



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Programa de Magíster en Psicología

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE UNA COMUNIDAD DE DOCENTES DE  
RENGO ACERCA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD Y SU INTEGRACIÓN  
AL AULA COMÚN: UN ESTUDIO DE CASO**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Comunitaria.**

**TOMO I**

Autora: Kathy Lorena Soto Cornejo

Profesor Tutor: Víctor Martínez Ravanal

Santiago, Chile

2009

## INDICE

### TOMO I

<b>RESUMEN</b>	5
<b>CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	7
1.0 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.0.1 Discapacidad y educación: contexto internacional y nacional	7
1.0.2 Antecedentes estadísticos nacionales respecto de los proyectos de integración escolar	10
1.0.3 Antecedentes de la integración escolar en la comuna de Rengo	11
1.1 FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	15
1.3 PISTAS	16
1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	16
1.5 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	18
<b>CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b>	20
2.0 OBJETIVO GENERAL	20
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y PREGUNTAS DIRECTRICES	20
<b>CAPÍTULO III: MARCO CONCEPTUAL</b>	23
3.0 EL OBJETO-SUJETO DE REPRESENTACIÓN: LA DISCAPACIDAD	23
3.0.1 La discapacidad en la historia: algunas aproximaciones a sus conceptualizaciones	24
3.0.2 La discapacidad como una construcción social	29
3.0.3 Respuestas sociales en torno a la discapacidad: exclusión e integración social	31
3.0.4 Respuestas educativas a la discapacidad: de la segregación a la integración educativa	35
3.1 PROCESO A TRAVÉS DEL QUE SE REPRESENTA: LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	41

3.1.1	El concepto de Representaciones Sociales	41
3.1.2	Las representaciones sociales como un producto psicosocial	43
3.1.3	Las representaciones sociales como un proceso psicosocial	45
3.1.4	Relación entre representaciones sociales y prácticas sociales	44
3.2	<b>EL SUJETO QUE REPRESENTA: LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA</b>	48
3.2.1	La escuela como comunidad educativa	49
3.2.2	La comunidad educativa como comunidad de práctica	51
3.2.3	La escuela y el docente como sujetos históricos	52
	<b>CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO</b>	56
4.0	<b>ENFOQUE O PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICO</b>	56
4.1	<b>ESTRATEGIAS DE RECOPIACIÓN/PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	57
4.2	<b>MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN</b>	58
4.3	<b>TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN</b>	59
4.4	<b>MUESTRA</b>	60
4.5	<b>TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	62
	<b>CAPÍTULO V: LOS HALLAZGOS</b>	64
5.0	<b>RESULTADOS</b>	64
5.0.1	<b>Caracterización de la comunidad educativa</b>	64
5.0.1.1	Composición de la comunidad educativa	64
5.0.1.2	Dimensión institucional: visión y misión	65
5.0.1.3	Dimensión física: su infraestructura	66
5.0.1.4	El Proyecto de Integración Escolar	66
5.0.2	<b>Estructura del discurso de la comunidad de docentes respecto de los alumnos con discapacidad y la integración escolar</b>	67
5.0.2.1	<b>La integración escolar</b>	69
5.0.2.1.1	Conceptualización e imágenes asociadas a la integración escolar	69

5.0.2.1.2 Condiciones necesarias para la integración escolar	72
5.0.2.1.3 Estado de la integración escolar en la comunidad educativa	73
<b>5.0.2.2 El “alumno integrado”</b>	<b>75</b>
5.0.2.2.1 Conceptualización del alumno con discapacidad y con proyecto de integración escolar	75
5.0.2.2.2 Expectativas en torno a la escolaridad de los alumnos	78
5.0.2.2.3 Actitud en torno al alumno integrado	79
<b>5.0.2.3 Rol y práctica docente en la integración escolar</b>	<b>81</b>
5.0.2.3.1 Contexto en el que se desarrolla la práctica docente	81
5.0.2.3.2 El docente y la integración escolar	83
5.0.2.3.3 Emociones	87
5.0.2.3.4 Fuentes de información y aprendizaje	88
<b>5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>90</b>
<b>5.1.1 Información que compone la RS de la comunidad acerca de los alumnos con discapacidad integrados al aula común</b>	<b>91</b>
<b>5.1.2 Actitud de los docentes hacia los alumnos con discapacidad Integrados al aula regular</b>	<b>93</b>
<b>5.1.3 Reconstrucción del Campo de Representación de las RS de la comunidad de docentes</b>	<b>95</b>
<b>5.1.4 Elementos socio-culturales e históricos que subyacen en los contenidos de las representaciones sociales de los docentes</b>	<b>97</b>
<b>5.1.5 Contraste entre los contenidos de las RS de los docentes y las políticas educacionales de integración escolar</b>	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN</b>	<b>103</b>
<b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</b>	<b>109</b>
<b>CAPÍTULO VIII: ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS ÉTICOS</b>	<b>114</b>
<b>REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>116</b>

## RESUMEN

Las personas que presentan discapacidad históricamente han sido marginadas, invisibilizadas y, por tanto, alejadas del ejercicio de sus derechos. En la actualidad, es posible observar una serie de iniciativas institucionales, nacionales e internacionales, tendientes a “integrar” a este colectivo a la sociedad y restituirle los derechos despojados. En el ámbito de la educación, el Estado chileno ha impulsado la implementación de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) para promover el desarrollo de los alumnos con discapacidad en las aulas y el sistema educativo regular. Este proceso de integración no ha estado exento de dificultades, en él se han detectado diversas barreras que abarcan desde aspectos relacionados con el ámbito de la gestión y administración, hasta el escaso involucramiento de algunos actores fundamentales de la comunidad educativa.

Este estudio de caso, pretende aproximarse al proceso de integración de alumnos con discapacidad al aula común, a través del **“Describir las representaciones sociales que construye una comunidad de docentes, de un establecimiento de enseñanza general básica de la comuna de Rengo, acerca de los alumnos con discapacidad que se encuentran con Proyecto de Integración Escolar”**

Más específicamente, se busca: a) Identificar la información que compone las representaciones de los docentes acerca de los alumnos con discapacidad, b) Identificar desde el discurso la actitud de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad que están integrados al aula regular; c) Reconstruir el campo de representación de los docentes respecto los alumnos con discapacidad. d) Identificar los substratos socio-culturales e históricos que subyacen en los contenidos de las representaciones sociales y e) Contrastar los contenidos de las representaciones de los docentes con las conceptualizaciones acerca del fenómeno de la discapacidad que emanan de las nuevas políticas educativas que fundamentan los Proyectos de Integración Escolar.

En este estudio, la aproximación a las representaciones sociales se realiza desde el enfoque teórico denominado procesual, atendiendo a los procesos sociales de donde estas emergen, así como también a sus contenidos. Se opta por una metodología cualitativa de investigación, desde una aproximación etnográfica. Para la recolección de datos se utiliza como estrategia fundamental la entrevista en profundidad. El análisis e interpretación de la información obtenida se realiza en base a los procedimientos de codificación teórica (abierta, axial y selectiva) propuestos desde la Teoría Fundamentada.

Los principales resultados de la investigación dan cuenta de que la integración escolar es significada por la comunidad como un trabajo extra y en algunos casos como una sobrecarga. Si bien los docentes consideran que la integración escolar reporta beneficios para los alumnos que reciben esta modalidad de atención educativa, estos se muestran disconformes con la forma en que se está implementando, puesto que no se contaría con las condiciones ni la preparación que son necesarias para llevar a cabo esta labor.

Los docentes utilizan el concepto “alumno integrado” para referirse a los alumnos que presentan alguna discapacidad y que se encuentran dentro del establecimiento con Proyecto de Integración Escolar. Estos alumnos son conceptualizados como “casos complejos” por presentar una serie de retrasos o déficits, los que se que traducen en lentitud, dificultades y restricciones para avanzar y hacer lo que se considera normal para su edad y/o nivel de escolaridad. No obstante también se les atribuyen una serie de atributos positivos tales como responsabilidad, tranquilidad, orden y respeto. En la representación social del alumno integrado se identifican imágenes que tradicionalmente se han asociado a las personas con discapacidad: pasividad, incapacidad, retraso, dependencia, entre otras.

La actitud u orientación de los docentes de la comunidad hacia los alumnos integrados varía en función de la severidad de los problemas o de los déficits que presentan, así como también de la capacidad que estos tengan para adaptarse a las normas socialmente establecidas.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.0 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.0.1 Discapacidad y educación: contexto internacional y nacional**

La “discapacidad” es un término genérico que ha evolucionado a través del tiempo y con él también las formas de abordarlo. En nuestra sociedad, de la mano de un Modelo Médico, tradicionalmente se le ha conceptualizado como “trastorno”, “déficit”, “anormalidad” o “minusvalía”, como un “problema individual” y particular de quien lo “padece”. En torno a estas conceptualizaciones han surgido creencias y estereotipos de incapacidad y dependencia, que han terminado configurando actitudes estigmatizadoras y prácticas segregadoras hacia los adultos y jóvenes que la presentan.

Con la adopción internacional del Enfoque de Derechos, desde 1997, la OMS ha venido trabajando en una reconceptualización de la discapacidad. En esta se ha puesto al Modelo Médico en relación dialéctica con el Modelo Social, concibiéndola como un problema que es tanto social como personal y como la resultante de aspectos negativos que se genera de la interacción entre un individuo (con una "condición de salud") y sus factores contextuales (factores “ambientales y personales”) (FONADIS, 2007).

En este nuevo escenario, distintos organismos públicos internacionales han impulsado una serie hitos, acuerdos y convenciones, a través de los cuales se ha enfatizado en la necesidad de impulsar medidas y políticas que apunten a brindar los apoyos necesarios para la integración social de las personas con discapacidad, entre estos hitos y acuerdos se pueden mencionar los siguientes:

- En 1981, la ONU declara el Año Internacional de los Impedidos, como una forma de crear conciencia de esta realidad (Tenorio, 2005).

- En 1983, la ONU crea el Programa de Acción Mundial para los Impedidos (Tenorio, 2005).
- En 1993, se dictan las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de la ONU (Tenorio, 2005).
- En 1999, la OEA realiza la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, ratificada en Chile en el año 2002 (MINEDUC, 2005).
- En el 2006, la ONU aprueba la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En esta se reconocen para las personas con discapacidad los Derechos Humanos y se establece como meta el facilitar la accesibilidad, la participación y la inclusión de estas a los ámbitos de la educación, la salud, el trabajo y la protección social (FONADIS, 2007).

En nuestro país, la Constitución Política vigente asigna al Estado el deber de resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación y de asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional (MINEDUC, 2005). En virtud de este marco constitucional, el Estado ha acogido y ratificado los acuerdos internacionales y ha promulgado diversas leyes que protegen y promueven la integración social de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social, entre estas se encuentra la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad.

Hoy la educación es considerada un derecho y uno de los ámbitos fundamentales a través del cual el Estado busca promover la integración social y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los grupos más vulnerables, dentro de los que se encuentran los niños y jóvenes que presentan discapacidad.

Avanzando en esa dirección, se han impulsado cambios en las normativas educativas con la finalidad de promover la incorporación de los alumnos con discapacidad al sistema regular. Estos cambios se fundamentan en el informe Warnock

de 1978, en donde se afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, independientemente de los problemas que enfrenten en sus procesos de desarrollo (MINEDUC, 2005).

De acuerdo a los antecedentes aportados por el Ministerio de Educación (2005), desde la década del '80 ya se habrían comenzado a incorporar alumnos con discapacidad sensorial a la enseñanza regular, dictándose normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura para favorecer su acceso y permanencia en el sistema. No obstante, estos inicios habrían enfrentado dificultades tales como: la desvinculación entre la educación especial y la regular, la preparación insuficiente de los docentes y la falta de recursos.

A comienzos de la década de los '90, en el contexto de la reforma educacional, cuyos ejes son el proporcionar una educación con equidad y calidad, se dictó el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, en donde se establecieron las normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular. La promulgación de la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad mandató al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad, para lo cual se promulgó el Decreto Supremo de Educación N° 1/98, el que pasó a normar la Integración Escolar de Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales (MINEDUC, 2005). En este contexto se crea el Proyecto de Integración Escolar (PIE) como una estrategia y una nueva alternativa educativa dentro de la educación especial, a través de la cual el Estado provee a los establecimientos regulares de los recursos (humanos y materiales) necesarios para que estos generen respuestas educativas ajustadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad o de otros trastornos (MINEDUC, 1999; 2007).

### **1.0.2 Antecedentes estadísticos nacionales respecto de los proyectos de integración escolar**

Uno de los primeros intentos por sistematizar y dimensionar la realidad de la Integración Escolar en nuestro país lo representa el “Estudio a Nivel Muestral de la Calidad de los Procesos de Integración Escolar” (CEAS, s.f.), encargado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Este estudio se efectuó sobre el 23% de los establecimientos de educación regular y sus principales resultados estadísticos indicaron que en nuestro país la mayor densidad de Proyectos de Integración Escolar (PIE) se concentran en las regiones VIII, I, I, III, VI y VII, donde más del 35% de sus escuelas y liceos se encuentran implementándolos.

También se supo observar que la integración escolar se produce mayoritariamente (87,6%) en el nivel de la Educación Básica (primer y segundo ciclo), mientras que un 8,0% se implementa en la Educación Media y el 4,4% en el Nivel de Parvularia.

Respecto del diagnóstico que motiva la implementación de los PIE, se estimó que un 72,3% de los alumnos presentan un diagnóstico de deficiencia mental, un 5% tiene un diagnóstico de discapacidad auditiva, un 2,9% discapacidad visual, un 6,1% discapacidad motora, un 3,3% presenta un diagnóstico de autismo, disfasia severa o trastornos psíquicos. Mientras que el 10,3% restante presenta diagnóstico relacionados con el lenguaje o el habla (Trastornos específicos del lenguaje y otros)

En relación a la administración y gestión de los PIE, se constató que más de la mitad de los Proyectos de Integración Escolar (54,4%) corresponden a proyectos comunales con un solo sostenedor, mientras que un 43,2% abarcan un solo establecimiento educacional.

Respecto de los tipos de apoyos entregados a los alumnos, en más de la mitad de los casos estos son proporcionados por docentes especialistas de la planta del establecimiento (59,6%). Un 36,8% de los alumnos con Proyecto de Integración

Escolar recibe los apoyos especializados de parte de un equipo profesional itinerante, mientras que en un 8,3% de los casos estos apoyos provienen de una escuela especial. La suma excede un 100% en atención a que algunos establecimientos tienen más de una forma de apoyo.

### **1.0. 3 Antecedentes de la integración escolar en la comuna de Rengo**

En Rengo, comuna de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins, el Departamento de Educación Municipal desde el año 1994 ha impulsado la implementación de un Proyecto de Integración Comunal, que desde sus inicios ha sido gestionado y coordinado por la unidad técnico-pedagógica de la escuela especial de la comuna.

El equipo de integración escolar comunal está compuesto por 12 profesionales contratados con los recursos provenientes de la subvención especial entregada por el Estado a los sostenedores. De este total, 8 corresponden a Profesores Especialistas en Déficit Cognitivo, 2 a Profesores Especialistas en Trastornos del Lenguaje y 2 Kinesiólogos. Estos profesionales desarrollan su labor de forma itinerante, desplazándose por diferentes establecimientos para brindar los apoyos a los alumnos y profesores.

En la actualidad, 84 alumnos de la comuna cuentan con Proyectos de Integración Escolar y estos están distribuidos en 18 de los 25 establecimientos de educación municipalizada existentes en Rengo. El 54 % de los alumnos están matriculados en establecimientos urbanos de Educación General Básica, un 11% en establecimiento de Educación Media y 35% en escuelas rurales de la comuna.

A partir de las estadísticas comunales disponibles, se puede observar que la mayoría de los alumnos (79%) presentan un Déficit Cognitivo, un 14% de ellos son integrados por Déficit Motor, un 5% por Trastornos de la Comunicación y sólo un 2%

por Déficit Sensorial (Auditivo o Visual). No obstante, es relevante destacar que existen alumnos que presentan más de un diagnóstico.

Respecto de los niveles de escolaridad de los alumnos que se encuentran dentro del proyecto de integración escolar, se observa que el 45% de ellos cursa el Segundo Ciclo Básico de escolaridad (5° a 8° año básico), el 40% de ellos está en el Primer Ciclo Básico (1° a 4° Básico), un 10% cursa Enseñanza Media y un 5% está actualmente integrado en Kinder.

