes con sus compañeros/as de curso? 2.- ¿Creen ustedes que existen diferencias en la relación con sus compañeros/as del PIE y sus compañeros/as de curso? Si existen ¿Cuáles son? 3.- ¿Qué diferencias hay entre sus relaciones con sus profesores y la educadora diferencial? 4.-¿Qué creen que piensan de ustedes sus compañeros/as de curso, sobre su participación en el PIE?</p>							
<p>Develar la implicancia que tiene el</p>	<p>Diagnóstico.</p>	<p>1.- ¿Nos podrían contar que saben sobre sus diagnósticos?</p>							<p>-O motivos para ingresar al programa de integración???</p>

conocimiento del diagnóstico, en la formación del autoconcepto de los/as estudiantes.		2.- ¿Cómo se sienten al conocer su diagnóstico?							
Describir cómo es el autoconcepto de los/as estudiantes de 4° medio que pertenecen al PIE del Liceo Indira Gandhi.	Autoconcepto.	1.- ¿Cómo se definirían psicológicamente? 2.-En relación a sus respuestas anteriores ¿Que mejorarían o cambiarían de ustedes? 3.- ¿Qué planes tienen saliendo de 4° medio?							- Modificar , no es pertinente, ni se trabaja el autoconcepto. Se podría trabajar el cómo se sienten consigo mismos, y su valoración personal.

TRANSCRIPCIÓN FOCUS GROUP



Moderadora: Vamos a presentar nuevamente, ¿ya? nosotras somos estudiantes de la Universidad Católica Silva Henríquez, estamos en nuestro último año de educación diferencial ¿ya? de pedagogía y estamos haciendo nuestra investigación de tesis ¿ya? Y por lo mismo vamos a hacer ahora una un un grupo focal que es una un tipo de entrevista grupal ¿ya? Donde todos vamos a participar y... y queremos que ustedes respondan a las preguntas que nosotros tenemos eh... de forma libre, no hay preguntas buenas, no hay preguntas malas, la idea es que podamos participar y conocer eh... sus visiones respecto a algunos temas ¿ya? ¿les parece? ¿sí?

Eh... bueno primeramente vamos a partir con algunas algunas pequeñas preguntas, serían como introductorias al tema ¿ya? Eh... por ejemplo es saber eh... si ustedes saben más o menos por qué ingresan al Programa de Integración Escolar.

E: ¿Cómo?

RRR

Estudiante PIE: Yaaaaa po´

Investigadora 3: Es que no escucharon bien, un poquito más fuerte

Moderadora: Si ustedes saben porque ingresaron al Programa de Integración Escolar

Ra: Eh...

Moderadora: Al PIE

E: ¿Por las dificultades que tenemos?

Moderadora: Ya

Estudiantes PIE: Nos cuesta po´

Estudiantes PIE: Cuando nos cuesta estudiar

Moderadora: Ya

Investigadora 4: Ya

Ra: () Por cualquier cosa

Moderadora: Ya

V: Porque nos cuesta un poco más que a todos, por eso.

Moderadora: Les cuesta... más que al resto ¿y tú Ro sabes por qué?

Ro: No

Moderadora: No sabes por qué estás en el PIE

RRR

C: Yo creo que por por... por otra cosa

Moderadora: A ver por qué

C: Eh, porque yooo tengo, me cuesta eh... las relaciones sociales

Moderadora: Perfecto, ya

C: Pero... lo académico

Estudiante PIE: Le va super bien

Moderadora: Osea es que por distintas maneras

Investigadora 1: ¿Y por acá? ¿qué opinión tienen?

Estudiante PIE: -Te están hablando a ti po´ -A-

Moderadora: ¿Sabes por qué estás aquí? ¿No?

A: No

Moderadora: Es válido. Y tú... Ka

Ka: Bueno porque también estaba un poco distraída

Moderadora: Ki parece que tú no has dado tu opinión

Ki: No sé, porque me falta concentrarme y aprender

Estudiante PIE: Y es un poco loca

Moderadora: Ya, y para ustedes que significa estar en el PIE? ¿tiene un significado para ustedes estar ahí?

Estudiante PIE: Un apoyo

Ra: Pa´ salir adelante

V: Es un apoyo fundamental para temas de estudios y también psicológicamente que me ayuda.

Investigadora 4: Por acá igual dijeron algunas cosas, la idea es que vayan hablando cada uno para que podamos recoger las percepciones de cada uno. Por acá.

Estudiante PIE: Ella dijo

Investigadora 4: Tu no dijiste nada

Estudiante PIE: Para ayudarnos

Ro: Ya lo dijeron

Moderadora: Y tú comentabas algo, porque no te alcanzamos a percibir

D: No sé qué dije

RRR

Investigadora 4: Pero podemos volver a hacer la pregunta, porque la idea es que cada uno se manifieste.

Investigadora 3: Por último van levantando la manito

Moderadora: Siii

Investigadora 3: Para que nosotras vayamos indicando ¿ya?

Moderadora: ¿Y qué significa para ti estar en el PIE?

Estudiante PIE: Ehhh me ayuda

Moderadora: Sii, te ayuda

Investigadora 1: Son cosas más que nada positivas ¿sí? ser parte del PIE ¿sí?

Estudiante PIE: Si

Moderadora: ¿Y ustedes sienten que cambió algo en ustedes, en sus vidas? Eh... desde que entraron al PIE

Estudiante PIE: No

Moderadora: ¿No?

Estudiante PIE: Yo si

Estudiante PIE: Si

Investigadora 3: ¿Cómo en qué sentido?

Moderadora: Ah ya. A ver... tú primero ¿Qué lo que estabas diciendo?

Estudiante PIE: Se me olvidó

RRR

Estudiante PIE: En apoyo general igual me ayudan más como a concentrarme

Moderadora: Ya entonces, desde que entraste al PIE te sientes más apoyá, y tú nos comentabas que no, que no ...

C: Oy! si te va bien

Investigadora 4: Vamos por orden, la compañera de al lado, si el no percibe que hay cambio, es válido también.

Moderadora: Si cambió algo, que cambió algo en tu vida de tuuu en tuuu...

Estudiante PIE: En mis notas

Moderadora: Ya, mejoraste tus notas, mejoraste tus notas en el PIE

C: La tía igual po'

Investigadora 3: No, aún no ingreso al PIE

RRR

Moderadora: ¿Alguien más quiere comentar al respecto?

Ra: () En las notas y en ¿cómo se llama? y aprender en matemáticas

Moderadora: Ya... te ha servido

C: A mí me ha pasado otras cosas, porque a mí al principio del PIE como que mis compañeros me miraban y por qué estoy en el PIE y me me decían, yo le decía porque a mí me cuesta po' y por ejemplo, los sentimientos, cuando alguien llora, me cuesta, me cuesta yo... o alguien que me abraza ¡no! a mí me cuesta y aparte de eso, por eso igual como establecer eh... vínculo personal y ahí como que me enseñaron a ser más independiente

Moderadora: Perfecto y tú eres súper consiente entonces, de todo lo que te ha beneficiado ahora el...

C: Si

Moderadora: El PIE, sientes que ha cambiado

C: Sii harto porque antes que entrara yo no me podía venirme sola, ahora vengo sola

Moderadora: Bien, gracias por tus comentarios. Gracias a todos también por los comentarios que hicieron al respecto. Eh...

Investigadora 1: Bueno, ahora vamos a pasar más sobre el tema propio del PIE, de cómo trabajan dentro del PIE ustedes con la, con la profesora diferencial ¿Cuáles son las acciones que, que realizan dentro del PIE? ¿Cuáles son las acciones que realizan las prácticas pedagógicas que realizan con ella?

Ra: Ehhh... revisamos así como, eh... reforzamos las materias

Investigadora 1: Yaaa

Ra: Como matemáticas, historia por ejemplo las materias que nos cuestan a nosotros

Investigadora 1: Va reforzando, que que otro que otro tipo de, de cosas que va realizando ella que los pueda ir apoyando

Estudiante PIE: Por ejemplo si nos cuesta más, ella nos explica de mil y una forma para que... hasta que uno entienda

Investigadora 1: Va buscando alternativas

Estudiante PIE: Si

Investigadora 1: Yaa

Investigadora 1: Y... y otras cosas que pueda hacer en las pruebas, en los trabajos ¿de qué otras maneras trabajan con ella?