### **1.1 FORMULACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

La Integración de alumnos con discapacidad y con otras necesidades educativas especiales al sistema educativo regular es una tendencia mundial, pero en nuestro país es un fenómeno reciente que va en aumento. A nivel nacional se estima que un 23% del total de los establecimientos de educación regular del país poseen Proyecto de Integración Escolar (CEAS, s.f.) y en la comuna de Rengo cada año se postulan nuevos alumnos para ingresar al proyecto comunal.

Las actuales políticas educacionales de integración escolar suponen e imponen transformaciones profundas del sistema educativo y a las comunidades educativas. Si entendemos a la comunidad educativa como el espacio físico, social y cognitivo-afectivo donde distintos individuos, grupos o sectores concurren (alumnos, docentes, apoderados, etc.) y se relacionan en función de procesos formativos (Pérez, 1993 citado en Álvarez, 1998), entonces “integrar” y educar alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas en el sistema común implica transformar este espacio en sus diversas dimensiones. Entre otros aspectos, requiere de ajustar la infraestructura de la escuela (espacio físico-material), incorporar nuevos profesionales (profesores especialistas, kinesiólogos), modificar las formas de concebir los procesos educativos y por sobre todo modificar las prácticas y el que hacer cotidiano (espacio social y cognitivo-afectivo) de todos quienes componen a esta comunidad.

En general, en nuestro país el tránsito hacia la integración escolar ha sido lento y, tal como lo refleja el “Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Escolar” (CEAS, s. f.), ha enfrentado una serie de dificultades de diversa índole. Algunos de estos obstáculos se relacionan con aspectos de gestión del sistema tales como procesos burocráticos, insuficiencia de recursos económicos, etc. Otros apuntan a la gestión interna de los establecimientos: características organizacionales autoritarias, baja prioridad de la integración escolar dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Así como también, se esbozan algunas barreras generadas dentro de las aulas, tales como la poca participación y disposición de algunos profesores de aula común para apropiarse de su rol preponderante en los procesos de integración de sus alumnos, así como algunas formas de conductas discriminatorias (veladas).

Las barreras dentro del aula también son reconocidas e identificadas por el equipo de integración de la comuna de Rengo como obstáculos que dificultan la integración de estos alumnos a las comunidades educativas de las cuales “forman” parte.

De acuerdo a lo informado por el equipo de integración escolar comunal, estas dificultades se traducirían en una escasa participación de algunos de los docentes de los establecimientos “integradores” en la elaboración de las adecuaciones curriculares, en resistencias de para adaptar las actividades y evaluaciones que realizan comúnmente, en la externalización de la responsabilidad hacia los profesionales del equipo de integración comunal en la conducción de los procesos educativos de estos alumnos y en algunos casos un rechazo (abierto o velado / activo o pasivo) a aceptar un alumno con proyecto de integración en sus aulas. Un fenómeno que se ha producido en la actualidad y que podría apuntar a confirmar la existencia de dificultades se refiere a la “devolución” o envío de alumnos “integrados” hacia la Escuela Especial. Esta situación si bien no se ha generalizado, surge en el equipo de profesionales el temor de que aumente con el paso del tiempo, reforzando la tendencia hacia la institucionalización de los alumnos con discapacidad.

Una lectura a las dificultades mencionadas pone de manifiesto, **como problema central, el escaso apoyo e involucramiento de algunos docentes de la comuna en el proceso educativo de los alumnos con discapacidad integrados al sistema regular. De este modo, algunos docentes parecen no estar transformando sus prácticas docentes en función de facilitar la integración educativa y social.**

Esta situación es altamente preocupante si se considera que los docentes de aula se constituyen como uno de los actores fundamentales en el proceso educativo y de integración escolar, puesto que son los encargados de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, como adultos significativos intervienen en la conformación de la identidad social de los alumnos y como agentes de socialización son los encargados de facilitar la integración social entre los diversos alumnos.

Frente a la situación descrita surge como interrogante **¿Qué puede explicar o estar a la base de las respuestas que entregan los docentes hacia la integración de los alumnos con discapacidad a pesar de las tendencias internacionales y normativas que promueven la integración?**

Los antecedentes expuestos evidencian que la elaboración y promulgación de normativas y cambios legales respecto de la integración social y educativa de las personas con discapacidad no transforman ni cambian automáticamente las prácticas de los docentes en relación a los alumnos con discapacidad. Estos marcos legales, tal como lo sostienen Marchesi y Martín (1995), se pueden entender como un respaldo y una orientación que impulsa las actuaciones de los distintos agentes educativos hacia integración de estos alumnos, sin embargo estos no producen directa ni necesariamente modificaciones relevantes en la práctica.

Las actuaciones de los agentes sociales en general y de los docentes en particular están guiadas por el modo de ver las cosas. Esta idea es sostenida por Montero (2004), para quién toda acción humana, explícita o implícitamente, es dotada de sentido y orientada por una concepción del mundo. Esta forma de ver el mundo es heredada y adquirida por los docentes en un contexto histórico y social particular, a

partir de sus pertenencias a colectivos sociales (comunidad general, comunidad educativa particular, instituciones, grupos sociales, etc.).

La “discapacidad”, al ser entendida como una construcción social (Ferreira y Rodríguez, 2006; Ferreira, 2008), ha adquirido diversos sentidos y significados de acuerdo al contexto sociohistórico y cultural (tiempo, lugar, valores, normas, etc.) donde se le construye. En este sentido, las respuestas y prácticas de los docentes en relación a los alumnos con discapacidad (inclusión o exclusión) serían producto de un sistema de representación, que adquiere características “mundo” o “realidad objetiva”, que ha sido construido socialmente y que impacta en su subjetividad y en la del alumno que presenta una discapacidad.

Esta lectura del problema, pone de manifiesto la importancia de acercarse a las cosmovisiones y significados que construyen y reconstruyen los docentes de aula respecto de los alumnos con discapacidad y de su integración al aula regular. La teoría de las Representaciones Sociales surge como una de las alternativas para comprender esta realidad social, en esta se postula que las interpretaciones, explicaciones, acciones y prácticas que llevamos a cabo en la vida cotidiana, se basan en un tipo de conocimiento socialmente elaborado: el conocimiento del sentido común.

## **1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

A partir de los antecedentes expuestos emerge la siguiente interrogante como guía de esta investigación:

**¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los docentes de aula regular respecto de los alumnos que presentan discapacidad y se encuentran integrados a las comunidades educativas a partir de los proyectos de integración escolar (PIE)?**

### **1.3 PISTAS**

De acuerdo a los antecedentes revisados, la discapacidad ha adquirido diversos significados de acuerdo al contexto sociohistórico y cultural, en nuestra sociedad tradicionalmente se le ha conceptualizado como un “problema”, “trastorno”, “déficit”, “anormalidad” o “incapacidad”. Esto nos permite pensar que los docentes de la comuna de Rengo podrían haber heredado esta manera de significar el fenómeno de la discapacidad a partir del contexto histórico y social particular en donde están posicionados (comunidad general, comunidad educativa particular, instituciones, grupos sociales, etc.) y , que si bien en el ámbito de la educación recientemente se han dictado nuevas normativas que intentan transformar la manera tradicional de concebir y abordar la discapacidad, estas no han sido suficientes para hacerlo.

Lo anterior, da pie para intuir que en las comunidades educativas podrían permanecer arraigados algunos significados, creencias y valores socialmente compartidos, que dificultan los procesos de integración de los alumnos con discapacidad. Sobre todo en aquellas comunidades educativas en donde no se ha relevado el tema y sus docentes que no han recibido una sensibilización y preparación adecuada.

### **1.4 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Las personas con discapacidad configuran un grupo social que históricamente ha sido discriminando, excluido, depreciado y subestimado en el tejido social. Se opta por abordar la discapacidad situándola en la escuela, porque ésta -tanto como institución social y como comunidad educativa- es la encargada de transmitir la cultura (conocimientos y saberes, creencias, valores, normas, etc.) y por lo tanto tiene una directa responsabilidad en la reproducción o transformación de las desigualdades. Es en este espacio (social, físico y cognitivo-afectivo) donde se generan intercambios simbólicos a partir de los cuales que se producen maneras “naturalizadas” de

conceptualizar y actuar frente a la discapacidad. Además, como organización también estructura estas prácticas a través las características específicas corporativas, de las normas, valores y misión que adscribe a través de sus Proyectos Educativos Institucionales.

Las transformaciones y cambios a los que apunta la integración escolar son profundos. Significan abandonar los principios de homogeneidad fuerte e históricamente arraigados en la educación, implican una aproximación, revisión y transformación de las concepciones, actitudes y prácticas actuales por parte de todos los involucrados en el proceso de integración de la diversidad.

El docente, cuanto agente de socialización, se constituye en un “otro significativo” que a través de la relación que establece con los alumnos incide en la conformación de su autoconcepto e identidad social. En este sentido, el docente puede contribuir a desarrollar en los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad una identidad positiva de sí mismo, como sujetos con derechos y capacidades o, por el contrario, una identidad negativa en base a sus “incapacidades” o “limitaciones” que acentúe su marginación.

Además, la predisposición de los docentes hacia la integración de los alumnos con problemas en el aprendizaje es un factor altamente condicionante de los resultados académicos que estos obtienen. Una actitud positiva frente a estos alumnos sería un primer paso que facilitaría la integración de los alumnos con discapacidad y el logro de avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, si los docentes conciben al alumno con discapacidad como “anormal”, “limitado” o “incapaz” de aprender, la actitud mas probable sea el rechazo o “abandono” dentro del proceso educativo (Marchesi y Martín, 1995).

A partir de lo anterior, uno de los escenarios posibles de visualizar es que, si bien podemos encontrar alumnos con discapacidad dentro del aula común, estos se encuentran “limitados” e “impedidos” para participar -en igualdad de oportunidades y condiciones que el resto del alumnado- a partir de la interacción que establece (o no

establece) el docente con él. Esta respuesta vulnera los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad y tiende a reproducir los patrones históricos de segregación (o exclusión) social de la que han sido “objeto” los sujetos que presentan discapacidad en nuestra sociedad.

En este estudio se releva al docente agente activo, constructor de conocimientos y de la realidad de la que participa y como agente social fundamental dentro de la comunidad educativa, en cuanto tiene la tarea de transmitir/enseñar algo a los alumnos, introducirlos en los lenguajes, códigos y darles herramientas para moverse en el mundo. En la trasmisión de conocimientos, valores, formas de ver el mundo, que se lleva a cabo en el proceso educativo, no sólo se ponen en juego las definiciones externas y estructurales de lo que “debe” hacerse, sino que también las subjetividades y representaciones socialmente construidas que el docente ha interiorizado de la cultura en general y de la cultura particular de la comunidad educativa a la cual pertenece.

### **1.5 RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

Este estudio adquiere relevancia al permitir aproximarnos a la cosmovisión de los docentes, entender la dinámica de las interacciones que establecen con los alumnos integrados y aclarar los factores que pueden estar determinando sus respuestas y prácticas sociales y profesionales frente a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad y que hoy se encuentran en sus aulas. El acceso al entendimiento, visibilización y desnaturalización de los significados socialmente construidos frente al fenómeno de la discapacidad se constituye en un paso fundamental para la Psicología Comunitaria a la hora de comprender y plantearse el desafío de fortalecer y/o modificar las prácticas sociales (inclusión o exclusión) a través de intervenciones tendientes a apoyar el ejercicio de los derechos de las poblaciones que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad psicosocial, como lo es el caso de los niños y jóvenes con discapacidad. Para Montero (2004, p. 287) la desnaturalización requiere de un “examen crítico de aquellas creencias y procedimientos que sostiene los modos

de hacer y de comprender en la vida cotidiana, de tal manera que lo naturalizado sea desprovisto de su naturalidad mostrando su carácter construido". Enfrentarse a la desvalorización de la persona discapacitada conlleva, entre otros aspectos, la tarea de hacer evidentes los procesos sociales que estructuran a la discapacidad como fenómeno social y, correlativamente, suscitan y/o conllevan simplemente a la indiferencia ante la insuficiencia (Ferreira y Rodríguez, 2006)

En la comuna de Rengo, desde algunos años se está materializando la política educacional de integración escolar y, de acuerdo a lo informado por el equipo de integración comunal, las respuestas de los docentes no facilitan su implementación ni la consecución de los objetivos planteados en ella, sin embargo esta realidad local no ha sido explorada. El abordaje de estos temas adquiere suma relevancia para todos los profesionales que trabajan/mos en el educación al momento elaborar y planificar estrategias e intervenciones contextualizadas, pertinentes y favorecedoras de la integración escolar al interior de los establecimientos educacionales.

## **CAPÍTULO II: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

**“Describir las representaciones sociales que construye una comunidad de docentes, de un establecimiento de enseñanza general básica de la comuna de Rengo, acerca de los alumnos con discapacidad que se encuentran con proyecto de Integración Escolar”**

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS (OE) Y PREGUNTAS DIRECTRICES**

**OE1: Identificar la información que compone la representación de los docentes acerca de los alumnos con discapacidad integrados al sistema regular:**

- a. ¿Cómo definen el concepto de discapacidad? ¿Qué significados posee a discapacidad de los alumnos?
- b. ¿Qué conceptos utilizan para referirse a los alumnos con discapacidad? ¿Qué atributos les asignan?
- c. ¿Predominan caracterizaciones positivas o negativas?, ¿Estos conceptos reflejan estereotipos o prejuicios socioculturales acerca de la discapacidad?
- d. ¿Qué valores se reflejan?

**OE2: Identificar desde el lenguaje o discurso la actitud de los docentes en relación a los alumnos con discapacidad integrados al aula regular:**

- a. ¿Qué opinan respecto de la integración escolar de alumnos con discapacidad?

- b. ¿Muestran en su discurso una orientación favorable o desfavorable hacia los alumnos con discapacidad?
- c. ¿Cuáles son sus creencias respecto del tipo de establecimiento que debe darles educación?
- d. ¿Qué emociones les genera el trabajar con alumnos con discapacidad?

**OE3: Reconstruir el campo de representación de los docentes respecto los alumnos con discapacidad.**

- a. ¿Cómo se relacionan y organizan los contenidos de las representaciones sociales?
- b. ¿Qué información emerge como central dentro de las representaciones sociales?
- c. ¿Cómo se relacionan las informaciones y las actitudes que constituyen las representaciones sociales de los docentes?
- d. ¿Se puede identificar su núcleo figurativo?

**OE4: Identificar los substratos socio-culturales e históricos que subyacen en los contenidos de las representaciones sociales de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad.**

- a. ¿De donde provienen los contenidos?, ¿Del contacto directo?, ¿De los medios de comunicación?, ¿De las normas y planteamientos estructurados desde la institucionalidad de la comunidad educativa? ¿De los lineamientos entregados de las políticas públicas?, ¿De sus pares?
- b. ¿Qué valores subyacen como centrales dentro de las representaciones sociales?
- c. ¿Qué elementos históricos, culturales y sociales están a la base de los significados?

**OE5: Contrastar los contenidos de las representaciones de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad con las conceptualizaciones acerca del fenómeno que emanan de las nuevas políticas educativas que fundamentan los Proyectos de Integración Escolar.**

- a. ¿Qué similitudes son posibles de distinguir?
- b. ¿Qué diferencias se pueden apreciar?
- c. ¿Qué elementos confluyen?
- d. ¿Qué contenidos se contraponen?
- e. ¿Se pueden identificar tensiones?

### **CAPÍTULO III: MARCO CONCEPTUAL**

En el presente apartado se desarrollan los conceptos claves que han servido de marco referencial para la comprensión del problema planteado y que guiarán el abordaje en terreno de las representaciones sociales que construyen los docentes de la comuna de Rengo respecto de los alumnos que presentan discapacidad y que están siendo “integrados” al aula regular en base a las nuevas políticas educativas.

Este marco conceptual se estructura en torno a tres ejes temáticos: la discapacidad (objeto-sujeto que se representa), la comunidad educativa y la comunidad de práctica (sujeto que representa) y las representaciones sociales (proceso de representación), pretendiéndose abordar en cada uno de ellos los aspectos que resultan más relevantes.

#### **3.0 EL OBJETO-SUJETO DE REPRESENTACIÓN: LA DISCAPACIDAD**

El fenómeno de la “discapacidad” ha sido denominado de formas diferentes a lo largo de la historia: minusvalía, invalidez, deficiencia, incapacidad, insuficiencia, en entre otros. En la actualidad, es posible observar como en el cotidiano estos conceptos continúan siendo empleando como sinónimos para referirse al mismo fenómeno o como aspectos que la constituyen y definen.

Hoy en día discapacidad aparece como un concepto baúl donde se incluyen déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, incluso en las nueva clasificación proporcionada de la OMS apunta a desechar el término discapacidad y a hacer referencia más a la capacidad que a la actividad ( FONADIS, 2007).

### **3.0.1 La discapacidad en la historia: algunas aproximaciones a sus conceptualizaciones**

La discapacidad ha sido conceptualizada a partir de diferentes marcos y modelos explicativos, posibilitando así su definición y abordaje en distintas épocas y contextos socioculturales. Durante la Edad Media la discapacidad fue atribuida a poderes sobrenaturales, como el producto de la posesión demoníaca o como castigo divino y por lo tanto el ocultamiento o/y asesinato estuvieron dentro de las formas de responder a ella. Posteriormente (1400-1500), las causas se desplazaron a factores orgánicos, atribuidos a una enfermedad, condenando a los que la presentaban a la condición de pasividad e incapacidad. Desde este modelo organicista surgen las primeras medidas de tratamiento e institucionalización (Cáceres, 2004).

Tras la primera Guerra Mundial – con el consecuente aumento de la cantidad de personas con discapacidades físicas y psíquicas- se comienza a visualizar a la persona con discapacidad como un ser social que debe ser reincorporado y readaptado a su medio, desarrollándose diversas técnicas y tratamientos que apuntaban a los factores ambientales involucrados en el fenómeno (Cáceres, 2004).

En el período post - Segunda Guerra Mundial, los grandes avances alcanzados por la medicina y la tecnología sentaron las bases para el surgimiento del “modelo médico o de rehabilitación”. Desde este modelo, la discapacidad es vista como un problema personal/individual causado directamente por una enfermedad, trauma o condición de salud, frente al cual la atención sanitaria y de rehabilitación se impone como la manera de abordar y responder a ella (Cáceres, 2004).

A partir de la década de los ´70 -en un contexto donde en la sociedad se imponen referentes éticos y valóricos tales como la solidaridad, respeto, individualidad, universalidad e igualdad de derechos y oportunidades- se comienza a cuestionar los modelos “rehabilitador o médico” y el “integrador o social”. De este cuestionamiento emerge el enfoque denominado “biopsicosocial que integra y pone en relación

dialéctica a ambos modelos a la hora de explicar y entender la discapacidad (Cáceres, 2004).

La necesidad de considerar no solo la enfermedad sino las consecuencias de ésta llevó en todos los aspectos en 1980 a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a delimitar el significado y tipos de deficiencia, discapacidad y minusvalía (Cáceres, 2004).

La Deficiencia se definió como la pérdida o anormalidad, temporal o permanente, de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Pudiendo ser estas intelectuales, psicológicas, del lenguaje, del órgano de la audición o de la visión, viscerales, músculo esqueléticas, desfiguradoras, generalizadas, sensitivas y otras deficiencias (Cáceres, 2004).

La Discapacidad se entendió como toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal, como consecuencia de una deficiencia (temporal o permanente, reversible o irreversible, progresiva o regresiva). Las deficiencias se clasificaron en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad (Cáceres, 2004).

La Minusvalía por su parte, se definió como toda situación desventajosa producto de una deficiencia o de una discapacidad, que impide a la persona el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. Por lo tanto, se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o estatus de la persona en relación con sus expectativas o respecto de su grupo de pertenencia. Las minusvalías se clasifican de acuerdo a seis grandes dimensiones: de orientación, de independencia física, de la movilidad, ocupacional, de integración social, de autosuficiencia económica y otras (Cáceres, 2004).

La expresión más actual del modelo “biopsicosocial” se grafica en la La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), aprobada en el año 2001 y surgida de la revisión de las definiciones entregadas por la OMS en 1980. Desde esta reclasificación se considera a la discapacidad como un problema social complejo, derivado de un conjunto de condiciones creadas por el contexto/entorno social y de un atributo de la persona. Por lo tanto, se llega a considerar que la atención de este problema es responsabilidad de la sociedad, por tanto no sólo se requieren de medidas “curativas” de parte de la medicina, sino que también de medidas de intervención social que permitan efectuar las modificaciones en el medio o contexto para potenciar la participación plena de las personas en las estructuras regulares del entramado social (Cáceres, 2004).

De acuerdo al modelo más actual, la Discapacidad hace referencia a un término amplio y genérico en donde se incluyen los déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales) (Cáceres, 2004).

Por deficiencia o déficit se entiende a la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Con “anormalidad” estrictamente se haría referencia a una desviación significativa respecto de la norma estadística establecida (Cáceres, 2004).

La expresión “limitaciones en la actividad” sustituye al término “discapacidad” usado en la versión de 1980. Se entiende como tal a las dificultades que puede tener una persona para realizar las actividades en comparación con una persona sin esa condición de salud, pudiendo ser estas desde desviaciones leves, pueden variar tanto en su cantidad como en la calidad, en su extensión e intensidad (Cáceres, 2004).

La expresión “restricciones en la participación”, por su parte, reemplaza al anterior concepto de minusvalía. Como tal, hace referencia a los problemas que puede experimentar una persona para implicarse en situaciones vitales. La presencia de estas

restricciones también viene determinada por la comparación de la participación de esa persona con la participación esperable para una persona sin discapacidad en esa cultura o sociedad.

Los Factores Contextuales son aquellos que constituyen el contexto completo de la vida de una persona, incluyéndose dentro de estos los ambientales (aspectos del mundo físico natural o creado) y los personales (edad, el sexo, el nivel social, experiencias vitales) (Cáceres, 2004).

En el ámbito de la educación en las últimas décadas y junto o con la promoción de la integración educativa se ha adoptado con fuerza el término “Necesidades Educativas Especiales” como reemplazo de la utilización de “Discapacidad” o “Déficit”. El concepto se comenzó a utilizar en la década de ´60, adquiriendo mayor vigencia en 1978 a partir del informe Warnock. En este informe se ocupa el concepto para hacer referencia a aquellos alumnos, uno de cada cinco, que precisan una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales a lo largo de su escolaridad:

- a. Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas.
- b. Provisión de un currículum especial o modificado.
- c. Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

En líneas generales, el concepto hace referencia a que el alumno que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los requeridos por sus compañeros. Por lo tanto aparecen dos nociones estrechamente relacionadas: los problemas de aprendizaje y los recursos educativos (Marchesi y Martín, 1995).

De acuerdo a lo planteado por la Comisión de Expertos en Educación Especial (2004), al hablar de problemas de aprendizajes y evitar el lenguaje de deficiencia, el énfasis se sitúa en la escuela y en su capacidad para ofrecer respuestas a las

demandas, no en la condición del alumno. Además se indica que la utilización del concepto “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) implica la superación del sistema de clasificación en función de las distintas alteraciones atribuidas a los individuos y por lo tanto del etiquetaje, el que es considerado inconducente para la toma de decisiones educativas.

Respecto de la utilidad y ventajas que ofrece la elaboración y utilización del constructo NEE, Marchesi y Martín (1995) destacan fundamentalmente su valor histórico, en cuanto ha posibilitado poner acento en el rol de la escuela para adecuarse a las necesidades de los alumnos y mostrar con mayor claridad los objetivos de la integración escolar. Además, al establecerse diferentes niveles de ayudas y recursos, se “obliga” al sistema educativo a proporcionar dichos recursos a quiénes los necesiten (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004). No obstante lo anterior, a este concepto se le ha criticado su vaguedad, amplitud e indiferenciación, puesto que:

- a. No indica los mecanismos para detectar a quienes necesitan los apoyos especiales, por lo tanto su uso es más bien retórico.
- b. Dentro de esta categoría pueden incluirse a la mayoría de los alumnos escolarizados.
- c. No permite diferenciar respecto de los alumnos que presentan problemas derivados o de directa responsabilidad del sistema educativo de aquellos que se producen en otros ámbitos, tales como familia, clase social, minoría étnica, etc. (Marchesi y Martín, 1995).

Silberkasten (2006) pone en tela de juicio el potencial logro que tiene el cambio conceptual que se ha generado en torno a la discapacidad. El autor plantea que si bien este cambio puede apuntar a mirar la situación desde otro ángulo, este no deja de ser un eufemismo si no está sostenido en un eje conceptual diferenciador puesto que se termina hablando de aspectos legales y de los derechos de las discapacitados, lo que empobrece la comprensión del fenómeno al poner toda la problemática en un orden jurídico.

### **3.0.2 La discapacidad como una construcción social**

El entender discapacidad como una construcción social, un producto social humano enmarcado en un contexto social y cultural particular, nos posibilita comprender la variedad de conceptualizaciones y representaciones colectivas de la que ha sido objeto a través de la historia. En este sentido apuntan Ferreira y Rodríguez (2006), quienes sostienen que la discapacidad no debe ser entendida como una característica objetiva aplicable a la persona que la presenta, sino más bien, como una construcción interpretativa que se inscribe en una cultura y contexto social particular, en donde los valores, criterios, normas imperantes intervienen tanto en su definición y como en la constitución de su naturaleza.

El supuesto de que la “discapacidad” es construida socialmente se sustenta en la idea de que la realidad es una construcción social. Esta idea fue planteada originalmente por Durkheim, luego por Schutz y desarrollada más ampliamente por Berger y Luckmann (1968). En términos generales, estos autores sostienen que la realidad es una construcción intersubjetiva (mundo compartido), que es establecida por los individuos como realidad “objetiva” - impuesta e independiente de la forma en es aprehendida- en la vida cotidiana. Esta realidad, al presentarse de manera ordenada, objetivada y ontogenizada logra imponerse sobre la conciencia de los individuos (Araya, 2002).

De acuerdo a Berger y Luckman (1968), la objetivación y ontologización de la realidad en la vida cotidiana se genera a partir de los procesos de interacción y comunicación que se establecen con los otros, por lo cual el lenguaje adquiere vital relevancia puesto que posibilita el acopio social del conocimiento, posibilita su transmisión intergeneracional y es utilizado en la vida cotidiana.

El proceso de conformación de la realidad social está determinado e influenciado por el medio cultural, el lugar que se ocupa en la estructura social y experiencias concretas vividas. De este modo, tal como los sostienen Nieva, Jácome y Cendales

(1998), el conocimiento se construye y reconstruye con y mediante los semejantes, con los contemporáneos y con los antecesores y sucesores. Es importante destacar que para Berger y Luckman (1968), la construcción social de la realidad es un proceso dialéctico, en cuanto "la sociedad es producto humano, la sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social" (p.165). Este proceso de construcción del mundo social comportaría tres momentos: la externalización, la objetivación y la internalización.

La externalización sería el proceso mediante el cual el mundo social y las instituciones aparecen fuera del individuo, como algo dado que debe conocerse. La objetivación refiere al momento en que los productos externalizados alcanzan el carácter de objetividad, los significados se materializan permitiendo que el sujeto se vuelva accesible los conocimientos de su entorno a las experiencias de su práctica cotidiana. Mientras que es en la internalización donde el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia y se vuelve subjetivamente significativo para el individuo (Berger y Luckman, 1968).

Los planteamientos de Berger y Luckman fueron incorporados por Moscovici en la Teoría de las Representaciones Sociales. A juicio de Elejabarrieta (1991 citado en Araya, 2002) tres de estos planteamientos se tornan fundamentales en propuesta teórica de Moscovici: a) En la vida cotidiana, el conocimiento mas que una mera reproducción de algo preexistente es producido en la relación que establecen los individuos con los objetos sociales; b) La construcción de la realidad es posibilitada por la comunicación y la interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones y, c) El lenguaje y comunicación se constituyen en los mecanismos a través de los cuales se trasmite y crea la realidad y en el marco en que la realidad adquiere sentido.

Para Araya (2002) la Teoría de las Representaciones Sociales constituye tan sólo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, pero que tiene la ventaja y particularidad de conjugar por igual las dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales.

### **3.0.3 Respuestas sociales en torno a la discapacidad: Exclusión e Integración social**

Cada concepción acerca de la discapacidad se relaciona con una manera particular de abordarla y responder frente a ella. No obstante, todas ellas (castigo divino, enfermedad, deficiencia, dependencia, insuficiencia, etc.) coinciden en indicar que la persona que la presenta no está en condiciones de cumplir adecuadamente con los requisitos propios de la convivencia social puesto que no es apta para desempeñar las tareas que cualquier persona sí puede realizar (Ferreira, 2008). Esta situación ha posicionado a este grupo social en una situación de inferioridad, dependencia, de caridad y asistencia (pública y privada), siendo discriminadas y excluidas dentro del entramado de las relaciones sociales.

La discriminación hace referencia a la restricción de las igualdades de una persona o grupo humano para el acceso a bienes y servicios, ya sea por motivos de género, étnicos, étnicos, orientación sexual, económicos, discapacidad, entre otros. Esta se expresa a través de un conjunto de barreras (físicas, psicológicas, sociales, culturales, económicas y políticas) que impiden a las personas el acceso igualitario al espacio físico, la cultura, la educación, las comunicaciones, la justicia, la recreación, la capacitación e inserción laboral, y la autorrepresentación y participación social, entre otros (Fundación Ideas, 1997 citado en FONADIS, 2008).

La discriminación es una acción explícita que sirve para descalificar a los miembros de un grupo de las oportunidades abiertas a otros y que suele manifestarse a través de la segregación o exclusión del grupo sobre el cual se ejerce el prejuicio (Giddens, 1996 citado en Baeza et. al, 2004).

De acuerdo a lo señalado por Duhart (2006), el concepto de exclusión frecuentemente ha sido utilizado para hacer referencia a las personas que se encuentran fuera de las oportunidades vitales que son definidas por la ciudadanía social y, tal como lo refiere Sen (2000 citado en Duhart, 2006), desde los orígenes del

concepto se incluyó a las personas con discapacidad dentro de las poblaciones en situación de exclusión social.

Según lo señalado por Barros et. al. (1996 citado en Baeza et. al, 2004) la exclusión social puede ser entendida como un proceso gradual de quebrantamiento de los vínculos sociales y simbólicos que normalmente unen al individuo con la sociedad y le permiten involucrarse en la dinámica social. Como consecuencia el individuo puede ser privado del intercambio material y simbólico con la sociedad en su conjunto y por tanto se afectan sus posibilidades de sobrevivencia material y/o su adecuado desenvolvimiento social. Para estas autoras existen diferentes dimensiones de la exclusión social:

- a. Dimensión económica: incapacidad de acceder a los medios para participar en los intercambios productivos.
- b. Dimensión política: desigualdad o carencia de derechos civiles, políticos y sociales.
- c. Dimensión sociocultural: dificultades o impedimentos de acceso a la dinámica general de la sociedad.

Para Sen (2000 citado en Duhart, 2006) la exclusión social incluye dos dimensiones, las exclusiones que son privaciones en sí mismas o constitutivas (Ej. no poseer trabajo, educación, recursos, etc.) y las instrumentales, es decir tipos de relaciones sociales que no son en sí misma privaciones fundamentales o constitutivas, pero que pueden llevar a estas o mayores privaciones. Por lo tanto, el fenómeno de la exclusión social, no se refiere solamente a la carencia de bienes y servicios, sino que remite básicamente a la desintegración social, a la ruptura de los vínculos básicos entre las personas y la sociedad; trasciende al ámbito económico y abarca la imposibilidad de acceso a distintas dimensiones de la vida social.

Es precisamente en el ámbito de las relaciones sociales y en la lógica de funcionamiento colectivo de la sociedad donde parece situarse el núcleo de la exclusión de las personas con discapacidad. Tal como lo sostienen autores como Buero (s. f.) y Ferreira (2008), cada sociedad define los límites y las fronteras de los

que están dentro (normales) y de los que están fuera (anormales), impone jerarquías (superior-inferior), instaure relaciones de poder (independiente - dependiente), construye cultural e históricamente sus zonas de intercambio y de prohibiciones. Desde estos límites se establece una forma de diferenciación social entre los que están dentro (incluidos) y los que están fuera (excluidos) de la sociedad.

Las relaciones excluyentes originan respuestas y prácticas excluyentes, que no sólo determinan las privaciones constitutivas e instrumentales en las personas con discapacidad, si no que también impactan en la propia conformación de la identidad de este grupo social. Al respecto, Barnes (2007 citado en Ferreira, 2008) señala que la construcción social de la identidad de estos individuos opera en virtud de un mecanismo heterónomo, puesto que la persona con discapacidad sólo se da cuenta que lo es cuando entra en contacto con otras personas "no-discapacitadas".