C: A mí por ejemplo, mis compañeros saben que a mí no me gustan los ruidos, saben, y cuando hacen ay! A veces pasa que, bueno, cuando se desordenan, eh... están un poco revolucionados, y eso me pone nerviosa, qué hace la profe, que hace cuando yo la hago la prueba en integración.

Investigadora 1: Ya

C: Pa' mi igual, mi hermana me dice, nooo si tení que acostumbrarte al ruido y todo pero... y yo igual eh... ahora estoy tratando. Siii, pa eh.. el último año haciéndolo con mis compañeros, pero igual a veces a mí me cuesta porque a veces, están desconcentrados, dicen cosas, entonces como que me pierdo, como que me desconcentran entonces yo trato, trato de hacer mis cosas, mi mi...

Investigadora 1: Claro, ese es como un apoyo para ti, en ese.. en ese aspecto. Y por acá, hay algunos apoyos que realice, que realice la educadora

Estudiante PIE: Noo más que nada que cuando tenemos prueba, nos baja la escala.

Investigadora 1: Ahh ya la escala, como que va adecuando ciertas cosas y por acá

Estudiante PIE: Lo mismo

RRR

Investigadora 1: ¿Lo mismo? ¿Sí? ¿No hay algo en particular, de ustedes?

Investigadora 4: Pero manifestaron que a él le iba bien, y te adecuan por ejemplo las pruebas o no es necesario

A: Si

Investigadora 4: ¿Sí? eso es importante que cada uno vaya manifestando, aunque sea lo mismo que el compañero, que cada uno con sus palabras pueda ir explicándolo porque ustedes, entre ustedes se conocen –probablemente-, pero nosotras no los conocemos y esta es como... esa instancia para... para saber.

Investigadora 1: Osea es más o menos lo mismo, le adecuan las pruebas, trabajan con psicólogo, fonoaudiólogo. () ¿y la D?

D: Eso mismo

Investigadora 1: Pero en ti se centran, más que nada en qué por ejemplo.

D: ¿Cómo?

Investigadora 1: Contigo ella se centra más que nada en qué, en qué aspecto

D: Matemática

Investigadora 1: Yaaa

V: En inglés, en inglés a ella también, entonces digamoh entre comillas que está eximida de inglés.. y le hacen otras pruebas, osea más adaptada que a nosotros.

Investigadora 1: Ahh ya .. en particular, importante. Ya la Ro.

Ro: Adecuada pero así como normal, no tan adecuada como a mis otros compañeros

C: A mí me sacan una alternativa y... yo sé

Investigadora 1: Y de estas mismas acciones que ya hemos conversado, ustedes creen que algunas les favorecen o les dificultan en sus procesos de desarrollo personal o sea no solo del colegio sino que en lo personal esas, todas esas acciones que ustedes han comentado, les favorecen por un lado, le dificultan más por otro.

Moderadora: A ver, por un lado la educadora diferencial, hace todas esas estrategias, utiliza con ustedes todas esas estrategias que ustedes nos hablaron ¿cierto? ¿si?

Estudiante PIE: Sí

Moderadora: Ya, y aparte hace ... genera otro tipo de acciones, por ejemplo ella entra a la sala con ustedes ¿cierto?

Estudiante PIE: Sí

Moderadora: Les ayuda dentro de la sala. y afuera de la sala?

Ra: Si

Moderadora: También les ayuda. Y eso qué ha generado en ustedes un cambio? En relación a la pregunta que le hace la investigadora 1... el que por ejemplo los saquen de la sala, como lo decían ustedes ahora. Que la educadora los saque de la sala... para adecuarle prueba, para aplicarle un cierto, alguna prueba.

Moderadora: Ya, pero la pregunta que les hacía Investigadora 1 era

Investigadora 1: De todas esas acciones que nos han mencionado ¿cierto? Porque nos han dicho que ella va adecuando las pruebas, repasa ciertas materias que son más difíciles eh... generan más aspectos ¿cierto? del desarrollo personal, habilidades sociales, ustedes sienten y si lo analizan cada uno eso más favorece o dificulta ciertos aspectos de su desarrollo personal.

Estudiante PIE: Favorece

Investigadora 1: Tu sientes que favorece porque es una ayuda. Ya.

Estudiante PIE: Igual

Investigadora 1: ¿igual? Y acá por ejemplo porque tú nos decías que de un minuto a otro estás en el PIE y no sabes por qué, pero tu sientes que esto ha favorecido o lo tomas así como lo más difícil.

Ra: No, porque en mi caso no ha influido mucho.

Investigadora 1: Así como que... ¿no ha influido mucho? ¿no? ¿no ha favorecido? ¿no ha dificultado? Osea que no ha habido mayores cambios.

Investigadora 4: Creo que es importante que ustedes visualicen que hay... acciones que pueden

favorecer o dificultar, si ustedes creen que todas favorecen, lo manifiestan pero si hay alguna que ustedes creen que les ha dificultado en su desarrollo personal que lo digan. Por ejemplo tú ¿crees que hay alguna cosa que no te haya favorecido? O todas las acciones favorecen en tu aprendizaje.

Ra: No, porque igual he aprendido harto y he aprendido de todas las materias igual. Me ayudan a subir las notas

Moderadora: O sea que no hay nada que haga la educadora diferencial del PIE que no les guste, todo les gusta, todo lo que hace, sacarlos de la sala, el adecuarle las pruebas, para ustedes todo ha sido beneficioso, ¿eso es lo que estás diciendo no cierto?

Estudiante PIE: Que nos saquen más de la sala

Moderadora: ¿Eso te gusta? ¿sí? –sonríe-

Investigadora 1: Y de eso dentro de lo mismo que estamos hablando, en el mismo tema, estas acciones ustedes cómo podrían conversarnos, mostrarnos ¿cierto? ¿cómo aporta en su desarrollo personal? entendiendo que el desarrollo personal, no es solamente algo que ustedes les vaya mal en las notas o que puedan aprender una materia sino que más allá, en su seguridad personal todo lo que involucra ir creciendo, ir avanzando, cómo, cómo podríamos pensar que les aporta

Moderadora: En algún otro aspecto que les aporte, no solamente en el aspecto educacional y poder estar en el proyecto de integración ¿le ha favorecido en otros aspectos?

C: A mí social, por ejemplo eh... a mí me cuesta mirar a los ojos, cuando estoy en las disertaciones como que miraba a mis compañeros, como que ahhh, me bloqueo, pero igual es como que igual me ha favorecido, porque igual encuentro que es un apoyo igual grande porque ehm porque siempre me han categorizado que yo era “a-típica” (hace énfasis en la palabra)

Estudiante PIE: ¿Y qué es atípica?

C: Atípica significa eh... tu podí ser ehm... por ejemplo bueno pa' las notas, todas esas cosas pero tener otras habilidades más fuertes.

Moderadora: Si, atípica es como eh... hay un rango de gente que a lo mejor actúa de una manera eh...

Moderadora: En relación a la pregunta que le estábamos haciendo, tu sientes por ejemplo E que te favorece en aspectos fuera del colegio, no hablemos del colegio

E: Fuera del colegio no

Moderadora: No ((afirmando lo que dice E))

Investigadora 4: Es que, yo quiero aclarar porque a lo mejor no se entiende, por ejemplo, ya, muchos manifiestan que les sirve porque se sacan buenas notas y eso quiere decir que están aprendiendo y todo eso, y por ejemplo, eso genera de que ustedes se sientan tal vez, más contentos consigo mismo, porque saben que son capaces de lograr algo que tal vez antes no lo podían lograr y que con esta ayuda y estas facilidades que se dan en el proyecto de integración ustedes pueden lograrlo, por ejemplo que pasa con sus sentimientos ¿Es lo mismo por ejemplo de que eh... tener cierto resultado que me saque un 2 tal vez o me saque un 7? ¿Me siento igual? A eso se refiere como en otro ámbito más allá de lo escolar.

E: O sea si me saco malas notas es porque no estudie no mas

Investigadora 4: Pero pensando en la diferencia de estar en el PIE y recibir estos apoyos que te benefician, es como que rescatas tú de eso a nivel emocional podría ser.

E: Es lo mismo....

Investigadora 4: No te sientes gratificada por ejemplo ((espera respuesta)) al saber que aprendiste, que tuviste una buena nota

E: No

Investigadora 4: ¿Alguien que opine algo distinto a eso?

((No hay respuesta))

Moderadora: Todos bien igual, perfecto. Vamos a pasar a relaciones sociales.

Investigadora 2: Ya, chicos en cuanto a este tema lo que se busca con las preguntas, es como identificar como se relacionan ustedes con sus compañeros por ejemplo o con los profesores que no son del PIE, por ejemplo, con el profe que, de matemática o el de lenguaje ¿ya? Eso es lo ideal, querer saber cómo es la relación que ustedes tienen ¿ya? En base a esto, ¿Cómo es la relación que tienen ustedes con sus compañeros de curso?

(.)

RRR

C: Depende

Moderadora: Haber vamos, levanten la mano, quien va a comentar primero. Comencemos con la C

C: Depende, bueno por ejemplo yo por mis notas tengo mi grupo de chiquillos que son inteligentes, entonces yo, bueno igual a veces pasa que hay choques, roces. Porque me dicen, por ejemplo yo me puedo sacar un 5 honestamente sin copiar, pero ellos ven el resultado total, o sea el 7, pero a mi me dicen que yo no sirvo para ciencias o me dicen esas cosas. A veces me he sentido como bajoniada con eso, porque igual puedo demostrarle las capacidades que tengo, entonces como que me frustró, hay días que me siento mal, pero después ellos después me dan apoyo y es como que este año por ser la PSU, encuentro yo que los profes yaaa, que tengan buena PSU, que tengas buenas notas y todo eso, y como que se le ha grabado mucho a mis compañeros.

Moderadora: Ya, pero en base a lo que hemos hablado todo este momento que hemos estado, sobre el PIE de pertenecer al PIE, ustedes, qué relación tienen en base a eso, a ser parte del PIE, su relación con sus compañeros del curso, los que no vienen al PIE ¿es igual?

V: No no es la misma, igual de repente así como que dicen “aah tú te sacaste un 7 porque te bajan la escala”

((los demás estudiantes avalan la respuesta de V, con gestos en sus caras y murmullo entre ellos))

Moderadora: Haber Ro

Ro: Típica cosa de que dicen que nos adecuaron la prueba, nos bajaron la escala

C: O que las ayudan, que las soplan, la típica cosa, que la tía nos dan la respuesta

Ra: () lo que pasa que vamos a hacer la prueba igual

E: Yo creo que más que nada es el tema de la escala, es como un caso particular, pero es normal, claro a nosotros estamos al 50% y ellos 60%

Moderadora: Claro, no comprenden ellos

C: Noo

Moderadora: El cambio entre ellos y sus notas.

E: Yo creo que es más eso pero entre todos igual hay (interrumpe C)

C: A veces igual nos ayudan, pero a veces pasa que igual como que hay conflictos, a veces hay peleas

E: Pero yo nunca he tenido problema con algún compañero (C interrumpe: no, no)

Moderadora: Es solo por el tema de las notas. ¿Y tú A?

Investigadora 2: ¿Cómo es la relación que tú tienes con tus compañeros? ¿O tienes tu grupo de amigos quizás?

A: No

Moderadora: No que

Estudiantes PIE: Nadie lo quiere, es tímido, ¿Qué te paso hoy día compañero?, Denle un trago.

RRR

A: Yo siento que no pasa nada de eso de la discriminación

Moderadora: Ya, no te sientes discriminado, ¿no?

Investigadora 3: Que importante lo que acaba de decir

A: No como integración, pero diferente.

Moderadora: (Hablándole a Ka) quieres explayarte un poquito más tú, sobre la opinión que tiene A

Ka: No

Investigadora 4: Pero por ejemplo-

Moderadora: ¿No hay diferencias? ((afirma)) No hay diferencias

Investigadora 2: Ya, o sea que tu compartes con todos tus compañeros por igual ¿o tienes algún grupo definido? Así como de amigos

Ka: Obvio que tengo mi grupo de amigos, pero no me llevo mal con nadie

Estudiante PIE: ¿y cómo te llevas con la V?

Investigadora 1: () Entonces solo de las pruebas, que también te digan como a cosas y que te digan oye

Investigadora 4: Pero este es como el único motivo que hay un punto como de tensión de conflicto, lo demás.

Estudiantes PIE: Si.

E: No es de tensión, es que te molestan y es como ah... ya, un leseo entre comillas, es como una talla

Investigadora 4: Pero por ejemplo, ustedes tienen amigos que no están en el PIE, o son los PIE versus alguien

Estudiantes PIE: Nooo

RRR

Investigadora 2: En base como a lo mismo que se mencionaba anteriormente, respecto como, ¿existe alguna diferencia entre los compañeros PIE con los que no son del PIE?

V: No, si más que nada es un trato de leseo que es como por ejemplo, mi grupito eh... ya yo me saco mejor nota que todas, “no es que a ti te bajan la escala” y cosas así pero es como eso no más, como el leseo por el rato y después ya si, era el problema.

C: Por ejemplo a mí, porque yo digo las cosas como son a mí mis compañeros me dicen “yaa deja de ser como tu deberías ser así y asa” y yo como que ((no continua la frase)). O también una

vez estaba sensible yo, me dijeron una cosa y me fui a llorar, como que, no sé si fue pequeño pero yo en esa época, no sé si reaccione bien o mal y me puse a llorar, yo no sé, como que igual me dolió, porque yo los quiero como amigos y yo los voy a defender como amigos, pero yo nunca les voy a decir cosas hirientes como me dijeron a mí, pero yo igual se los perdono porque yo tengo un corazón y ellos lo saben, eso si mis compañeros me dicen que soy débil, en la gira por ejemplo en la gira me decían, no po te perdiste la mejor parte la bajada del cifron del diablo y yo que hice, hice el traiking, pude caminar dos horas pa mi eso fue el logro más lindo de mi

Moderadora: Super bien, y está bien que tu expreses tus sentimientos cuando tienes ganas de llorar, y todos tenemos que hacerlo. Pero y en relación al PIE tu no has sentido o sientes que hagan diferencias contigo por pertenecer al PIE.

C: No, porque yo digo, debo tener diferencia pero soy capaz y ya he tenido más otras dificultades, pero me la puedo

Investigadora 2: Ya, muy bien gracias. Y ahora vamos a pasar a pasar a pelar como a los profes RRR, qué diferencia encuentran no sé, que entre los profes de aula de los de lenguaje, matemática, inglés, con la educadora diferencial

Moderadora: En la relación con ustedes ((aclara))

Investigadora 2: En la relación que tienen con ustedes los profesores?

Moderadora: Claro, se relacionan de igual manera, la profesora diferencial con ustedes o el profesor de matemática:

Estudiantes PIE: Depende el profe

Ra: Depende del profe de como sea su carácter, porque algunos profesores son más pesados otros más amables

Investigadora 2: ¿Y cuál sería el profe más pesado?

Estudiantes PIE: El de inglés

Investigadora 4: Inglés ¿Solo inglés?

Estudiantes PIE: Historia.

Estudiantes PIE: Es la profesora jefe y ella no es pesada

Investigadora 4: Me intereso esto, ¿Por qué en inglés, que sucede? ¿No les ayudan?

Ki: Es que siempre como que nos dice cosas feas, a lo mejor lo dice por chiste pero igual, otros no tienen todos la misma fortaleza que ()

Investigadora 4: ¿Cosas como que?