A pesar de los recientes esfuerzos hechos por reconceptualizar la discapacidad como un fenómeno complejo, configurado e integrado por dimensiones individuales y sociales, la exclusión social de la diferencia, y por ende de las personas con discapacidad, parece ser una constante que ha variado poco en las prácticas sociales cotidianas. Frente a la situación de discriminación y marginación de este grupo social, han emergido discursos, normativas y legislaciones a nivel nacional e internacional que abogan por la implementación de medidas tendientes a promover la integración social de quienes presentan discapacidades.

Beriain (1996) define a la integración social como determinadas formas cualitativas de orden y estructuración social, cuya contraparte serían la desorganización y la desintegración. Entonces, si la situación y proceso de exclusión social se deriva del debilitamiento de los lazos, las perspectivas integracionistas apuntan a lograr la cohesión social. Desde el discurso público la cohesión social no busca la homogenización, si no más bien implicaría modificar las relaciones y la definición de los límites de los que están dentro y los que quedan fuera. Tal como lo manifiesta Franco (2002), una sociedad cohesionada es la que comparte objetivos globales y normas pero a la vez deja espacios para una amplia gama de metas particulares.

En el ámbito de la discapacidad, la integración social se entiende como el derecho que tienen las personas que la presentan a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales (Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional, citado en FONADIS, 2008).

La integración es la consecuencia del principio de normalización, el cual se traduce en poner al alcance de todas las personas con discapacidad los modos de vida cotidiana lo más parecidos a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad (Nirye, 1989 citado en Morales 2007). Es decir, que estos se conviertan en miembros activos de su comunidad, vivan con los demás y en el mismo lugar, teniendo los mismos privilegios y derechos que las personas sin discapacidad (García, 1998 citado en Ibacache 2001).

Para Morales (2007) el principio de normalización no ha sido empleado para transformar la realidad social en virtud de lograr la cohesión social con espacios para la diversidad, si no que a partir de este se ha tendido a la homogenización de la diversidad en base patrones socialmente establecidos. De este modo, para incluir a ese "otro distinto" (persona con discapacidad) a la sociedad, se lo modifica o cambia en función de una norma socialmente fijada, llegando incluso a reducirlo:

"Este principio significa cuestionar, de antemano, la normalidad de personas cuyo desempeño se aleja de los patrones establecidos en la sociedad y no comprender la aparición de las diferencias como modos distintos de pensar, hablar, sentir o de existir. Es clasificar, en relaciones pre-establecidas, a los individuos que se alejan de sus parámetros sin posibilidad de respuestas que expliquen el lugar que ocupa el que es diferente, ese que no puede ser interpretado, comprendido o justificado "(Morales, 2007, p. 4).

Para García (1998 citado en Ibacache, 2001) la integración implica un proceso en donde es posible distinguir cuatro niveles que se suceden en orden jerárquico creciente y se relacionan con el grado de déficit que presenta la persona:

- a. Integración física: Esta alude a la proximidad espacial entre personas con y sin discapacidad. Implica la utilización de los mismos recursos y medios disponibles en el lugar donde viven, pero los contactos que se establecen son limitados.

- b. Integración funcional: En esta, las personas con y sin discapacidad comparten los mismos medios y recursos, pero se establecen relaciones más cercanas y frecuentes.
- c. Integración social: Implica que las personas con y sin discapacidad conviven en la misma comunidad y asumen roles al interior de ella, estableciendo relaciones sociales cotidianas y de mayor afectividad.
- d. Integración societal: Este es el mayor nivel de integración y alude a la aduetez de las personas con discapacidad. A través de esta accederían en igualdad de condiciones a los servicios y recursos existentes en el entorno en el cual viven, participan activamente en la vida laboral, cultural y social.

A partir de este continuo de niveles, es importante considerar que la “integración no significa simplemente colocar en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, sino lograr que se produzcan interacciones entre ellas y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia” (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004, p. 53).

#### **3.0.4. Respuestas educativas a la discapacidad: de la segregación a la integración educativa**

En el ámbito de las políticas públicas en educación es posible observar dos momentos respecto de la atención de los alumnos con discapacidad: la segregación como política y la política de integración educativa.

En la primera mitad del siglo XX, de la mano de la medicina y la psicología, la discapacidad fue comprendida un problema orgánico, innato y estable. Ello originó el surgimiento, extensión y consolidación de una modalidad de atención educativa especializada, con énfasis en la rehabilitación, distinta y separada de la organización educativa que se materializa en las escuelas de Educación Especial (Marchesi y Martín, 1995). Esta tendencia a la segregación y exclusión se habría arraigado

profundamente en América Latina que la Educación Especial se habría configurado como el resultado de un proceso sistemático de expulsión y separación de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje del sistema regular (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

Esta primera modalidad de atención educativa generada para las personas con discapacidad se basó en el “enfoque del déficit”. En este, las dificultades se definen según las características individuales de los alumnos (Ej.: discapacidades, rasgos psicológicos, antecedentes sociales o familiares, etc.) para luego ser clasificados y agrupados para recibir una enseñanza acorde a las dificultades, centrada fundamentalmente en compensar las deficiencias de los alumnos. Esta educación queda a cargo de especialistas, en escuelas y cursos especiales (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

El panorama se ha transformado paulatinamente en los últimos 30 años. En la década del 60 -70, con la universalización de la educación como un derecho y el cambio progresivo hacia una comprensión de la discapacidad como fenómeno individual social- orgánico-ambiental, condujeron a un replanteamiento de las funciones de la escuela y a un cuestionamiento respecto de la respuesta educativa más adecuada para “favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con características deficitarias” (Marchesi y Martín, 1995, p.17).

En base al principio de normalización se puso en marcha una reformulación de la educación especial. Esta reformulación pretendía impulsar el abandono del enfoque médico-rehabilitador centrado en el déficit, así como también disminuir la brecha existente entre la educación especial y la educación regular.

El nuevo enfoque de la Educación Especial hace hincapié en los procesos educativos, se centra en mejorar y equipar las condiciones de los alumnos con discapacidad a través de su incorporación a las aulas comunes de los establecimientos de educación regular.

A diferencia del enfoque centrado en el déficit (médico-rehabilitador), el enfoque educativo considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y que cualquier alumno puede presentarlas en el transcurso de su vida escolar. En este modelo, los docentes adquieren un rol protagónico puesto que se considera que sus decisiones y las metodologías utilizadas pueden generar o acentuar las dificultades de aprendizaje. En este contexto el énfasis no está centrado en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

A partir de este nuevo enfoque se comienza a impulsar la integración escolar de alumnos con dificultades en el aprendizaje al sistema educativo regular. La integración escolar se sustenta en el derecho de toda persona (con discapacidad o sin discapacidad) a desarrollarse y participar en igualdad de oportunidades en la sociedad, sin ser discriminada (MINEDUC, 1999). Esta es entendida como un proceso dinámico y continuo, a través del cual se espera que los alumnos con discapacidad puedan acceder al aprendizaje y desarrollo en el contexto social, escolar y cultural que les corresponde.

Para posibilitar y hacer efectiva la integración escolar, el Estado chileno crea el Proyecto de Integración Escolar (PIE) como una nueva alternativa educativa dentro de la Educación Especial.

El Proyecto de Integración Escolar (PIE) es definido como una estrategia o medio a través del cual el Estado provee a los establecimientos de los recursos humanos y materiales necesarios para que estos generen respuestas educativas ajustadas a los alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad o de otros trastornos.

El generar respuestas educativas ajustadas implica llevar a cabo las denominadas adaptaciones curriculares, es decir modificaciones de los diferentes elementos del currículum (objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación) que pueden ser más o menos significativas de acuerdo a las necesidades del alumno.

Pero para lograr la participación y aprendizaje de todos los alumnos, estas adaptaciones curriculares deben ir acompañadas de modificaciones en la forma de enseñanza y en las interacciones que se establecen en el aula para lograr que los alumnos que las requieran no trabajen de forma aislada (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

Algunas adaptaciones posibles son:

- a. Priorizar algunos objetivos y contenidos de algún sector o sectores de aprendizaje. Esto incluso puede implicar renunciar temporal o definitivamente a aprendizajes que son menos relevantes para el alumno.
- b. Introducir o ampliar determinados aspectos contemplados en objetivos, contenidos e indicadores de evaluación. Estos aspectos pueden ser ajenos al currículum común o pueden corresponder a la propuesta curricular de niveles educativos anteriores.
- c. Graduar algunos aprendizajes de forma más pormenorizada y por tanto asignar más tiempo para su adquisición.
- d. Eliminar objetivos, contenidos e indicadores de evaluación del currículum oficial, incluso llegando a prácticamente eliminar algunos sectores de aprendizaje con la finalidad de introducir otros contenidos, priorizar durante un largo período escolar determinados aprendizajes (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

Dentro de los potenciales beneficiarios de los PIE se cuentan los alumnos con los siguientes diagnósticos:

- a. Déficit intelectual o cognitivo: rendimiento intelectual igual o inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual.
- b. Déficit visual: alteración de la sensopercepción visual que limita cuantitativa y cualitativamente la recepción, integración y manejo de la información visual.
- c. Déficit auditivo: alteración de la sensopercepción auditiva que limita cuantitativa y cualitativamente la recepción, integración y manejo de la información auditiva.
- d. Trastorno o déficit motor: deficiencias motrices derivados de alteraciones en el mecanismo efector o de alteraciones en el sistema nervioso.

- e. Graves alteraciones de la capacidad de relación y comunicación: Autismo y Disfasia Grave.
- f. Trastornos de la comunicación oral: Trastornos de la comunicación y del habla asociados a un grave compromiso en la expresión, comprensión y uso del lenguaje (MINEDUC, 1999).

El Ministerio de Educación, junto con dotar a los establecimientos de los medios y recursos, entrega una serie de lineamientos respecto de las formas o modalidades a través de las cuales se puede integrar a los alumnos al sistema regular. Estas modalidades van desde la plena integración curricular en el aula común a otras más restrictivas:

- a. Opción 1: Permite al alumno con necesidades educativas especiales (NEE) participar de las actividades asociadas al currículum común y recibir apoyo especializado en forma complementaria.
- b. Opción 2: El alumno participa en gran parte de las actividades del currículum común y recibe apoyo especializado sólo en aquellos subsectores de aprendizaje en se donde requieren de adecuaciones curriculares significativas.
- c. Opción 3: El alumno asiste en una menor proporción del tiempo al aula común y el resto del tiempo recibe apoyo especializado en el aula de recursos.
- d. Opción 4: Esta solamente representa una integración física y social de un alumno a un establecimiento regular, sólo comparte con los demás alumnos en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento y actividades extra programáticas. El proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla completamente en el aula de recursos o en cursos especiales paralelos en establecimientos comunes (MINEDUC, 1999).

De acuerdo a lo planteado el MINEDUC (1998 citado en Tenorio, 2005), para implementar los PIE y enfrentar los cambios necesarios en la institución educativa se debe dar un proceso que consta las siguientes fases o etapas:

- a. Fase preparatoria y de difusión en la comunidad acerca del sentido de la integración

- b. Fase de sensibilización en la comunidad, acerca de los beneficios de la integración.
- c. Fase de capacitación y asesoría técnica en la elaboración de un proyecto de integración escolar.
- d. Formulación y puesta en marcha de la innovación.
- e. Seguimiento y evaluación de la experiencia.

La transición hacia el modelo educativo de la educación especial y la integración escolar no ha estado exenta de dificultades y barreras que deben ser visibilizadas y analizadas para determinar las condiciones que facilitan y obstaculizan la atención de la diversidad en el aula. La Comisión de Expertos en Educación Especial (2004), en base a las investigaciones disponibles en la materia, logró identificar una serie de variables que están obstaculizando y facilitando dicho proceso.

Dentro de las barreras, se reconoce como una de las principales dificultades es la coexistencia de diferentes posturas y enfoques conceptuales respecto de cómo abordar la educación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Esta dificultad se grafica en el permanente debate respecto de si un alumno se beneficia más de la educación especializada o educación regular y el establecimiento de una diferenciación respecto a que alumnos se pueden o no integrar, olvidando que estas decisiones deben tomarse en función de las potencialidades o limitaciones de la escuela y no en función de las potencialidades del alumno.

Esta Comisión también advierte que en algunos establecimientos con PIE se trasfiere el enfoque tradicional de la Educación Especial, centrándose más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en la transformación de la cultura y práctica de las escuelas de forma que se puedan beneficiar todos los alumnos. Derivado de esto, los alumnos terminan realizando un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso a tiempo completo. En estos últimos casos, terminan siendo los especialistas quienes asumen la responsabilidad de los alumnos

que presentan necesidades educativas especiales, con una escasa participación de los profesores de aula, los padres y los propios alumnos.

Además se reconoce que los docentes en los establecimientos de educación regular con proyectos de integración, no cuentan con directrices claras ni con la formación (inicial y en servicio) para adaptar o diversificar el currículum común y responder a las particularidades de los alumnos.

Respecto de las condiciones que facilitan la atención de la diversidad en las aulas regulares, la Comisión de Expertos (2004) menciona al trabajo colaborativo entre los docentes y profesionales de apoyo o especialistas, modalidades de aprendizaje cooperativo, los agrupamientos heterogéneos, los enfoques centrados en el aprendizaje activo y autogestionado, la resolución cooperativa de problemas, la adaptación del currículum, la evaluación constante del proceso de enseñanza y aprendizaje y el perfeccionamiento docente constante. Estas indicaciones son recogidas en el discurso del Ministerio de Educación como desafíos pendientes que son incluidas dentro de las líneas estratégicas fijadas para el período 2006-2010.

### **3.1 PROCESO A TRAVÉS DEL QUE SE REPRESENTA: LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

#### **3.1.1 El concepto de Representaciones Sociales (RS)**

El concepto de las Representaciones Sociales no es unívoco, este fue introducido por Moscovici en 1961 y desde ese momento diversos autores (ej: Jodelet, Farr, Abric, Doise, entre otros) han realizado diversos aportes. Tal como los sostiene Jodelet (1984), primero aparece un concepto y se dice lo que es, luego se observa como está hecho y se dice lo que hace.

Moscovici (1961 citado en Mora, 2002, p.7) inicialmente define a las representaciones sociales como:

“un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común... constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común”

En esta primera aproximación conceptual queda de manifiesto la complejidad y amplitud del término. Precisamente su carácter integrador y organizador de otros procesos psicosociales (percepción, estereotipos, opiniones y las actitudes) es una de sus particularidades

En este estudio las representaciones sociales serán entendidas como:

“una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1984, p. 474).

Este conocimiento del sentido común permite interpretar, pensar y explicar la vida cotidiana (sus objetos, sujetos y situaciones), por lo tanto participa en la construcción que los sujetos hacemos de nuestra realidad. Este último aspecto es fundamental dentro de la teoría, puesto que el acto de representar no se entiende como una “reproducción pasiva de una realidad externa, sino como una construcción y reconstrucción permanente en el acto de representación” (Jodelet, 1984, p. 476).

Además, esta representación no se entiende como un conocimiento producido por un sujeto aislado, sino que es elaborado y compartido por un grupo social en un determinado contexto socio-histórico. Entonces, el componente social de las representaciones queda de manifiesto en el hecho de que emergen, circulan y cumplen funciones dentro del proceso de interacción social.

Las representaciones sociales, al intervenir en la construcción de la realidad, posibilitan la comunicación y el intercambio dentro de un grupo social (función de

comunicación), participan en la definición de la identidad social de este un grupo y permiten salvaguardar su especificidad (función identitaria). Pero por sobre todo, cumplen funciones de orientación y justificación de los comportamientos y prácticas sociales, puesto que definen a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto y permiten justificar, calificar o enjuiciar un comportamiento o toma de posición (Celso Sá, 1996 citado en Perera, 1998; Sandoval, 1997 citado en Araya, 2002).

En este contexto, como forma de conocimiento social, las representaciones sociales pueden entenderse como un contenido y un proceso. Como pensamiento constituido y como pensamiento constituyente. En la primera acepción (pensamiento constituido) se transforman en productos y contenidos (imágenes, creencias, conceptos, etc.) que reflejan el contexto socio-histórico que en que se producen (valores e ideologías). Como pensamiento constituyente se transforman en el proceso a través del cual se configura la realidad en la interacción con los otros y a partir del cual se toma posición frente a ella (Ibáñez, 1988 citado en Araya 2002).

### **3.1.2 Las representaciones sociales como un producto psicosocial**

Como conocimiento constituido, las representaciones poseen tres dimensiones interrelacionadas: la actitud, la información y el campo de representación.