Ki: Como, hay que ustedes no van a poder y cosas así

E: Es que él es como super pesado

Investigadora 4: Y ustedes se han dado cuenta si eso ocurre solo con los que pertenecen al PIE o con cualquier compañero

Estudiantes PIE: Noo a todos

C: A todos, pero a mí me dice, por ejemplo en la prueba de ingles creo que fui la única que tuve el puntaje más alto. Entonces, mi compañero dijo hay los de integración a lo mejor no van a ver 7. Y el profe, hay que ver po, porque no me habían revisado mi prueba y me dijo el profe, te sacaste un 7

Investigadora 4: Derribando el mito del PIE, me parece. ¿Y con otros profes, donde la relación es

buena? Nos pueden comentar un poco sobre eso

Investigadora 2: Donde sea más cercana la relación que tengan con los profes por ejemplo.

C: A mí con la profe jefe, porque igual por ejemplo, los últimos dos años, bueno a mí me toco en tercero y cuarto, si este curso. Por ejemplo, ningún compañero quería dormir conmigo en la gira y yo me sentía afligida, entonces le dije a la profe, profe puedo dormir con usted en la gira no le va a (no termina) no sabi que, voy a dormir conmigo si te pasa cualquier cosa yo voy a estar ahí y me dio su apoyo y todas esas cosas, eh me motiva, me dice que podi cumplir tus sueños y todas esas cosas, me da consejos

Moderadora: Que buena, que buena la profesora, si muy bien. Y bueno, en relación como al trato que tiene la educadora diferencial con ustedes no hay entonces alguna diferencia con el trato que tienen los otros profesores. Ustedes la ven igual, a la profesora de diferencial, de matemática, de inglés, todos son iguales para ustedes, que en el trato con ustedes son asi. ¿Si? Los profes de la sala, no del PIE, el profesor de matemática, de inglés, ellos no hacen diferencias con ustedes?

Estudiantes PIE : No

Moderadora: Solo el profesor que estaban de inglés. Ahora entonces vamos a pasar con la investigadora 3.

Investigadora 3: Ya, en un comienzo ustedes nos comentaban que su permanencia en el PIE o su ingreso en el PIE era por algunas dificultades que ustedes tenían, ya sea que les cuesta un poco más, que tienen dificultades propias, etc. Sin embargo, estas dificultades, igual tienen un nombre, igual lamentablemente se clasifican de alguna manera y yo no sé si ustedes conocen sobre el nombre de estas dificultades o si conocen lo que significa el tener un diagnóstico. No sé si les han hablado de eso, si lo conocen sobre sus diagnósticos

Estudiantes PIE : Si

Investigadora 3: Y ustedes nos podrían comentar, sobre que saben ustedes sobre sus diagnósticos.

V: Yo tengo déficit atencional

Investigadora 3: Ya

Ra: Yo también.

D: Yo igual.

V: El mío es menos avanzado que el de ellos dos, o sea en general, ellos dos son como los que más avanzado en temas de concentración

Investigadora 3: Ya y de ustedes por ejemplo, para que los otros también vayan pensando más o menos en su respuesta, eh lo que tú conoces de tu diagnóstico nos podrías comentar un poquito o más de conocer del diagnóstico o comentarnos que es, si no que, de tus dificultades con ese diagnóstico

V: Por ejemplo, digámoslo así realmente como que yo puedo estar así hablando y de repente se me va lo que digo RRR o de repente estoy escribiendo de lo mas bien y veo una mosca y me quedo mirando la mosca, específicamente eso

Investigadora 3: Ya, Alguien más chicos que conoce, o que saben de sus propios diagnósticos

Ra: Como decía mi compañera, yo igualmente de repente cuando volaba una mosca, yo la quedaba mirando. Pero después cuando fui ahí al hospital de la florida al psicólogo, psiquiatra todo eso me dieron pastillas para concentrarme, por eso ahora ando más concentrado y no ando

así tan distraído

Investigadora 3: Aah ya ya, o sea que de parte de ustedes dos al menos reconocen que este diagnóstico y esta dificultad es parte, o sea perdón, esta dificultad es parte como de ese diagnóstico y es lo que ustedes, bueno nuevamente lo repito se reconocen que es eso cierto, lo que a ustedes más le dificulta. ¿Y los demás, tú?

E: Nose

Investigadora 3: ¿No conoces, no? Y cuáles son las dificultades que tu podrías reconocerte, tus dificultades personales, en cualquier ámbito estamos hablando

E: No me concentro mucho

Investigadora 3: yaa, ¿algo más? La Ro por ejemplo también sobre lo mismo ¿Conoces tus diagnóstico?

Ro: No

Investigadora 3: ¿Cuáles son tus dificultades?

Ro: Eeeh... no me concentro

Investigadora 3: De concentración también, no lo escuche muy bien RRR y la C?

C: Síndrome de asperger

Investigadora 3: Ya

Moderadora: ¿En qué consiste?

C: Es un pequeño autismo

Investigadora 3: Ya.

C: Por ejemplo, eh... es como que alguien de otro país llegara a ir, yo me siento así, siempre he sido así, cuando voy a conocer a alguien o ir yo no lo puedo mirar a los ojos, no puedo

Investigadora 3: Ya

C: Tocarle la mano, por ejemplo, yo saludo como saludan los hombres de mano, no de beso, no, no, ahí no los ruidos

Investigadora 3: Uuuh...

C: Ahí no, yo no puedo, si alguien se pone a gritar, los zumbidos, las, por ejemplo cuando hay operación deiyse, esas custiones ahí me pone nerviosa porque no me gustan los ruidos que salen, como que me perturban mi tranquilidad de mi mundo ahí.

Moderadora: Osea ella identifica bien su diagnóstico.

Investigadora 3: Claro todas estas características que tú nos mencionas son parte de este síndrome que tú conoces como diagnóstico que tú tienes cierto, alguien más, ustedes chiquillas ¿conocen sus diagnósticos, tratamiento, nombres qué características tiene o que dificultades tienen en base a esto?

Ki: Me cuesta concentrarme como que estoy medio pensando para aprender y como que se me coloca la mente en blanco y se me olvida todo lo que estoy diciendo

Investigadora 3: Ya

Ki: O a veces escucho hablar, y como que escucho por escuchar nomas

Investigadora 3: Ya, tu esas dificultades reconoces, pero tú sabes si osea si sabes el nombre de este diagnóstico

Ki: No

Investigadora 3: Ya gracias, ¿Tu?

E: Osea es que el año pasado hice las últimas pruebas y me fue bien y nose porque quedé

Investigadora 3: Aah ya, pero por ejemplo tú dices que el año pasado, te ha ido bien y no sabes porque te integraron este año, osea no deberías estar en el PIE este año

E: Claro, ósea por los resultados sí.

Investigadora 3: Y el diagnóstico que tenías el año pasado ¿Lo conoces?

E: Ósea no se el diagnóstico, sé que me iba mal en matemáticas en ciertas cosas

Investigadora 3: ¿Qué dificultades tienes tú actualmente?

V: Por ejemplo yo debería haber estado afuera del PIE, pero me siento cómoda en el PIE, como que le hice la pata a la profe

E: Yo me quería puro ir

RRR, °

Moderadora: Que diferencia, tu querías seguir y tu querías salir, aah muy bien

Investigadora 3: Y Ka RRR tu misma noo...

Ka: Igual de concentración

Investigadora 3: Pero ¿conoces tu diagnóstico? O ¿el nombre de él?, ¿de qué se trata?

Ka: No

Investigadora 3: Pero si identificas tus dificultad que es de concentración

Ka: Si

Investigadora 3: ¿Algo más?

Ka: Eso

Investigadora 3: Solo la concentración

Ka: Sí.

Investigadora 3: Alguna dificultad en alguna asignatura quizás...

Ka: Si, en química.

Investigadora 3: Ya.

Ka: Y eso.

Investigadora 3: Y también eso ¿es producto de la concentración? RRR entonces también es producto de la concentración

Ka: Eeeh... si

Investigadora 3: ¿Si?

Ka: Si

Investigadora 3: Ya gracias, y el A nos queda el último

A: ¿Yo?

Investigadora 3: Varios de tus compañeros igual reconocen si es que no conocen su diagnóstico, reconocen su dificultad ¿tú lo conoces?

A: Diagnóstico no

Investigadora 3: ¿No?, ya ¿y alguna dificultad?

A: Desinterés podría ser

Investigadora 3: Aaah, desinterés ya

A: No gustándome no me interesa mucho

Investigadora 3: Ya

A: No me importa

Investigadora 3: Tampoco te, te da como ganas de seguir haciéndolo, ya, y bueno respecto a esto mismo que acabamos de comentar, las dificultades que ustedes conocen o bien sus diagnósticos ¿cómo se sienten lo que conocen sus diagnósticos al conocer su diagnóstico? y los demás ¿cómo se sienten al reconocer sus dificultades?... y cómo se sienten se refiere a que les pasa por lo que comentaba delante la investigadora 4, respecto a: me siento bien, porque me ayudan, me siento mal, porque no puedo o me siento bien me siento más capaz, me siento mal

Moderadora: Partamos por los que si conocen sus diagnósticos ¿les parece? Los que dijeron que si conocían su diagnóstico ¿Cómo se sienten al respecto al saber que tienes síndrome de asperger? ¿Cómo te sientes tú con eso?

C: Al principio no lo entendía

Moderadora: Ya

C: Yo me, bueno, yo siempre meeh, a mí me encontraba normal yo siempre aah ya, yo me sentía normal, y así me fui, ya después asimilarlo me costó un poco porque por ejemplo, eeh ver a mi mamá llorando porque al principio mi mamá sabía que yo era diferente, yo no lo busqué, pero bueno, pero eeh mi mamá como que le dio pena, no pena sino que como que después ver a mi familia diciendo que yo no podía tener hijos custiones así como que ahí me deprime pero de los sueños, y esas custiones de, de hacer mi sueño de lo que me gusta hacer nunca me... me han evitado eso porque como se dice puedo ser torpe en educación física y lo hago igual ¿ve? Me esfuerzo y cosas así como dar la voltereta carnero soy muy torpe para educación física como que soy muy robótica entonces como que me cuesta y siento pena aay C relájate aay pero yo soy así ya estoy acostumbrada a, a mis movimientos por ejemplo el celular me gusta más lentito, pero que funcione pero lentito no que sea muy rápido no con mucha información como que me tupo.

Moderadora: Ósea que, tu eres consciente de todo lo que te sucede y también eres positiva

C: Si

Moderadora: Con lo que tú conoces sobre tu diagnóstico ¿cierto? Además que a todos nos cuestan algunas cosas no solamente los que tenemos o los que no tienen diagnóstico a todos nos cuestan algunas cosas, algunos somos mejores para algunas cosas y a lo mejor no somos tan bueno para otras ¿cierto? Sigamos con...

Investigadora 3: con la V

Moderadora: con V

V: No así no me llamo RRR al principio tenían sospecha de déficit atencional, pero así como al momento de saber que tenía déficit atencional fue como ya claro, lo sospeché, igual fue como ya filo, ya lo tengo. Ósea fue como entre negarlo y aceptarlo, pero bien igual

Investigadora 3: Pero por ejemplo ese proceso de aceptación fue más para felicidad, te sentiste más triste te sentiste menos capaz, más capaz ¿algún sentimiento que tú puedas identificar?

V: No fue, no porque tengas déficit atencional significa que no me la pueda

Investigadora 3:: Ya, osea como que tú tuviste un proceso de aceptación y resiliencia de decir no, yo puedo seguir adelante

V: Si

Investigadora 3: Que bueno

Moderadora: Quien había dicho ¿tu? Ra tu conocías tu diagnóstico

Ra: Lo mismo que la V, tengo déficit atencional

Moderadora: Ya

Ra: Por ejemplo a mí, no sé de qué curso, desde chico que estoy en integración

Moderadora: Ya

Ra: Y siempre he dicho que tengo déficit atencional pero, pero me doy cuenta como que, como he sido antes

Moderadora: Has ido mejorando ¿sí? Y tú de saberlo, de saber que tú, tú tienes déficit atencional ¿Qué significa para ti saberlo?, ¿te sientes bien al saberlo?, ¿te sientes frustrado? O sientes que eres, que vales menos que otras personas por tener déficit atencional

Ra: No, porque igual uno puede ir mejorando y uno le puede ir poniendo empeño a tener una mejor nota

Moderadora: Exacto, bien

Ra: Igual puede ir saber más que el otro, salir adelante igual

Moderadora: Muy bien

Investigadora 1: D también nos había dicho que, que tenías ese mismo diagnóstico ¿Que paso contigo?

D: me siento bien

Investigadora 1: Pero cuando te dijeron el primer momento, te chocó, te molestó

D: No

Investigadora 1: ¿No? Lo llevas bien entonces

D: Si

Moderadora: En general los que habían dicho que no conocían su diagnóstico en general ustedes sienten que algo distinto ¿alguien que quiera comentar?

Investigadora 3: Respecto a sus dificultades... usted estamos esperando su respuesta

RRR

Ki: Lo mismo que dijo la D

Investigadora 3: ¿Qué dijo la D?

Ki: No me, no me RRR ¿Qué dijiste?

Ro: No me concentro, déficit atencional

Investigadora 3: No es malo, como dijo C eeh V y Ra identificar que esta dificultad no me hace mal, osea yo no, no porque tenga una dificultad, diagnóstico, lo que sea, voy a estar triste, todo lo contrario, yo si me puedo sentir capaz, entonces a lo mejor si tu sientes eso o sentiste lo contrario, te sientes triste por tener una dificultad o el sentimiento que tengas eeh, bueno nosotras eso es lo que necesitamos saber ¿Qué emociones tienes tu respecto a eso?

Ro: Aah no, no me siento mal

Investigadora 3: No, no te sientes mal, ya ¿y que emoción tendrías con estas dificultades que nos contaste delante?

Ka: Nose que, lata porque me trato de concentrar

Investigadora 3: Y al tratar de mejorarlas por ejemplo, no sientes como este, esta emoción de ooh

de verdad me siento capaz que yo puedo o tampoco es tanta la emoción,

Ka: No es tanta la emoción

Investigadora 3: Eres como más neutra, si pasas bien, sino, bien también... y ¿A?

A: Lo mismo

Investigadora 3: Tú opinas lo mismo

Moderadora: Tu A nos decías que eras como desinteresado que...

A: Lo que pasa es porque pasó nomas

Moderadora: Ya, tu no sientes como lo que sienten tus compañeros, que dicen yo me la puedo a pesar de todo

Investigadora 1: O quizás esto se debe a una frustración de que algo no te gusta, te cuesta o te es más difícil

A: No, lo que pasa y pienso que no me va a servir para nada lo que pasan.

Moderadora: Para nada los estudios, los estudios no te servirán para nada

A: Osea, yo opino y pienso, creo yo que no me va a servir, como por ejemplo la asignatura de religión

Moderadora: Ya, religión no te sirve para nada

Investigadora 1: Osea, que antes que nada tú haces una serie de análisis, sobre si te va a servir o no

A: Si

Moderadora: Por ejemplo ¿matemáticas te va a servir?

A: Si

Moderadora: Y ¿te va bien?

A: Si

Moderadora: ¿Y en alguna asignatura que te vaya mal?

RRR

A: Música

Moderadora: ¿No te va a servir?

A: No

Moderadora: Por eso te va mal tú dices ese es tu forma y por eso que tu estas en el PIE entonces cierto,

A: Si

Moderadora: Ya, vamos a continuar entonces, aah pero aah lo primero la E nos va a contar cuál era el chiste poh, cuál era el chiste,

E: No ella, le va a contar

Ki: No ella

E: Chiste interno

Moderadora: Entonces no nos dejen colgadas poh, y uno quiere saber el chiste yo igual me quería reír.

E: Estábamos molestando

Moderadora: Aah estaban molestando

E: Sipo es que es que se pone roja

Moderadora: Aah no, ahí sí que no

V: Es que le dicen María Elsa

Moderadora: No poh chiquillos, tratemos ahora de hacer algo familiar, algo que todos ustedes se conocen, tratemos de no interrumpir al compañero, porque cuando tú estás hablando no te gusta que se rían ¿cierto? Porque unos pone nervioso si se están riendo ¿ya? Así que vamos a continuar, sigamos con...