La actitud es la dimensión afectiva y más primitiva de la representación y se refiere a la posición evaluativa global que manifiesta un sujeto o grupo social hacia un objeto, sujeto o situación de representación. Esta se expresa a partir de la disposición más o menos favorable y el grado de aceptación hacia el objeto representado, a partir de la cual se orientan y regulan significativamente los comportamientos. En esta dimensión se incluyen componentes afectivos tales como las sensaciones de agrado, el nivel de acercamiento y de implicancia personal (Araya, 2002; Ibacache, 2001).

La información es la organización o suma de conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social. Estos conocimientos muestran

particularidades en cuanto a su cantidad y calidad, pudiendo presentar un carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito, trivial u original. Estas diferencias en la calidad y cantidad de la información se relacionan con las pertenencias grupales y estatus social, así como con su origen o procedencia. Jodelet (1984) distingue cuatro fuentes de las que suele proceder la información y los conocimientos que componen las representaciones sociales:

- a. Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.
- b. Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles.
- c. Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
- d. Las informaciones sacadas de conocimientos adquiridos en medios formales (literatura, formación y estudios, los medios de comunicación de masas).

El campo de representación se constituye en la parte sólida y estable de la representación. Esta es la dimensión que ordena y jerarquiza internamente los elementos que configuran el contenido (actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores) de una representación, por lo que remite a la idea de modelo o imagen social en donde se refleja el contenido y las características cualitativas o imaginativas de un grupo social.

El campo de representación se articula significativamente en torno a un esquema o núcleo figurativo que se construye a partir del proceso de objetivación, en donde los conceptos abstractos son transformados en imágenes concretas acerca del objeto representado, materializándolo y haciéndolo accesible al pensamiento concreto. (Araya, 2002; Ibacache, 2001; Mora, 2002; Candevra & Paladino, 2004)

### **3.2.3 Las representaciones sociales como un proceso psicosocial**

Abordar las representaciones como un proceso implica remitirse a los procesos de objetivación y anclaje. Estos fueron propuestos por Moscovici para explicar como lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social (Jodelet, 1984). Es importante destacar que ambos procesos permiten convertir lo extraño en familiar, pero en diferentes direcciones.

El proceso de objetivación “puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante” (Jodelet, 1984, p. 481). Se refiere al mecanismo que permite la concretización de lo abstracto, es decir a la manera en la que la imagen es formada y estructurada y los significados son materializados. Mediante la objetivación los elementos y objetos abstractos son transformados en experiencias concretas a partir de tres fases: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

La construcción selectiva se refiere a la fase en donde los grupos o los sujetos sociales retienen selectivamente los elementos discursivos e informaciones acerca del objeto de representación a partir criterios culturales y normativos, puesto que se retiene solo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores (Jodelet, 1984). Estas informaciones son separadas y sacadas de su contexto para ser incorporadas a esquemas previos de pensamiento.

La esquematización estructurante se constituye en la fase en donde la información acerca del objeto de representación se estructura y objetiviza en un esquema o núcleo figurativo de pensamiento sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras (Araya, 2002). La formación de este esquema o núcleo figurativo permite comprender al objeto de forma ordenada y reproducirlo de forma visible, en imágenes que encierran las nociones claves y el significado atribuidos a este.

Por naturalización se entiende a la fase en donde las imágenes y los elementos del pensamiento pierden su carácter simbólico y adquieren estatus de evidencia, a partir de los cual se convierten en elementos de una realidad del sentido común, que es concebida como real y autónoma (Jodelet, 1984).

Por su parte, el proceso de anclaje, se “refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto. En este caso, la intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos” (Jodelet, 1984, p.486). El anclaje permite incorporar, sin transformar, lo extraño en una red de categorías y significaciones ya construidas en un contexto socio-cultural particular. Esta operación se realiza mediante:

- a. La inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido (anclaje como asignación de sentido).
- b. La instrumentalización social de este objeto, es decir haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión (anclaje como instrumentalización del saber).

Ambos procesos, objetivación y anclaje, en una relación dialéctica articulan las tres funciones básicas de las representaciones: la función cognitiva de integración de lo nuevo o extraño, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de los comportamientos sociales (Jodelet, 1984).

### **3.1.4 Relación entre representaciones sociales y prácticas sociales**

Desde el sentido común, el concepto de práctica social nos remite a las acciones y conductas que los sujetos sociales efectúan frente a un objeto o sujeto en el mundo social. Para Rouquette (2000 citada en Calonge, 2002), la práctica involucra dos aspectos que habitualmente suelen ser confundidos: la realización de un acto (conducta efectiva) y la frecuencia de tal realización. Dicho de otra manera, se trata del paso del acto a su recurrencia. Entonces, cuando hablamos de prácticas sociales nos referimos a conductas y acciones efectivas, habituales o recurrentes que llevan a cabo

los sujetos sociales y/o grupos en las interrelaciones que establecen con otros sujetos y objetos sociales.

Desde la teoría, las Representaciones Sociales se presentan vinculadas directamente con las prácticas sociales, puesto que tienen dentro de sus funciones más relevantes la orientación de las conductas. No obstante la direccionalidad de esta relación no ha estado exenta de polémica. Calonge (2002) nos refiere la existencia de dos posturas al respecto, aquella que establece que la representación es la que influencia la práctica y otra que establece una direccionalidad inversa.

La postura que aboga por la influencia de la representación sobre la práctica se sostiene en la idea de que cuando un individuo actúa en primera instancia se pone en juego la base cultural pero con un cierto grado de libertad en la interpretación de lo que está permitido y es requerido, puesto que las acciones pueden ser corregidas porque son revisables.

Por su parte, el supuesto que afirma la influencia de la práctica por sobre la representación se traduciría en la idea de que lo que un sujeto piensa-interpreta depende de lo que hace y que lo que se realiza no necesariamente es escogido porque sobre el sujeto pesan instituciones que obligan a actuar de una determinada manera.

Frente a esta polémica la misma autora llega a concluir que las representaciones sociales son una condición de las prácticas, a la vez que estas operan como un poderoso agente de transformación de las representaciones sociales. En concreto, las representaciones sociales están al origen de las prácticas, y estas prácticas, al ser «justificadas», también permiten generar y transformar las representaciones (Castillo, 2006).

Para Abric (1994 citado en Castillo, 2006) la naturaleza y direccionalidad del vínculo entre práctica y representación social esta determinado por la naturaleza o características de la situación social donde se encuentra la persona, particularmente

por el nivel de autonomía y por la presencia o ausencia de elementos vinculados a la memoria colectiva. En este sentido, el autor postula tres hipótesis:

- a. Las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones donde la carga afectiva es fuerte y donde la referencia a la memoria colectiva es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo.
- b. Las representaciones también determinan las prácticas de los sujetos en situaciones donde este dispone de una autonomía en relación a las presiones propias de las situaciones o que resultan de las relaciones de poder.
- c. Las prácticas (algunas) pueden generar transformaciones completas en las representaciones en situaciones de fuerte presión social.

### **3.2 EL SUJETO QUE REPRESENTA: LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA**

En los puntos y temas esbozados anteriormente, se expuso la estrecha vinculación que desempeñan las matrices socioculturales y los entramados materiales en la lectura que los individuos hacen de la realidad social y con las prácticas que llevan a cabo. Estas matrices y entramados poseen “claves interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional” (Araya, 2002, p. 19).

En este apartado, se pretende abordar aspectos de las matrices socioculturales y entramados materiales donde están inmersos los docentes, a partir de una perspectiva histórica acerca de la escuela y la labor docente.

### 3.2.1 La escuela, como comunidad educativa

La educación ha desempeñado finalidades fundamentales para las sociedades y grupos humanos. A través de ella, se hace posible la transmisión intergeneracional de la herencia cultural necesaria que da forma a una determinada sociedad (normas, valores, formas de actuaciones, ideologías, conocimientos y saberes, etc.) y por tanto, se construyen seres sociales integrados al mundo-sociedad, posibilitando así la mantención y preservación del orden y la tradición cultural que ha instituido esa sociedad (reproducción social). En este contexto, la educación debe ser entendida como un proceso que en su ejercicio aporta a la conformación de la realidad social y cultural de los diferentes grupos humanos y como una producción socio-histórica que refleja a la sociedad que la produce y reproduce (Bustamante, 2006).

En la actualidad, la educación es entendida como un derecho ciudadano en cuanto emerge como un medio fundamental para lograr el desarrollo de un país y la integración social de los grupos que han sido marginados o en situación de vulneración.

La tarea educativa ha sido socialmente delegada a la escuela, la que ha sido entendida y explicada desde la literatura como una institución, organización o sistema. Hoy, el vocablo más extendido para referirse a la “escuela” es el de comunidad educativa, imponiéndose así una forma compleja y particular de concebirla que integra, pero trasciende, cada una de las dimensiones que la componen.

Montero (2004, pp. 207-208) define a una comunidad como:

“un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de si mismo como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social”. Además, la autora sostiene que una comunidad “es un grupo social histórico, que refleja una cultura, que posee una cierta organización, con intereses y necesidades compartidas que tienen su propia vida, en la cual concurre una pluralidad de vidas proveniente de sus miembros, que desarrolla formas de interrelación frecuentes marcadas por la acción, la afectividad, el conocimiento y la información” .

Más específicamente, Pérez (1993 citada en Álvarez 1998, p.1) entiende a la comunidad educativa como:

“Aquel espacio físico, social y cognitivo-afectivo que se define en la naturaleza de las "relaciones educativas" que se establecen o se han de establecer, entre los distintos individuos, grupos o sectores que concurren en el centro escolar como agentes interventores facilitadores en/del proceso de formación que tienen encomendados las instituciones educativas en nuestra sociedad”.

Entender a la “escuela” como una comunidad, implica reconocerla como un espacio relacional donde confluyen diversos actores (alumnos, profesores, directivos, apoderados, etc.) con sus diversas matrices socioculturales (valores, tradiciones, creencias, etc.) que no necesariamente son coincidentes, generándose por tal motivo un espacio diverso en donde coexisten el entendimiento y el conflicto (Solar y Muñoz, 2000 citado en Palacios, 2005).

La escuela refleja, genera y trasmite una cultura. Para Degl’ Innocenti (s.f.) la cultura escolar proporciona a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento (esquemas comunes de percepción, pensamiento y acción) que hacen posible la comunicación y tienden a asumir una función de integración lógica, puesto que la relación que un individuo mantiene con su cultura depende fundamentalmente de las condiciones en la que la ha adquirido.

La comunidad educativa posee una organización, tiene una estructura donde se establecen funciones, roles, normas, canales formales de comunicación, relaciones de jerarquía y de poder que impactan en el espacio relacional que se establecen entre quienes la componen. Además, esta está organizada en función de objetivos y finalidades que son definidos desde la institucionalidad y redefinidos en su interior a través de las interacciones cotidianas, quedando plasmados en instrumentos tales como los Proyectos Educativos Institucionales, formulaciones curriculares y planificaciones. Al respecto, Cornejo (2006) sostiene, que en esta definición de intereses y necesidades también confluye el orden político, social, económico y cultural de la sociedad, en cuanto desde sus orígenes tiene una clara funcionalidad reproductora y legitimadora del sistema social. No obstante, la comunidad educativa es dinámica y flexible, no sólo se ocupa de reproducir y transmitir, sino que está abierta al

cambio constante y este proceso de transformación implica un proceso de negociación de significados que puede llegar a ser conflictivo (Solar y Muñoz, 2000 citado en Palacios, 2005).

### **3.2.2 La comunidad educativa como comunidad de práctica**

Al definir a la comunidad educativa se le reconoció como un espacio relacional donde confluyen diversos actores en función de la labor educativa y sin duda los docentes se constituyen en uno de los actores fundamentales. Tal como lo sostiene Martínez (s.f.), el desarrollo de las prácticas profesionales no sólo están condicionadas por los modelos, reglas y procedimientos dictados por las organizaciones (en este caso la escuela) sino que también por las comunidades que las personas conforman en las matrices institucionales. Estas comunidades han sido denominadas “Comunidad de Práctica”, entendiéndose como tal a las comunidades específicas, informales y distintas de las unidades organizacionales que se conforman a través de las interacciones regulares y el compromiso recíproco compartido en función de esta práctica y que se transforman en una red para el aprendizaje colectivo (Wenger, 1998 citado en Martínez s.f.).

Las Comunidades de Práctica, junto con generar pertenencia, identidad, sentido psicológico de comunidad, apoyo socio-afectivo, también generan aprendizajes y conocimientos que influyen en la forma en que se desarrolla la práctica profesional o actividad laboral. Estos aprendizajes se constituyen en un capital de conocimiento válido y eficaz para la práctica común de quienes conforman estas comunidades. Estos conocimientos presentan las características de ser elaborados de manera colectiva y espontánea, poseer un carácter situacional y contextual, ser dinámicos y siempre en proceso de (re)construcción, implícitos (currículo oculto) y altamente significativos para la práctica misma (Martínez, s.f.).

El capital de conocimiento generado al interior de la Comunidades de Práctica, junto con la acción y el tiempo, transformarían a los profesionales en expertos en su

dominio de trabajo, es decir con comprensión práctica y situacional del trabajo y con experiencia práctica en la resolución de problemas (Martínez, s/f). De acuerdo a Herrera, Muñoz, Badilla (1987, citado en Martínez s.f., p.112) el conocimiento experto “consiste en conceptos, relaciones entre esos conceptos, planes, heurística, teoría, modelos mentales, procedimientos”.

En las Comunidades de Práctica, sus miembros se vinculan informalmente a través del que hacer conjunto y de los aprendizajes colaborativos. Según Chanal (2000, en Martínez s.f.) la coherencia de grupo se lograría a través de la presencia del compromiso mutuo, una empresa común y un discurso compartido en la práctica.

El compromiso mutuo estaría basado en la complementariedad de las competencias e involucraría una relación recíproca de apoyo entre los miembros de esa comunidad y sería una dimensión indispensable para compartir los conocimientos sobre la práctica (Martínez, s.f.). Esta dimensión, según Wenger (1998, citado en Martínez s.f.) se caracterizaría, entre otros aspectos, por el mantenimiento de relaciones mutuas sostenidas, formas comunes de comprometerse a hacer cosas juntos, compartir conocimientos, saber como proceder y como contribuir a la acción colectiva, una jerga común, una historia compartida y un discurso que refleja su cosmovisión.

La empresa común se daría en el marco de un modelo operativo o carta de navegación conformada por los elementos que dan direccionalidad y norman el quehacer desde la institucionalidad, es decir la definición del problema, objetivos y los resultados esperados. Estos elementos serían interpretados e integrados a través de la práctica común y en un proceso colectivo de negociación permanente (Martínez, s.f.).

### **3.2.3 La escuela y el docente como sujetos históricos**

La escuela como institución, es una construcción socio-cultural en la cual la sociedad deposita el compromiso y la responsabilidad de transmitir los conocimientos y valores que son determinados socialmente en cada momento histórico. Este substrato

histórico-contextual cambiante determina que la educación, la escuela y el rol docente también se vayan modificando a través del tiempo. Para apreciar y explicar la evolución de la institución escolar en nuestro país Brunner (2003 citado en Núñez, 2004) propone un esquema que resume la historia a partir de la sucesión de cuatro “revoluciones”.

La primera revolución se relaciona con la aparición de la escuela y la producción escolarizada de la educación (Brunner 2003 citado en Núñez, 2004). En esta primera fase, es importante consignar la participación de la Iglesia Católica en la instauración de las escuelas, cuyo protagonismo influyó en que la docencia asumiera una identidad cercana al apostolado, en base a virtudes tales como la mística, bondad, abnegación, sacrificio, paciencia y sabiduría, entre otras (Torres, 1995, citado en Núñez, 2004).

Para Díaz (1990) la escuela se gesta de la lógica del paradigma de la modernidad y por tanto refleja los valores de libertad, fraternidad e igualdad y las ideas de orden y progreso, propios de la burguesía. Según el autor, en ese contexto la escuela cumplió las funciones de imponer una forma de ver a la realidad y a la sociedad y de preparar a los alumnos para una adaptación pasiva a esa sociedad.

La segunda revolución se habría producido a partir de la creación de los sistemas escolares públicos (entre 1840 y las primeras décadas del siglo XX) a los cuales el Estado le imprimió un sello centralista, autoritario y burocrático. En este período los docentes fueron perfilados, altamente regulados y “objetivamente definidos como funcionarios públicos y terminaron asumiendo esta identidad, la cual frecuentemente se asoció con el rasgo de sacerdocio laico” (Núñez, 2004. p. 3).