Investigadora 4: Gracias por el silencio, sigamos con ¿quisiera saber cuáles son las características relevantes de su personalidad? La personalidad de cada uno, me parece que es más idea pensar cuáles son sus características las principales, si alguien le preguntara ¿Cómo se definirían? ¿Cuáles son las características que se le vienen a la mente?

V: alocada

Investigadora 4: ¿alocada? Ya,

Ki: ¿Peliadora?

C: tranquila pero cariñosa, amorosa

Investigadora 4: Yaaa?, haber

Moderadora: Tu poh Ki

Ki: ¿"Peliadora"?

Investigadora 4: "¿Peliadora"?

Ki: Se me sale el chuqui de repente

Estudiantes PIE: RRRRR

Investigadora 4. Yaaa?

E: Tímida igual

Investigadora 4: ¿Cómo? ¡más fuerte!

E: Como media tímida, buena "pa lesiar"

Investigadora 4: Tímida buena "pa lesiar"

Investigadora 4: ¡¡Ya!!... Tu personalidad..."María Elsa" RRRR

Estudiantes PIE: RRRR

Ka: Alegre

Investigadora 4: ¿Alegre? Ya El caballero que ha escuchado música todo el rato

Estudiantes PIE: Rockero

Investigadora 3: Pero tiene gran habilidad, porque escucha música y nos responde a nosotras

Investigadora 4: ¡Sii! una concentración

Investigadora 3: Y para escucharnos a nosotras... y para responder además RRR

Estudiantes PIE: RRR

o

Moderadora: Tus características, como de definirías

o

E y Ki: guapo

Investigadora 4: ÉL

Estudiantes PIE: RRR

Moderadora: Ya se definieron ustedes poh chiquillas, ahora dejen al jovencito

A: No sabría que decir

Moderadora: ¿Nada?, ninguna característica tuya, algo que sientas que la gente dice ¡ay! El A es...

A: Puede ser cargante, molesto

Moderadora: ¿Cómo? Aah cargante, molesto, tú te sientes así,

A: No

Moderadora: ¿haber? ¿Cómo te sientes tú?

A: Normal

Moderadora: ¡normal!

Investigadora 4: ¿Qué es normal?

Estudiantes PIE: RRRR.

A: ()

Investigadora 4: En una palabra ¿Cómo te definirías?

A: (0.4)

Investigadora 3: ¿O quieres pensarlo mientras continuamos con las chiquillas?

A: Si.

Moderadora: ¡Ya!, piénselo mientras.

Investigadora 4: ¡Ra! (.) RRR

Estudiantes PIE: RRR

() Si, yo sé cómo se siente.

Investigadora 4: ¡Vamos R!

Ro: Qué a veces me pongo de mal humor, por peleas o no pesco a “nadien” como que:::, me

()

Moderadora: Así eres tú, eso es parte de tu personalidad.

Ra: ¡Claro! Por ejemplo aquí, me llevo bien, en la escuela y todo, pero por ejemplo lo::: los “cabros” de atrás, los últimos de allá atrás me molestan y toda la cuestión, pero no los pesco

Moderadora. M:::, ¡a ellos los ignoras!, eso es parte de ti, de tu personalidad, prefieres ignorarlos, a los que te molestan.

=¡ya! =

()

D: ¿Enojona?

Ro: ¡Gritona!

D: Gritona y chillona

V: Enojona, gritona, chillona, bipolar, e:::

Estudiantes PIE: RRRRR

Ro: Un carácter duro, e:::

Investigadora 4: ya pero cada uno sabe cómo se está definiendo cada uno

C: Tímida!!

Estudiantes PIE: RRRR

Investigadora 3: ¡¡Ya, pero es como cada uno se identifica!!

Investigadora 4: Sobre esto mismo que cada uno::: ¡ah! volvamos, A.

Estudiantes PIE: RRRRR ()

Investigadora 3: Una palabra

Ka: Hola RRRR

A: ()

Investigadora 4: Pero puedes explicarlo.

(0.8)

Investigadora 4: Te es muy complejo definirte por ejemplo o.. en realidad es porqué:::

A: ()

Investigadora 4: ¿Cómo?

Moderadora: Entonces nunca te has puesto a pensar en eso

Investigadora 4: Entonces es ¿difícil definirse? ¿Encontrar como sus características?

A: ¿Si? ((titubea))

Investigadora 4: okey () = Voy a hacer otra pregunta que eso tal vez te ayude un poco a definirte, dice “en relación a las respuestas que:: ya nos comentaban, ¿Qué mejoraría o cambiarían () de ustedes?

V: nada, me gusta todo

Investigadora 4: ¿Nada? Ya::¿ por acá?

C: No tampoco, ya ya ya

Investigadora 4: asumido

C: si

Investigadora 4: Pero habría algo, que no van a cambiar, entiendo que no cambiarían nada pero ¿mejorarían algo?

(0.4)

C: No::: porque yo soy, cuando cuando quiero abrazar abrazo, lo cucho

Investigadora 4: Ya

C: Soy amorosa, eso si algunos dicen que soy meia, meia inútil pero bue, yo me encuentro

Investigadora 4: Allá ellos.

Investigadora 4: Algo que mejorar, ¿crees tú?

C: Nada

Investigadora 4: Gracias, ¿algo que cambiarían o mejorarían?

E: Mi carácter

Investigadora 4: ¿Podrías decirnos qué cosas de tu carácter?

Ki: ()

Investigadora 4: ¿Cómo?

Ki: ()

Investigadora 4: Un carácter fuerte

Ki: Claro

Investigadora 4: Y ¿por qué te gustaría cambiar eso?

Ki: Porque::: creo que no es bueno, no es correcto que trate mal a alguien

Investigadora 4: Y ¿Cómo qué cosas, de tu carácter fuerte?

Ki: Las peleas por ejemplo a veces cuando tengo rabia

Investigadora 4: ¡a ya! Entonces que cambiarías, ¿peliar menos o no peliar?

Ki: Peliar menos

Estudiantes PIE: RRRRR

Investigadora 3: A ya RRR

Investigadora 4: Importante a veces peliar

V: Oye compañera, yo que tu cuando te te te te, ESO RRR

Investigadora 4: ¡ya! Gracias, continuemos.

V: De no ser tan celola con la tía diferencial

()

V: YA:::::

Investigadora 4: Pero, cada uno esta hablando sobre, lo suyo ya

() RRRR

Investigadora 4: ¿Cambiarías algo de tu personalidad?

RRRRR

E: No se, me gusta ser así.

Investigadora 4: No cambiarías nada, ¿y mejorarías algo?

E: m:::

V: Mejoraría ()

Investigadora 4: ¡Ya!

E: No ser tan rencorosa podría ser.

Investigadora 4: Ya, ¿solo eso?

E: Si

Investigadora 4: Ya, gracias

Investigadora 4: ¿Por allá?, señorita

Ka: e:::

Investigadora 4: ¿Mejoraría algo?

Ka: No ser tan fría, me gustaría:: no ser tan fría, eso

C: Yo no te encuentro fría

Estudiantes PIE: RRR

Investigadora 4: ¿Y cambiar derechamente algo... de tu personalidad? ¿No?

(0.5)

V: No dire nada porque no dijiste nada

Estudiantes PIE: RRR

Investigadora 4: ¿Te gusta tu personalidad? ¿Te gusta tu personalidad?

A: Si

Estudiantes PIE: RRR

Investigadora 4: ¿Y cuál es tu personalidad?

A: No sé

C: Tranquila

A: Lento

Investigadora 4: Lento

Investigadora 4: No entiendo muy bien eso ¿me lo podrías explicar con otras palabras por favor?