La tercera revolución se genera a partir de la masificación de la educación, hecho que demanda al sistema público crear más establecimientos y reclutar más docentes para mejorar la calidad y la cantidad en educación. Frente a estas demandas, el Estado emprendió dos acciones que transformaron la educación de la época. Por un lado promovió la creación de los primeros centros de formación inicial de docentes (escuelas “normalistas” y el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile) y, por otro,

centralizó la educación pública a través de la generación de programas de enseñanza en donde se prescribieron metodologías y marcos estandarizados de planificación.

Ambos hechos vendrían a sellar el carácter homogenizador que ha tenido hasta el día de hoy la educación en nuestro país, pues la formación docente y la uniformidad técnica de la enseñanza desde sus comienzos habrían tenido como referente un tipo “alumno de promedio” en cuanto su origen socio-cultural y a sus capacidades (Comisión de Expertos, 2004) A esto se le suma el hecho de que al docente se le asignó un rol de carácter eminentemente técnico, de ejecución o aplicación (Núñez, 2004), impidiéndosele el desarrollo de la más mínima autonomía profesional que se desviara de la tendencia general.

En la actualidad, en la educación común los alumnos siguen siendo agrupados en base a distintos criterios de semejanza (Ej.: edad cronológica o niveles de competencia) y se siguen estableciendo los mismos contenidos de aprendizaje y estrategias de enseñanza para todos, bajo el erróneo presupuesto de que a través de la homogeneidad los alumnos pueden aprender mejor. Precisamente, este carácter homogenizador, habría sido uno de los factores que impulsaron el surgimiento de la Educación Especial como una alternativa segregada de educación para los alumnos con discapacidad:

“El enfoque homogenizador de la educación, centrado en las semejanzas y la percepción de las diferencias desde criterios normativos, habría conducido a que muchos alumnos que no se ajustan a los estándares establecidos como “normales” sean objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente excluidos” (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004, p. 47).

La cuarta revolución, se refiere al desafío que hoy enfrenta la educación de, por un lado, insertarse en la sociedad del conocimiento y la globalización y, por el otro, saldar las tareas de extender y perfeccionar la responsabilidad estatal en términos de la calidad y la equidad en educación que quedaron pendientes (Núñez 2004).

Para avanzar en las tareas pendientes en educación el Estado, desde la década de los '90 y desde el Enfoque de Derecho, ha venido implementando la Reforma Educacional que parte del reconocimiento de que la educación es un derecho y en

donde se ponen como ejes centrales el lograr una educación de calidad y la equidad para todos.

La ampliación de la educación obligatoria y el gran aumento logrado en la cobertura, permitió que una mayor diversidad de alumnos accediera a la educación, la que por mucho tiempo estuvo diseñada para el “supuesto alumno medio”. El reconocimiento de la heterogeneidad habría llevado a que desde el discurso público se comenzara a hablar con fuerza de la importancia de la diversidad en la educación en términos tales como “atención a la diversidad”, “educación para la diversidad”, “educación en la diversidad”, entre otros. En este discurso, el concepto de diversidad difiere del concepto de diferencia, en cuanto alude a la desemejanza o variedad de cosas, mientras que la diferencia hace referencia a la variedad entre cosas de una misma especie y generalmente en función de criterios normativos (lo que se distancia o desvía de la mayoría, de lo normal o de lo frecuente) (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004).

Para la Comisión de Expertos (2004), la educación hoy tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad, sin que ello signifique uniformidad, para evitar reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. Así como también tiene el objetivo de educar a los alumnos para que sean capaces insertarse en una sociedad diversa y en un mundo cada vez más globalizado.

A partir de los nuevos objetivos se impondría la necesidad de avanzar hacia una educación que valore y respete las diferencias, en donde estas sean vistas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, a través de la educación se podría contribuir a superar los estereotipos y prejuicios que conducen a la discriminación (Comisión de Expertos en Educación Especial, 2004)

## **CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO**

### **4.0 ENFOQUE TEÓRICO- METODOLÓGICO**

Para explorar y aproximarnos a las representaciones sociales de los docentes respecto de los alumnos con discapacidad, esta investigación se enmarcó dentro del Enfoque Procesual desarrollado por la Escuela Clásica para el estudio de las RS (Araya, 2002), relevando tanto los procesos sociales de los cuales emergen (aspecto constituyente las representaciones sociales) como en los contenidos las construcciones simbólicas.

En esta investigación se asumió el supuesto ontológico de que el fenómeno social de interés es de naturaleza compleja al estar configurado por sistemas que interactúan entre sí (Von Bertalanffy, 1981 citado en Martínez 2006), siendo la/s propia/s realidad/es una/s construcción/es elaboradas y compartidas socialmente, a partir de procesos sociales macro y micro que simultáneamente se desarrollan en un plano subjetivo y simbólico (Serbia 2007). El ser humano emerge como un productor de sentidos y constructor de su realidad, el que desarrolla su acción o práctica dentro de los marcos restrictivos que le proporciona el mundo social y natural que ha heredado (Serbia 2007). En este contexto, se privilegió la generación de conocimiento a través de una aproximación metodológica cualitativa, puesto que esto posibilita el comprender el como los sujetos se apropian de la realidad, desde el lugar que ocupan dentro de su propia cultura (Hammersley & Atkinson, 1994 citado en Mayan, 2001).

En función de lo anterior, se entiende que el conocimiento generado en este estudio se constituye en una interpretación de las interpretaciones (Serbia 2007) y es el resultado de la relación dialéctica establecida entre la investigadora y el sujeto de estudio.

#### **4.1 ESTRATEGIAS DE RECOPILACIÓN/PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

El presente estudio tuvo como finalidad el indagar y ampliar la comprensión acerca de las representaciones sociales que construyen los docentes respecto de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común. En este sentido, si bien se buscó explorar y describir el fenómeno, también se pretendió interpretar y formular inferencias desde los propios datos que se fueron obteniendo y generando a lo largo de su desarrollo.

La investigación se enmarcó dentro de las estrategias de estudio de campo y de caso, las que se sustentan en la idea de que el estudiar el fenómeno en el contexto particular y cotidiano donde se produce, posibilita una exploración intensiva y una comprensión más holística de este. La investigación buscó ser realizada “con” y “a partir de” la población (Hammersley & Atkinson, 1994 citado en Mayan, 2001), por lo cual se seleccionó una comunidad de práctica compuesta por docentes que se desempeñan en una comunidad educativa (establecimiento-caso) de Enseñanza General Básica de la comuna de Rengo. Esta comunidad educativa se caracteriza por tener una alta matrícula, contar en la actualidad con cuatro alumnos con Proyecto de Integración Escolar y ser el establecimiento de la comuna de donde se han generado la mayoría de las “devoluciones” de alumnos “integrados” por “discapacidad” hacia la Escuela Especial.

El diseño de investigación fue emergente y flexible, siendo adaptado y reorientado en el transcurso de la investigación en función de las necesidades observadas en el campo de estudio y en el proceso de elaboración teórica (Hammersley y Atkinson, 1994).

## 4.2 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Se adoptó un método etnográfico para describir y comprender el fenómeno social desde las vivencias y perspectivas de los docentes, en su propio contexto. Esta elección se fundamenta en el valor que adquiere el contacto directo con la realidad para retratar las actividades y perspectivas de los actores, desafiar las preconcepciones o prejuicios que puede tener el investigador y para el desarrollo de la teoría (Hammersley y Atkinson, 1994). Esta elección metodológica llevó a la investigadora a participar por cuatro meses (Agosto a Diciembre de 2008) en diferentes situaciones la vida cotidiana de la comunidad escolar escogida. Esta participación y convivencia temporal permitió hacer familiar lo extraño y recolectar datos que arrojaran alguna luz sobre los temas que interesaban investigar.

Junto a lo anterior, para la recolección y análisis de la información se tomó como base metodológica a la Teoría Fundamentada desarrollada por Glaser y Strauss (Mayan, 2001), por su utilidad para teorizar y desarrollar un modelo descriptivo-interpretativo sobre el fenómeno o problema concreto. Se empleó el “método inductivo para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos” (Amezcuca y Gálvez, 2002, pp. 429), por tanto la teoría fue emergiendo durante la recolección de los datos y los supuestos teóricos de la investigadora se constituyeron sólo en versiones preliminares o pre-comprensiones del objeto de estudio (Flick, 2004).

Para el análisis se emplearon dos estrategias aportadas por la Teoría Fundamentada: el método comparativo constante (MCC) y el muestreo teórico. Ambas estrategias aportaron circularidad al proceso investigativo, la que se reflejó en la interdependencia que adquirieron las fases de muestreo, recolección, análisis e interpretación de los datos.

A través del MCC se buscó lograr simultaneidad en las fases de recolección de la información, la codificación y el análisis. No obstante lo anterior, en una primera etapa

se privilegió la recolección de información por sobre los análisis más intenso de esta para aprovechar el tiempo que se disponía para acceder a los docentes antes del cierre del año escolar. Utilizando el muestreo teórico, la muestra se fue conformando en el campo, en función del potencial de cada caso o participante para contribuir al refinamiento o expansión de las teorías o conceptos que se iban desarrollando (Amezcuca y Gálvez, 2002).

### **4.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

En este estudio se emplearon algunas de las técnicas que tradicionalmente han sido utilizadas en la etnografía: la observación participante, la recolección de documentación y, fundamentalmente, las entrevistas en profundidad.

La observación participante permitió obtener una perspectiva de las situaciones en que se expresan y generan los universos socioculturales de la comunidad de docentes a estudiar y del contexto donde se producen. Esta técnica fue utilizada en una modalidad de observador como participante, por lo que la investigadora se involucró en un segundo plano en actividades tales como clases, recreos de alumnos, horas de libres de docentes, para obtener una perspectiva interna del escenario o la cultura de la comunidad de docentes a estudiar. Si bien inicialmente se había proyectado una mayor permanencia en el campo, durante la investigación se produjeron una serie de situaciones emergentes y derivadas de la propia dinámica escolar que limitaron los tiempos disponibles (vacaciones escolares, festividades, movilizaciones gremiales de docentes y empleados públicos). La información recolectada a través esta técnica fue registrada en un diario de campo, en donde se describió detalladamente lo observado.

También fue posible acceder a documentación y discursos cristalizados de la comunidad educativa, tales como el Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia y libros de clases. Estos permitieron obtener elementos contextualizadores (valores, normas, etc.) de las relaciones que establecen los

docentes entre si y con los alumnos que presentan discapacidad. Estos documentos fueron fotocopiados o registrados en el diario de campo para su posterior análisis.

En esta investigación se asumió que los repertorios lingüísticos contienen aspectos cognitivos, simbólicos y afectivos del sujeto que los emite, así como también, que las representaciones sociales circulan al interior de los grupos a través del lenguaje, por tanto se enfatizó el acceso a la información a través de la recolección de material discursivo oral. Para acceder a este, se empleó como técnica central la entrevista en profundidad, es decir reiterados encuentros cara a cara entre investigador e informante(s) dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen estos últimos respecto de diversas experiencias y situaciones, desde sus propias palabras (Taylor y Bogan, 1992 citado en Araya, 2002).

Para obtener profundidad, especificidad y amplitud en las respuestas de los docentes las entrevistas en profundidad fueron semi-dirigidas, utilizándose un guión de entrevista que contenía los temas y subtemas relevantes a cubrir en función de los objetivos planteados. Este guión o esquema general fue empleado de manera flexible para captar los aspectos no previstos y particulares de cada entrevistado, así como para posibilitar la espontaneidad y libre expresión de estos. En total, fue posible realizar 10 entrevistas a 11 entrevistados (una de ellas se llevó a cabo con dos personas simultáneamente) las que fueron grabadas y transcritas en un texto para su análisis e interpretación. Todas las entrevistas se realizaron en el propio establecimiento, ocupando los espacios físicos y los tiempos que la dirección del establecimiento dispuso para tales efectos.

#### **4.4 MUESTRA**

En este estudio de caso se seleccionó una comunidad educativa de Rengo, particularmente la comunidad o sub-comunidad de práctica compuesta por un total de 27 personas que se desempeñan como docentes o docentes directivos en el establecimiento.

La muestra se fue configurando progresivamente durante el proceso de recolección y análisis de la información, puesto que se empleó el muestreo teórico y el criterio de saturación. Este proceso concluyó cuando no emergieron nuevos datos, las categorías surgidas del análisis fueron desarrolladas en término de sus propiedades y dimensiones y se establecieron las relaciones entre las categorías (Strauss & Corbin, 1990).

Para iniciar las entrevistas en profundidad se recurrió a un informante clave, la profesora especialista del equipo comunal de Integración escolar que se desempeña en la comunidad educativa, quien aportó informaciones relevantes respecto de los docentes que trabajaban más directamente con los alumnos con discapacidad en sus aulas. Posteriormente, el análisis preliminar de los primeros datos obtenidos fue orientando la selección de las siguientes personas a entrevistar.

La muestra entrevistada quedó conformada por un total de 11 docentes (Anexo nº 1), que se vinculan o se han vinculado con alumnos con discapacidad y Proyecto de Integración Escolar (PIE) en el aula y el establecimiento:

- 1 Profesora del equipo de integración comunal.
- 1 Docente-directivo ( UTP ) que ocasionalmente desempeñan tareas en el aula
- 1 Educadora Diferencial.
- 2 Docentes de Enseñanza General Básica del primer ciclo de enseñanza (1°-4° básico), que tienen o han tenido a alumnos con discapacidad y PIE bajo su jefatura de curso.
- 2 Docentes de Enseñanza General Básica del segundo ciclo de enseñanza (5°-8° básico), que tienen o han tenido a alumnos con discapacidad y PIE, bajo su jefatura de curso.
- 1 Educadora de Párvulos, Profesora jefa de alumno con discapacidad y PIE.
- 1 Docente de Enseñanza General Básica, a cargo del subsector de aprendizaje de Religión en el primer ciclo (1° a 4° Básico).
- 2 Docentes de Enseñanza General Básica, a cargo de los subsectores de aprendizajes de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en el segundo ciclo de enseñanza.

#### 4.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información obtenida fue analizada e interpretada tomando como eje el procedimiento de codificación teórica propuesto por la Teoría Fundamentada. A partir de este procedimiento, los datos fueron segmentados, codificados y categorizados en niveles crecientes de abstracción hasta llegar a establecer redes entre ellos. La codificación teórica realizada incluyó la comparación constante de la información a partir de tres procedimientos interrelacionados: la codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

En términos generales, la codificación abierta tuvo como objetivo principal abrir la indagación (Araya, 2002). En ésta fase, los textos se fragmentaron y examinaron párrafo a párrafo en término de sus dimensiones y propiedades para identificar unidades de sentidos. Estas unidades se clasificaron a través de la asignación de códigos y colores. Estos códigos y categorías provisionales dieron paso a la codificación axial.

La codificación axial implicó la depuración y diferenciación de las categorías abiertas, así como también la selección de aquellas “mas prometedoras para una elaboración adicional” (Flick, 2004, p. 197). En esta codificación se buscó establecer relaciones entre categorías y subcategorías y establecer el paradigma de codificación.

Finalmente, a partir de la codificación selectiva se buscó elaborar la categoría central a partir de la cual se articulan, agrupan e integran las demás subcategorías. En esta fase se recurrió a la reducción, fusión y ordenación jerarquizada de categorías surgidas de la codificación axial en torno a la categoría central para posibilitar la elaboración del relato de caso (fenómeno de estudio).

Junto con la codificación teórica, se utilizó la Técnica de Procedencia de la información propuesta por Jodelet (1984) para detectar las fuentes de donde proceden

los contenidos de las representaciones sociales. Para efectuar este análisis se tuvo como referencia las cuatro fuentes globales de procedencia propuestas por la autora:

- a. Informaciones procedentes de las experiencias personales vividas por los docentes.
- b. Informaciones procedentes acerca de lo que los docentes piensan en función de su rol.
- c. Informaciones obtenidas a partir de la comunicación social y de la observación.
- d. Informaciones extraídas de conocimientos adquiridos en medios formales como: formación profesional, lecturas, medios de comunicación de masas.

## CAPÍTULO V: LOS HALLAZGOS

### 5.0 RESULTADOS

#### 5.0.1 Caracterización de la Comunidad Educativa

##### 5.0.1.1 Composición de la comunidad educativa

El establecimiento educacional que participó en el estudio se localiza en la comuna de Rengo, Región del Libertador Bernardo O'Higgins. Este fue fundado por el Departamento de Educación Municipal en el año 1973, en el centro de la ciudad. Posteriormente, tras el terremoto del año 1983, sus dependencias fueron trasladadas a uno de los sectores urbano-periféricos de la ciudad que se fueron poblando a partir de los programas habitacionales de viviendas sociales.