E: Dilo en Chino

Ka: Japonés

Estudiantes PIE: RRR

Investigadora 4: Con otras palabras no en otro idioma RRR

Estudiantes PIE: RRRR

A: RRR

Moderadora: Yo creo que tú, estas analizando nuestra:: nuestro grupo focal como analizas todas las otras cosas que nos has ido diciendo poh, entonces tú dices esto no sirve para nada, ¡pero sí!, les va a servir para que conozcan, les ha servido ahora lo que hemos ido conversando ¿cierto? Porque al verbalizar uno va conociéndose un poquito más también, así que nos gustaría que nos respondieras poh, una::: una palabra que que te defina que tu nos digas que estas orgulloso con eso o que te gustaría cambiarlo.

Estudiantes PIE: () °

Investigadora 4: Chiquillas, Shh!!

Moderadora: De Chile no sale

Estudiantes PIE: RRR

(.)

Moderadora: Te encuentras e:: tienes mucha personalidad

A: No

Moderadora: No, tienes poca personalidad

A: No tanta

Moderadora: No tanta, ¿eres poco bien tímido?

A: Puede ser

Moderadora: A veces tímido. Y::: ¿te gusta hablar? ¿eres parlanchin?

A: A veces

Moderadora: A veces

Investigadora 4: Pero a veces en que contexto, con amigos, un familiar

A: Si, cuando hay confianza

Investigadora 4: Cuando hay confianza

Moderadora: Y con tus compañeros ¿no hay confianza? O ¿hay confianza?

A: Si

Moderadora: Hay confianza

A: Si

Estudiantes PIE: RRR

K: Si usted lo viera en la sala

Estudiantes PIE: RRR

Moderadora: Entonces, en resumen de lo que me has dicho es que eres un poco tímido y solamente parlanchín o bueno para conversar con la gente que hay confianza ¿cierto?

A: Cierto

Moderadora: Y eso ¿lo cambiarías, lo mejorarías?

A: No

Moderadora: Te gusta ser así

A: Si

Moderadora: ¿Sí? Muy bien

Investigadora 4: Gracias, por acá, falta la última gente

Ra: ¿Yo?

Investigadora 4: ¿No cambiarías nada?

Ra: Es que:: si, no ser tan enojón de repente, que a veces, así, me arrebató, () () ()peleo con mi mamá, le digo garabatos, eso.

Investigadora 4: Eso cambiarías, y ¿algo que mejorarías? (.) o solo eso
(0.5)

Ra: Si

Moderadora: Muy bien

Investigadora 4: ¿D?

D: ¿A no ser tan odiosa?

Investigadora 4: ¿Ya? ¿Cambiar?

D: no

Investigadora 4: Y acá para ir terminando

Ro: No ser enojona y tener más paciencia, más personalidad, ser más amorosa.

Estudiantes PIE: RRR

Investigadora 4: Ya, pero

Estudiantes PIE: RRR

Moderadora: Me llama la atención que dentro de todo lo que hemos hablado este rato con Lore de los comentarios que han hecho ustedes no han mencionado nada de sus diagnósticos, ni pertenecer a PIE ni nada, ¿ustedes no cambiarían nada de eso?

() ()

Estudiantes PIE: Salir

Estudiantes PIE: RRR

C: RRRRR

Moderadora: no cambiarían nada de eso, no les gustaría, no se e:: ¿quedarse en la sala con sus compañeros?

C: Yo quiero salir, yo los quiero hartó, pero son muy parlanchines

Ra: No:::

E: A mí no

Moderadora: No te gusta estar en la sala

E: No no eso

Moderadora: no te gusta estar en el PIE

E: me aburre

Investigadora 3: Ir al PIE, eso es lo que no te gusta

Moderadora: Te aburre

Investigadora 3: ¿O hay algo más?

E: Me carga ir

Moderadora: Osea a ti, no te gustaría tener:: mm:: por ejemplo:: bueno, tu nos decías que no conocías tu diagnóstico, las dificultades que tenias no las conocías, pero ¿lo cambiarías de ti?

E: No

Moderadora: Ah, entonces esa es una cosa que cambiarías

E: Si

Moderadora: Y que es parte de ti.

Investigadora 4: Ya, bueno, contemplando de que ya les queda súper poco para salir de cuarto medio, ya están más maduros y todo lo que eso significa a mí me nace otra duda ¿Qué planes tienen saliendo de cuarto medio?

Estudiantes PIE: °

Investigadora 4: Haber, por acá

Ra: ()

Investigadora 4: Shhhh

Ra: A trabajar y ganarme la vida, y si, y si, y si puedo sacar la gratuidad, la beca e::

Investigadora 4: Entrás a estudiar a un instituto

Ra: Y sigo trabajando igual, aun no se qué estudiar, si mecánica automotriz, gastronomía o electricidad.

Investigadora 4: Igual hay hartas becas ahora, está el crédito con aval del estado, hay hartas facilidades.

(.)

Investigadora 4: ¿Por acá?, D, ¿cuáles son tus planes al salir de cuarto medio?

A: ()

D: ¿ah?

Investigadora 4: ¿Tienes?

Investigadora 4: YA, por favor

D: ¿Qué dijiste?

Investigadora 4: Ya:: hombre

A: RRR

Investigadora 3. Vamos a dejar que cada uno responda ¿ya? () respetar al compañero

D: No sé, ()

Investigadora 4: Ah, ¿viajar?

D: Es que tengo familia en Brasil.

Investigadora 4: Wow RRR

() ()

D: Viajar y conocer.

Investigadora 4: Que bien

Moderadora: A tenía como ganas de hablar ¿se dieron cuenta?

Estudiantes PIE: Si::: RRR

°

Moderadora: Se sacó hasta la música (.) tus planes, para:. Al salir de cuarto medio

A: Tengo varios planes

Investigadora 4: ¿Cuáles?

A: Que encontré una beca para irme a estudiar a otro país, son dos becas una es de pre grado y la otra de post grado.

Moderadora: y:: ¿y qué es? ¿De qué es?

A: De varias carreras

Moderador: Y ¿no has ido pensando en una?

A: ¿Ingeniería en informática?

Moderador: Bue::na, que buena oportunidad sería esa

A: El problema que hay un cupo mundial

Investigadora 4: ¡Mundial!

(.)

A: Pero puedo postular todos los años, mientras estudio aquí también puedo

Investigadora 4: Y ¿estudiarías lo mismo acá?

A: Si y de sacar la beca sería para reforzar lo estudiado acá

(.)

Moderadora: Tienes todo tu plan armado ahí

Investigadora 4: El plan B

Investigadora 4: Por acá para seguir con el orden.

Ro: eh... estudiar, trabajar y juntar plata para ir a vivir sola.

Investigadora 4: Para ir a vivir sola. ¿Y vas a hacer las dos cosas en paralelo, trabajar y estudiar?

O ¿una primero y la otra después?

Ro: eh... No, una primero, estudiar.

Investigadora 4: ¿Qué estudiarías?

Ro: eh... estoy entre dos carreras, trabajo social o técnico en prevención de riesgos

Investigadora 4: Por acá, que planes hay?

RRR

V: eh... tengo como opción a, b, c, d, e, ah...

Investigadora 4: Cuéntanos tus opciones

V: La primera sería estudiar párvulo y tener to:: todo ((titubeo)) propio, así una casa, un auto, todo. Si es que no me llega a salir con párvulo eh... yo creo que si me va a dar, pero igual hay que tener sus opciones, sería masoterapia, eso es lo que veo como la segunda carrera que quiero sacar, después electricista automotriz y después mecánico automotriz

Moderadora: Tu foco es estudiar.

V: Sí

Investigadora 4: Con la segunda () con las dos últimas ganarías más plata que con la pedagogía, dato

RRR

V: Eso lo tengo claro, pero me apasiona párvulo

Investigadora 4: ah... eso es bueno. Gracias.

C: uh... yo tengo muchos sueños. Primero eh... dar la PSU.

Investigadora 4: ((asiente)) Me parece bien.

C: Lo otro que me gustaría si eh... estudiar con beca

Investigadora 4: ¿Estudiar que?

C: Ingeniería en administración de empresas y toda el área que sea de una empresa. Y mi sueño, que si estudio en eso, irme a vivir en Valdivia y tener una pastelería

Investigadora 4: Y administrarla

C: Y administrarla si y... y vivir ahí y... y vivir con mi familia ahí, llevar a mi hermana, a mi papá y a mi mamá, que vivan ahí.