Al momento de realizar la investigación, la comunidad educativa presenta una matrícula de 659 alumnos, los que en su mayoría provienen de hogares que presentan un nivel socioeconómico medio bajo, en donde los padres han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y recibir un ingreso entre los 134.001 y 215.000 pesos al mes (MINEDUC, 2007).

Los alumnos se distribuyen en niveles de escolaridad que abarcan desde la pre-básica a octavo año básico, siendo atendidos por un total de 27 docentes. Dentro de la dotación docente, 12 se desempeñan como profesores de enseñanza general básica, 5 como profesores de subsectores de aprendizaje, 2 corresponden a educadoras de párvulo y 2 asumen cargos de docentes directivos. A esta dotación, se suman 9 asistentes de la educación, dos de los cuales se desempeñan como inspectores, tres como asistentes de párvulos, tres como auxiliares de servicio y un encargado del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA).

#### 5.0.1.2 Dimensión institucional: visión y misión

Esta comunidad educativa plasma sus principios rectores y lineamientos normativos (marco institucional) a través su Proyecto Educativo Institucional (2001) y su Manual de Convivencia (2008).

En ambos documentos se concibe a la educación como una actividad puramente humana que tiene la responsabilidad de insertar eficientemente al individuo en la sociedad. En este contexto, se asume la función de favorecer la integración social que tradicional e históricamente se ha asignado a la institución escolar, y se compromete a generar los espacios y entregar los elementos del currículo para que esto ocurra. En el cumplimiento de esta misión se propone generar en la totalidad de la comunidad educativa el compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación valórica de los alumnos/as. Así como también se aspira a constituirse en una escuela “organizada, alegre, formadora de valores y hábitos, de anticipación, participativa, integradora, con preocupación por la formación de sus educando” (Manual de Convivencia, 2008).

Desde este marco institucional, el alumno es conceptualizado como un ser conformado por diferentes dimensiones (intelectual, afectiva, física y moral), como un agente activo en su propio desarrollo y quien debe poner al servicio de la sociedad sus potencialidades para contribuir en su transformación en base a valores tales como la responsabilidad, honestidad, solidaridad, reflexividad, veracidad, tolerancia, autosuperación, entre otros. Mientras que el docente es definido como el actor responsable de proporcionar las oportunidades, los medios y estilos de convivencia sin discriminación para que las potencialidades de los alumnos sean desarrolladas.

### 5.0.1.3 Dimensión física: su infraestructura

La escuela posee una infraestructura predominantemente de madera y de un sólo nivel, las salas de clases están distribuidas en torno a un patio central y 2 patios pequeños. Se aprecian algunas instalaciones de construcción sólida, relativamente nuevas, que poseen un segundo nivel (salas, comedor, sala de computación, sala de profesores).

Las oficinas Administrativas y Técnico Pedagógicas están centralizadas en un pabellón y unidas por una recepción, junto a ellas se ubica el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA)

En las dependencias se observan algunas adecuaciones arquitectónicas para el desplazamiento de sillas de ruedas, dos baños destinados para alumnos con discapacidad, con barandas y artefactos adaptados (Nota de Campo nº 1).

Para la atención de especialistas se ha destinado una sala que también es utilizada para la atención de los apoderados y como bodega de artículos deportivos. Esta sala está equipada con mobiliario deteriorado y no se aprecia la existencia de materiales didácticos u otros recursos audiovisuales y pedagógicos. Además carece de buena iluminación, ventilación y calefacción (Nota de Campo nº 3).

### 5.0.1.4 El Proyecto de Integración Escolar

De acuerdo a los datos estadísticos aportados por el Equipo Comunal de Integración, el Proyecto de Integración Escolar (PIE) se comienza a implementar en el establecimiento desde el año 2004, a partir de las nuevas normativas de la educación especial y de la labor de detección y diagnóstico realizada por este equipo. Desde sus inicios, diferentes alumnos han ingresado al PIE, observándose una tendencia a mantener un promedio anual de 4 alumnos en esta condición, dado que a lo largo de

los años algunos alumnos se han o han sido trasladados a otros establecimientos de enseñanza general básica o de educación especial de la comuna.

Durante el estudio, cuatro alumnos de la comunidad educativa se encontraban dentro de la modalidad de integración educativa, participando en gran parte de las actividades del currículum común y recibiendo apoyo especializado en aquellos subsectores de aprendizaje en donde requerían adecuaciones curriculares significativas (Opción 2). Dos de estos alumnos fueron ingresados al PIE desde sus comienzos, uno en el año 2007 y el último durante el año pasado.

La mayoría de los alumnos con PIE presentan un diagnóstico de Déficit Cognitivo y cursaban 8°, 6° y 4° año básico respectivamente. Sólo uno fue integrado en kinder en base a un diagnóstico de multidéficit derivado de una enfermedad orgánica. En función de estos diagnósticos los alumnos reciben apoyos y son atendidos por tres profesionales itinerantes del equipo de integración comunal en las áreas de déficit cognitivo, fonoaudiología y kinesiología.

### **5.0.2 Estructura del discurso de la comunidad de docentes respecto de los alumnos con discapacidad y su integración escolar.**

Los significados, las creencias y opiniones personales y colectivas en torno a los alumnos con discapacidad y la integración educativa, emergidas en el discurso de la comunidad de docentes, se estructuran en torno a tres grandes temáticas o categorías: Integración Escolar, Alumno Integrado y Práctica Docente.

Estas categorías a su vez dan cuenta de diferentes aspectos que al ser articulados permiten aproximarnos a la cosmovisión que es construida y reconstruida al interior de esta comunidad a partir de las interacciones que se establecen entre sí.

Con la finalidad de otorgar un orden a los principales hallazgos de este estudio, estos serán presentados en primer lugar de forma sintética a través de un cuadro resumen y posteriormente de manera descriptiva e ilustrativa.

**Cuadro 1: Síntesis de temas y subtemas emergidos del discurso docente**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>
<b>Integración Educativa o Escolar</b>	a) Conceptualización de la integración escolar	Definiciones, creencias, imágenes y expectativas asignadas a la integración de alumnos con discapacidad, en el aula común.
	b) Condiciones para la integración escolar	Elementos o variables consideradas como condiciones necesarias para llevar a cabo la integración educativa.
	c) Estado de la integración escolar en la comunidad educativa	Evaluaciones y percepciones respecto de los avances y obstáculos derivados de la implementación del Proyecto de Integración Escolar.
<b>El Alumno Integrado</b>	a) Conceptualización del alumno con discapacidad y PIE	Definiciones, imágenes, atributos y características asociadas a los alumnos con PIE.
	b) Expectativas en torno a los "alumnos integrados"	Percepciones y opiniones acerca de las metas y nivel de escolaridad considerados como factibles de ser alcanzados por los alumnos con PIE.
	c) Actitud hacia el "alumno integrado"	Verbalizaciones, opiniones y /o comportamientos que manifiesten aceptación o rechazo frente a los alumnos "integrados"
<b>Rol y Práctica Docente en la integración escolar</b>	a) Contexto en el que se desarrolla la práctica docente	Caracterización de variables socioculturales del entorno, de las familias y del sistema educativo en donde se enmarca su quehacer docente
	b) El Docente en la integración escolar	Elementos asociados al rol docente y descripciones de las actividades que involucra la integración de alumnos a través de los PIE.
	c) Emociones	Emociones y sentimientos asociadas a la práctica docente con alumnos con PIE.
	d) Fuentes de información y aprendizaje	Lugar de donde procede la información y las fuentes de aprendizaje para desarrollar la práctica docente con los alumnos y PIE.

## 5.0.2.1 La integración escolar

### 5.0.2.1.1 Conceptualización e imágenes asociadas a la integración escolar

La comunidad de docentes concibe a la integración escolar como una vía que permite a un alumno, que presenta diversas dificultades o problemas que repercuten en el aprendizaje, pueda insertarse en el aula de una escuela regular para compartir con sus pares y desarrollar las actividades que les son comunes, pero con objetivos y un nivel de exigencia menores:

“Porque el tema es integración, el alumno integrado dentro de la sala de clases, así yo lo entiendo. El alumno con dificultad integrado en el aula común [...] una actividad para ese niño pero que al mismo tiempo lo hagan todos los niños, para que también ese alumno no se sienta que está haciendo cosas distintas de los compañeros” (Caso 5).

Las expectativas que esta comunidad genera en torno a la integración escolar parecen apuntan en dos direcciones que son complementarias. Por un lado, se espera que a través de esta se logre un adecuado desarrollo personal y social del alumno con PIE, que posibilite su adaptación y la aceptación del medio escolar. Por otro lado, emerge la expectativa de que a través de la integración estos alumnos logren algunos avances en el ámbito pedagógico, al menos respecto de sí mismos:

“Mi meta es que ella se pueda desenvolver, que ella se pueda sentir como persona [...] Que puede compartir con niños, que puede hacer algo con sus manitos, que se puede manejar” (Caso 2).

“Ver que avanzan, aunque sea muy poco. Pero que se logre avanzar algo, porque esa es la idea [...] Algo se logrará. Algo tendrá que aprender, será muy poco, pero llegará a fin de año sabiendo un poquito más. No quizás al nivel de los demás, porque tienen sus problemas [...] El niño avanza a su ritmo” (Caso 11).

A través del discurso de los docentes se puede observar la integración escolar se asocia con una imagen de tarea colectiva, la que idealmente debiera involucrar a todos los actores de la comunidad educativa: docentes, el curso o pares, especialistas, familia y al propio alumno. Pero al mismo tiempo, se visualiza como un “trabajo extra”

dado que su implementación demanda al docente una preocupación y focalización tanto en las necesidades generales del curso, como en las particularidades del alumno con PIE. Sólo una minoría de los docentes declara asumir la integración escolar como un nuevo desafío o reto para la labor docente:

“Hay que preocuparse de ellos directamente y ayudarlos hasta para ir al baño, estar preocupados de esos detalles. Entonces como que significa más sacrificio. Con todos los alumnos -algunos que son inquietos y que no dejan trabajar, que cansan demasiado- más estos alumnos, es como una sobrecarga” (Caso 6).

El nivel de dificultad asignado a este “trabajo extra” parece estar asociado al grado de problemas y características que presenta el alumno. En este sentido, mientras más severos sean los problemas o déficit cognitivos y/o conductuales atribuidos a los alumnos, mayor es la percepción de sobrecarga y viceversa:

“Te podría decir que ha sido un trabajo extra, pero no ha sido muy pesado. Es que la niña no tiene tantos problemas, a lo mejor si tuviera muchos más problemas me requeriría mucho más tiempo y eso me complicaría” (Caso 8)

Si bien en la comunidad parece predominar la asociación entre la integración escolar y el aumento de trabajo docente, las opiniones vertidas indican que esta imagen coexiste con una valoración positiva en torno a ella, especialmente ligada a los beneficios (reales o potenciales) que pueden obtener los alumnos con déficit en el ámbito pedagógico, en el desarrollo emocional y en la integración social.

Respecto del ámbito pedagógico, se observa que la mayoría de los docentes opinan que los recursos y apoyos de especialistas, que se proporcionan a partir de los PIE, han contribuido a generar avances en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos:

“Positivo, el hecho de que los niños estén en el aula y que haya una persona que esté atendiendo de forma diferenciada, en forma particular. Que se logre que algunos niños puedan trabajar dentro de su grupo curso con la profesora de integración y la del curso” (Caso 4).

“A parte de contar con más material para ellos, de tener una atención de especialista, obviamente que se tiene que ver más avances” (Caso 11).

No obstante lo anterior, también se reconoce que estos logros en el aprendizaje suelen ser moderados y distan mucho de los objetivos curriculares que se plantean para el nivel escolaridad en que se encuentra el alumno:

“Si, si tienen logros, no al nivel que deberían, pero si tienen, si” (Caso 10).

“Yo pienso que igual se ven logros... algo mínimo, pero igual... por lo menos un poquito” (Caso 11).

En el ámbito del desarrollo socio-emocional de los alumnos, muy ligado a los logros en el aprendizaje, se destacan los logros alcanzados en aspectos tales como el fortalecimiento la autoestima y la autosuperación de los alumnos:

“Cuando el se sacaba un siete, para el era:”¡oh, me saqué un siete!”, y eso le sube el autoestima y es bueno [...] al final tu igual ves la parte del autoestima del cabro, si ves que está bien y se siente bien, es un logro para uno también, para la escuela y para los profesores, para todos” (Caso 10).

En el ámbito de la integración social, dos docentes reconocen que los PIE han permitido revertir algunas conductas discriminatorias y de marginación que se manifiestan al interior de la comunidad educativa y en la sociedad en general:

“(Antes de la integración escolar) Se notaba mucho la discriminación. Estaban abandonados, estaban en su rinconcito no más y venían a la escuela por estar sentados” (Caso 6).

“Entonces, yo creo que es bien positivo [...] Por ejemplo, el que la sociedad vaya aprendiendo también de estos niños limitados, cuando son ... no hay trabajo” (Caso 2).

Junto con la valoración positiva que se hace de la integración escolar, también emergen del discurso docente algunas creencias y opiniones acerca de los costos o aspectos negativos que esta conlleva. Por un lado, se cree que la presencia de alumnos con PIE en el aula y la atención personalizada que debe brindarle los docentes puede generar un retraso en el progreso del resto del curso:

“Complica porque atrasa todo el proceso, se atrasa y no se puede quedar todo un período dándole vueltas a lo mismo porque nos atrasamos, porque nosotros tenemos que cumplir con el plan de estudio” (Caso 6).

Por otro lado, se sostiene que ciertas modalidades de apoyo proporcionadas por los especialistas, en especial las que implican que el alumno salga del aula común para recibir atención de forma individual, generan un efecto diferenciador que repercute negativamente en el mismo alumno:

“No le gusta ir a los talleres de integración, esa parte no le gusta, porque se siente diferente. El hecho de que la saquen de la sala, esa parte no le gusta a ella, aunque ella sabe que es beneficioso y provechoso para ella” (Caso 8).

#### 5.0.2.1.2 Condiciones necesarias para la integración escolar

La comunidad de docentes considera que deben estar presentes una serie de variables o condiciones necesarias para poder llevar a cabo y facilitar la implementación de la integración escolar.

Una de las condiciones necesarias que emerge desde el discurso docente, se refiere a la necesidad de que la integración escolar efectivamente sea asumida como una tarea colectiva que involucre a la totalidad de los actores que componen la comunidad educativa (alumnos, apoderados, docentes, etc.), para así generar un entorno “integrador”, respetuoso, acogedor, empático y comprometido al interior de ella:

“El factor decisivo, en primer lugar es... eh... el entorno que lo acoja. Claro, si hay un buen entorno, si hay un buen trabajo de valores, de la parte afectiva. De toda esta cosa que hablamos, de la empatía, de ponerse en el lugar del otro. [...] pasa mucho por el trabajo que haga la escuela, el sistema. Para mi eso es muy importante” (Caso 7).

Para llevar a cabo esta labor de forma colectiva, se le asigna mucha importancia al desarrollo de un trabajo en equipo, coordinado y cohesionado con los profesionales del equipo comunal de integración y al interior del cuerpo docente:

“Hay todo un proceso de interactuar para ir generando una visión común, integrándola justamente en el proyecto educativo institucional” (Caso 7).

“Deberían, a nosotros los profesores, apoyarnos más. Por ejemplo, no sé, yo encuentro que las adecuaciones curriculares deberíamos hacerlas en conjunto, la psicopedagoga y el profesor, como para los dos trabajar igual [...] Que nos

consultara a nosotros cómo lo estamos trabajando, que hubiera más comunicación” (Caso 10).

Además, los docentes consideran que para poder brindar dentro del aula una atención personalizada y ajustada a las necesidades de los alumnos deben darse condiciones tales como: trabajar con cursos pequeños, limitar la cantidad de alumnos con PIE por curso, contar con el apoyo directo de un auxiliar y de los especialistas que atienden al alumno, así como también el tener acceso a instancias de formación y perfeccionamiento respecto del cómo llevar a cabo la integración escolar:

“Eso sería lo ideal, tener cursos chiquititos... todo cambiaría [...] Yo creo que máximo dos (alumnos integrados por curso) si no, no se podría” (Caso 6).