Investigadora 4: Que lindo tu proyecto.

Investigadora 4: ¿Por allá, Ki?

Ki: eh... quiero ser educadora en párvulo y si me sale la () como la gratuidad de hecho () pero igual me lo pagaría, trabajaría un año

Investigadora 4: Pero si o si entrar a estudiar eso

Ki: Sí, estoy muy decidida.

Investigadora 4: Que bueno

E: Yo lo único que quiero es salir del colegio y quiero estudiar Pedagogía en Lenguaje, mención media.

Investigadora 4: Mire lo único ((pausa)) curioso porque lo único que quiere salir del colegio, para estudiar 5 años y pa' estar y pa' permanecer en el colegio

RRR

E: Pero voy a estar estudiando lo que me gusta y haciendo lo que me gusta.

Investigadora 3: No necesariamente uno estudia lo que le gusta cuando está en su carrera

Investigadora 4: O hace lo que le gusta, pero esos son detalles que después te vas a ir dando cuenta

RRR

Investigadora 4: Pero está bien. ¿Y por allá?

Ka: Yo todavía no sé que quiero estudiar.

Investigadora 4: Pero la pregunta no fue que van a estudiar, ojo ahí. Que proyectos, acá hay una compañera que va a viajar...

Ka: Quiero trabajar y juntar plata () para () y irme a ()

Investigadora 4: ¿Y alguno que este ahí? ((haces señas físicas de "en mente"))

Ka: Estados Unidos.

Investigadora 4: ¿Y porque te gusta ese país?

Ka: () me gusta el idioma

Investigadora 4: Gracias.

Moderadora: Bueno en base a lo que ustedes nos cuentan, los sueños que tienen, las cosas que quieren saliendo de 4° medio, veo que ninguno se siente restringido, ni nada, por pertenecer al PIE, eh... por tener alguna dificultad en su aprendizaje, todos tienen sus metas super claras, por lo que veo ¿cierto? ¿sí?

Estudiantes PIE: Sí

Moderadora: Y delante quedo como un tema inconcluso, que fue como el tema de lo que tu ()

nos decías que tu cambiarías por ejemplo () te gustaría no tener ninguna dificultad, tú lo cambiarías de ti, te gustaría sacarlo, ¿sí? Si tuvieses la opción, ¿cierto?

V: Sí ((asiente corporalmente))

Moderadora: ¿Alguno más?, ¿Alguien más? ¿Le gustaría no tener un déficit atencional?

Ki: A mí me gustaría cambiar eso, como que a todos yo encuentro que nos gustaría

Moderadora: ¿Si, a todos, si tuviesen la opción todos lo harían? ¿Sí? ¿Tú lo harías?

Ra: eh... cambiar...

Moderadora: No tener tu déficit atencional.

Ra: Si. ((asiente corporalmente))

Moderadora: Lo harías. ¿Tú también?, ¿sí?

D: Sí ((asiente corporalmente))

Moderadora: Y ¿Ro?

Ro: Si.

C: Yo no porque igual, mis cosas por ejemplo...claro mis compañeros son más...como me cuesta el doble sentido, yo soy literal literal

RRR

C: Y mis compañeros se ríen más encima, por ejemplo yo digo algo, como que se matan de la risa ((se pausa al hablar)) yo digo ((piensa y titubea)) pero después como que ((se pausa al hablar))

Moderadora: ¿Te lo explican?

C: Y después te lo explican y después de nuevo se me olvida

RRR

C: No porque igual, por ejemplo, eh... por ejemplo tener buena memoria y esas cosas como que a mí me gusta, por ejemplo, me gusta mi personalidad porque ((se pausa al hablar)) porque si no me gustaría pasarme la vida alocándome ((sea pausa al hablar)) no yo ((se pausa y titubea))

Moderadora: Te gusta ser quien eres

C: Sí.

Moderadora: No cambiarías eso.

C: No, como que me siento orgullosa, así como que igual, aunque sea una dificultad igual, igual como que es parte de mí, así que me gusta, porque igual por ejemplo siendo un poquito diferente la perspectiva del mundo es otra.

(.)

Moderadora: Ambas respuestas son válidas, osea de que quieran cambiar esas eh... dificultades que tienen o diagnósticos y el que no lo quieran hacer también es válido, ambas formas de pensar son sumamente válidas, porque somos personas y todos somos distintos ¿cierto?

Estudiantes PIE: ((asienten))

Moderadora: Tú, V, ¿tú cambiarías, te gustaría?

V: Si, porque igual da rabia no entender a la primera o da rabia de porque me cuesta más que a los demás, como que igual da rabia, pero en general igual hay que aceptar digamos este diagnóstico

Moderadora: ¿Te ha costado aceptarlo?

V: No, no me ha costado ()

Moderadora: ¿Y tú A?

RRR

Moderadora: Todos nos reímos cuando llegamos donde el A.

A: ¿Cambiar?

Moderadora: ¿Te gustaría CAMBIAR eso?, ¿te gustaría por ejemplo no pertenecer al PIE, eh...
alomejor tener más interés en algunas cosas?

(.)

A: Sí

Moderadora: ¿Lo cambiarías o te quedas como estas? Lo cambias.

A: Estoy bien así

RRR

Moderadora: ¿Entonces no lo cambiarías? ¿No?

A: No ((asiente corporalmente))

Moderadora: No. Muy bien.

Investigadora 3: ¿C, tú?

Ka: No sé, pero no me gustaría estar acá.

Moderadora: Lo otro que nos llamó la atención, fue que cuando estábamos hablando sobre los sueños y las cosas que tenemos como proyecciones después de 4° medio, nadie hablo de formar familia, nadie tiene pololo aquí...nadie...

RRR

Investigadora 1: Todos se fueron a lo que van a estudiar, solamente la D dijo que quería viajar, o tener una pastelería e irse a Valdivia. ¿Alguien más tiene otra proyección?, que no sea solo así como del ámbito de ir estudiar algo.

Ki: Yo si, quiero postular también para el subsidio.

Moderadora: ah... muy bien

Ki: Juntar plata, para cumpla 18 y ahí tener () por eso quiero trabajar

Moderadora: Empezar con el ahorro.

Ki: ((asiente corporalmente))

Moderadora: Alguien más tiene otra cosa así como un sueño, como de ir a vivirse con el pololo, de tener hijos.

RRR

V: Nooo, no llame al diablo

RRR

C: No, yo no

V: No es que, osea más que nada uno igual tiene sus sueños, así de por ejemplo, mi sueño mío es tener mi casa y sacar a mis abuelos digamos entre comillas de la pobreza en la que estamos y demostrarles de que si puedo y entre comillas decir devolverles la mano de lo que todo han hecho, de todos estos años que llevan... así como "aquí está su casa disfruten, váyanse pah donde ustedes quieran, si quieren seguir viviendo ahí o ..., pero devolverles la mano

C: Yo también quiero hacer lo mismo. Pero porque mi familia em... es como mi pared fundamental, lo que me inspira, lo que me ínsita a soñar, porque a veces igual he tenido como

bajas y altas, pero igual por ejemplo, me gustaría... porque los sueños de mi papá es que le gustaría vivir en el sur y mi mamá es de Valdivia, por eso dije Valdivia , porque también la quiero conocer, pero también me gustaría comprarme un terrenito así y tenerle una casa a mi mamá, ahí, que sea viejita ahí... es que a mi mami le gusta mucho la agricultura, entonces le gusta plantar, le gusta cocinar, entonces como que tiene... Y también...también tengo un sueño que es conocer Chile, todo Chile

Moderadora: Bien, super bien. No sé si alguno quiere agregar algo más. ¿No? Ya.

Moderadora: Les agradecemos enormemente, de verdad, que hayan sido tan sinceros, algunos alomejor no les gusta hablar mucho, pero igual hablaron y eso de verdad lo valoramos hartoo ()

Gracias chiquillos de verdad, los que hablaron poquito, los que hablaron mucho, de verdad lo valoramos enormemente, les agradecemos su tiempo.

RRR

Investigadora 3: Adiós y que les vaya bien