“El profesor especialista debería trabajar en el aula [...] yo creo que eso también es necesario, porque el alumno necesita una mayor atención que dentro de un aula común no se le puede brindar, por la cantidad de alumnos que tiene el profesor” (Caso 5).

“Primero que nada una preparación para nosotros. Falta una preparación para nosotros, para saber qué punto de la integración tenemos que tomar en cuenta. Más allá de las adecuaciones curriculares, qué tipo de evaluaciones hay que hacerle” (Caso 8).

#### 5.0.2.1.3 Estado de la integración escolar en la comunidad educativa

En los docentes parece predominar la percepción de que la integración escolar enfrenta una serie de obstáculos y dificultades, puesto que la escuela no contaría con varias de las condiciones que son consideradas como necesarias para llevar a cabo el proceso.

Existe un claro consenso respecto de que los principales obstáculos se presentan al interior del aula. Estos se relacionan con la imposibilidad de brindar a los alumnos con PIE una atención personalizada y permanente, dado que deben trabajar con cursos numerosos, sin apoyo de otros recursos humanos y sin contar con la preparación y las herramientas pedagógicas para apoyar adecuadamente a los alumnos con PIE:

“Es difícil, uno los puede atender individual, pero un ratito. Uno no puede estar una hora completa con ellos solos porque hay muchos alumnos en la sala” (Caso 11).

“Lo que se ha podido descubrir, al menos lo que he visto yo, es que a nosotros como profesores de aula nos cuesta trabajar con los chiquititos integrados porque no tenemos las herramientas necesarias para trabajar con ellos” (Caso 4).

De acuerdo a lo planteado por los docentes, otro elemento altamente obstaculizador se refiere a las desarticulaciones o descoordinaciones que se presentan al interior de la comunidad de docentes respecto de los criterios y formas de llevar a cabo la integración escolar. Si bien, se reconoce que al interior de la comunidad educativa se han generado algunas instancias tendientes a potenciar un trabajo coordinado y articulado (Ej.: horas designadas para la planificación de las adecuaciones curriculares a principio de año), también se señala que estas instancias han sido aisladas, poco sistemáticas y más bien informales:

“Yo creo que porque no se ha generado la instancia, a lo mejor como colegio, no es cierto, tenemos una culpa, deberíamos coordinar eso para que se diera efectivamente ese trabajo realmente integrado [...] Hay otra cosa que también falta y lo asumo como mío, es el monitorear, o sea controlar. Controlar el cómo se está evaluando” (Caso 5).

La dificultad de desarrollar un trabajo articulado también es reconocida respecto de la relación que los docentes establecen con los apoderados y con los especialistas del equipo de integración que trabajan en el establecimiento.

Respecto de los apoderados, los docentes perciben que estos no se involucran ni apoyan activamente el proceso:

“La mamá estuvo muy preocupada al principio, en quinto. Después vino una despreocupación por problemas familiares. Del otro alumno igual, no hay mucha preocupación, no veo mucha preocupación. La mamá de la otra niña parece que es igual” (Caso 10).

En relación a los especialistas, se considera que la práctica de brindar los apoyos de forma individual, fuera del aula común, dificulta el contacto y la comunicación permanente que debe existir entre este y el profesor de aula, sobre todo porque no se

cuentan otros espacios formales para tales efectos. Este obstáculo no se presentaría con aquellos especialistas que desarrollan su labor dentro del aula común e integran al resto del curso es las actividades que realizan con los alumnos con PIE:

“Si tú no te acercas a la persona que está acá, no se acerca [...] te digo que una o dos veces he hablado con la psicopedagoga. Además que la han cambiado, antes había otra” (Caso 10).

“Me tocó trabajar con el kinesiólogo, ahí nos llevábamos súper bien, trabajábamos bien porque integraba a todo el curso. A él lo querían hartito, realmente era bien dedicado (Caso 11).

Resulta importante consignar que sólo una minoría de los docentes (especialmente docentes-directivos y los especialistas) consideran que los principales obstáculos que enfrenta la integración escolar se derivan de las resistencias que manifiestan algunos docentes, especialmente en los que tienen mayor antigüedad laboral, para transformar o modificar su práctica en función de incorporar, aplicar y seguir las normativas de evaluación diferenciada y las adecuaciones curriculares, sobre todo en sus aspectos formales:

“Ha costado mucho que asumamos, como profesor, que tenemos que hacer ese trabajo. Separar las cosas y no tanto hacer más trabajos, si no que en la misma guía trabajar primero para los niños con necesidades educativas especiales y las otras actividades que sean para el resto del curso (Caso 4).

“Yo entiendo a los profesores antiguos que les cuesta más, porque eso es nuevo. Es como un trabajo más y los profesores antiguos ya están cansados. Están con otro tipo de problemas y les cuesta mucho, les cuesta hacer todo esto. Ahora las cosas son distintas y por eso les cuesta mucho” (Caso 10).

### **5.0.2.2 El “alumno integrado”**

#### **5.0.2.2.1 Conceptualización del alumno con discapacidad y con proyecto de integración escolar.**

En el discurso de los docentes, emerge el concepto de “alumno integrado” para referirse a aquellos alumnos con discapacidad que se encuentran en el aula común a partir del Proyecto de Integración Escolar.

El “alumno integrado” es visualizado por la mayoría de la comunidad como un alumno diferente y como un “caso complejo”, que se encuentra en una situación de desventaja o de retraso en relación a sus pares del grupo curso.

Sólo una minoría de los docentes de la comunidad plantea la posibilidad de que, si bien estos alumnos rinden por debajo de la norma en el aspecto pedagógico, en algunas tareas pueden rendir igual o mejor que el resto del curso.

Los docentes sitúan el origen de esta condición “compleja” o “problemática” a múltiples déficit físicos y/o cognitivos y sociales presentes en los alumnos, los que derivan en la carencia de ciertas habilidades que son importantes en el proceso de enseñanza –aprendizaje:

“(un alumno integrado es)...Un niño con bastante deficiencias cognitivas, problemas físicos, problemas de aprendizaje, poco sociables” (Caso 8).

“El integrado es una necesidad más específica, digamos de un mayor nivel de discapacidad y complejidad. Esa es la diferencia. Si poh´, un niño integrado es un niño que con adecuaciones y todo no rinde, está muy por debajo” (Caso 5).

Muy ligada a la noción de déficit o retraso antes descrita, a estos alumnos también suele atribuírseles una imagen de mayor vulnerabilidad -ya sea física y/o emocional- que termina demandando al docente una mayor atención y cuidado:

“ Es que ellos son como pollitos, como que... o sea, como que necesitan de alguien que los apoye, claro, porque se llevan al lado de uno y al final uno siente como que necesitan cariño, como que ellos piden más atención” (Caso 11).

En su discurso los docentes identifican y hacen referencia una serie de atributos para caracterizar a los “alumnos integrados” que en la actualidad forman parte de la comunidad educativa.

Dentro de los atributos valorados positivamente por la comunidad de docentes, se mencionan: la tranquilidad y orden en al aula, la responsabilidad, el esfuerzo por aprender, el respeto, la receptividad en al ámbito afectivo y en lo pedagógico. Incluso

algunos docentes llegan a reconocer que estas cualidades suelen presentarse con mayor frecuencia en los “alumnos integrados” que en el resto del curso:

“Una niña tranquila, ordenada, respetuosa, responsable, introvertida, pero eso. No se distingue de los demás, a parte de ser muy tranquila. Ella no te hace jamás desorden en la sala. A lo más se puede parar porque hay que formar grupos, ella trabaja bien en grupo, diserta cuando tiene que disertar, hace su parte, en ese aspecto se ha integrado bien” (Caso 8).

“Son dóciles [...] Se diferencian también en que se dejan llevar por lo que uno les quiere enseñar [...] Yo creo que lo principal es que son respetuosos. Son más respetuosos que los otros chiquillos” (Caso 6).

No obstante lo anterior, los docentes también reconocen en estos alumnos algunas características más bien negativas tales como: la falta de iniciativa, escasa perseverancia para el trabajo escolar, timidez e inseguridad, baja autoestima e intolerancia a la frustración:

“El autoestima que la tiene demasiado baja [...] Si no es tanto el problema de aprendizaje que tiene, de hecho yo creo que es más la desmotivación que tiene” (Caso 9).

“Desde el punto de vista personal, es un hervidero de nervios, insegura, muy insegura... Ella es tímida, es insegura, está en toda esta etapa de lo jóvenes. [...] Ahora, ellos son muy propensos, tienen una carga de frustración” (Caso 7)

Es importante mencionar que dentro de la comunidad se sostiene que algunos “alumnos integrados”, que pertenecieron a la comunidad educativa en años anteriores, se caracterizaban por ser altamente disruptores en el aula dado que presentaban severos problemas conductuales, tales como hiperactividad, agresividad y escasa internalización de normas:

“Venía adelante, estaba un rato, después se paraba, le pegaba a los compañeros y más encima era “choro” y muy grosero, muy grosero. Incluso hicimos varias reuniones justamente... No quería trabajar en su cuaderno. Cuando quería, era por ratitos chiquititos. [...] Demasiado hiperkinético, eh..., sin hábitos de trabajo, los mismos cuadernos todos rallados” (Caso 6).

#### 5.0.2.2.2 Expectativas en torno a la escolaridad de los alumnos con PIE

En esta comunidad, la mayoría de los docentes, parecen generar bajas expectativas respecto de los logros académicos que pueden alcanzar los “alumnos integrados”, puesto que consideran posible y/o deseable que estos sólo lleguen a completar su enseñanza básica (octavo básico):

“Lo ideal es que lleguen hasta octavo, lo ideal. Porque ahora, en estos tiempos, para cualquier trabajo necesitan octavo básico. Yo he visto niños que han salido de octavo de aquí. El año pasado o el antepasado había un niño que salió de octavo” (Caso 11).

Los docentes parecen generar sus expectativas en función de las particularidades y el grado de complejidad de las problemáticas que presenta o se atribuye al alumno integrado. En este sentido, las expectativas más limitadas se generan en torno a los alumnos que presentan un mayor desfase o retraso pedagógico en relación a sus pares y, que además, presentan mayor dificultad para adaptarse conductualmente al ambiente escolar. En cambio, se generan expectativas más altas respecto de los alumnos que presentan menores dificultades en los ámbitos mencionados, incluso algunos docentes esperan que estos últimos puedan acceder a la Enseñanza Media Científico-Humanista o Técnico Profesional:

“Pero estos niños se van quedando, ahí es donde yo decía que podrían llegar hasta sexto. Porque ellos mismos se complican, ya no saben comunicarse, no saben distinguir muchas cosas. Entonces, ahí se quedan estancados” (Caso 6).

“Me parece que se va a un colegio técnico profesional...Sabes que si, yo creo que a ella le puede ir bien. He tenido niños, no integrados, pero si con dificultades de aprendizaje bastante serios, a lo mejor más serios que los de ella y les ha ido bien, les ha ido bien” (Caso 8).

### 5.0.2.2.3 Actitud en torno al alumno integrado

En general los docentes, a través de su discurso, tienden a manifestar una actitud de aceptación y acogida hacia los “alumnos integrados”:

“Yo estoy de acuerdo en tenerla el próximo año. Si yo la tengo el próximo año y me dan a mí la oportunidad de tenerla otra vez, yo encantada” (Caso 2).

“Yo lo acepté, yo sabía que era un “niño problema” entre comillas, porque leí el informe que traía. Pero uno no puede negarse a recibir estos niños. Todo lo contrario, hay que acogerlo más” (Caso 9).

El grado de aceptación expresada también parece estar muy vinculado con el nivel de “problemas” que se percibe en los “alumnos integrados”. En este sentido, los docentes aceptan con mayor facilidad a aquellos alumnos que no se diferencian mucho de sus pares en términos de conducta y rendimiento cognitivo:

“Yo creo que los que tienen problemas motor, no es problema, los problemas de audición y bueno, los problemas de aprendizaje..., no quiero decir deficiencia mental, pero leve, que sea manejables, que se puedan estar con un grupo grande de alumnos, que no necesiten un grupo reducido porque a veces eso los perjudica a todos” (Caso 11).

“Pero yo creo que no teniendo problemas conductuales, yo creo que igual se puede, porque no te interrumpe, no te distrae, porque tú tienes que preocuparte también de esa parte, del resto” (Caso 10).

Lo contrario ocurre con aquellos alumnos que presentan problemas conductuales en el aula, déficit cognitivo y/o sensorial muy evidente y retraso pedagógico muy marcado. En torno a estos “casos complejos” (Ej.: Síndrome de Down y ceguera) se evidencia en el discurso de los docentes un rechazo velado, justificado a partir del reconocimiento de que la incorporación de estos alumnos al aula puede perjudicar al resto del curso y de que como educadores no cuentan con las condiciones necesarias (tiempo y formación) para trabajar con estos alumnos:

“(respecto de un alumno con Síndrome de Down) No es rechazo, es no saber como tratarlo [...] Hay una niña en kinder, entonces yo decía cómo pueden hacerlo, o sea, a mí se me haría muy difícil trabajar con ella. No tengo los conocimientos para tratarla” (Caso 9).

“Yo no me siento capacitada o me costaría mucho es trabajar con los ciegos, no sé cómo tomarlos” (Caso 11).

Estas tendencias se ven reflejadas en las opiniones que dan los docentes respecto del tipo de establecimiento en donde consideran que estos alumnos se deben educar. Esta temática ha cobrado especial vigencia en la comunidad educativa a raíz del traslado de algunos de “alumnos integrados” a escuela especial de la comuna.

Se observa un consenso entre los docentes, al considerar que los casos que presentan mayor dificultad para avanzar con el resto del curso deberían recibir educación en un centro educativo especializado y junto a sus pares:

“En el caso de ella específicamente, si no va a lograr aprender más allá de lo que ha logrado, porque acá también ha repetido. Yo creo que no es para una escuela normal. No sé si estoy equivocada o no. Pero con tanto problema, yo creo que en el fondo le estamos haciendo un daño, porque ella se está comparando con niños que van mucho más avanzados, entonces se ve disminuida. De todas maneras se va a ver disminuida” (Caso 8).

“Yo encuentro que ellos no deberían estar acá, ellos tendrían que estar en otra parte, porque tienen otros tipos de problemas además de la parte de aprendizaje” (Caso 10).

Si bien, ningún docente reconoce y declara de forma personal y abierta una actitud de indiferencia o rechazo hacia los “alumnos integrados”, estas respuestas si son identificadas en otros docentes que pertenecen a la comunidad educativa:

“Hay colegas que sí, que se ven comprometidos. Pero los colegas que no tienen la oportunidad de atender niños así, son como indiferentes. No les preocupa. (Caso 11).

“Por ejemplo, no es pelambre, pero ese niño es el último de la fila, es el último. Para mí, él tendría que estar en la primera fila. Hay otra niña que también está de las últimas, ¿te fijas? Ellos tienen que ser los primeros. Si, en algunos casos hay rechazo” (Caso 8).

Respecto de la actitud que mostrarían los compañeros de curso hacia el “alumno integrado”, los docentes generalmente perciben conductas de aceptación y apoyo. De acuerdo a lo planteado por los docentes estos alumnos serían reconocidos por sus pares como un integrante más del curso y por tanto van siendo integrados con

naturalidad a las actividades del aula, en un proceso paulatino de adaptación que sería estimulado por los docentes:

“Lo bueno es que los chiquillos del curso no se hacen atado. No le hacen notar nada. Si lo perciben, no lo hablan. Está asumido, ellos lo asumieron ya. A lo mejor al principio había que explicarles, cuando eran más chicos. No hay problema, lo integran” (Caso 10).

“Es más, yo diría que ni se dan cuenta. Si la ven que de repente sale a trabaja con la especialista pero ya es algo normal para ellos. Cuando es un niño con una discapacidad motora, ahí se nota. Se nota pero sin embargo no tienen un rechazo” (Caso 5).

Se percibe además que, este proceso de integración con los pares se generaría más fácilmente en los primeros niveles de escolaridad. Algunos alumnos de 7° y 8° año básico notan y hacen notar las diferencias, llegando incluso a subestimar a los “alumnos integrados”:

“Yo veo en ocasiones que la molestan porque tiene mayor dificultad. Por ejemplo una vez, una profe me contó que estaban entregando una nota de una prueba y ella se había sacado mejor nota que otra compañera, y la otra compañera fue a recibir la prueba y dijo: “mira, hasta esta tonta me ganó” (Caso 1).

“El entorno es muy duro. Para ellos (los compañeros) es una chica que es como la tontita de la clase, entre comillas” (Caso 7).

### **5.0.2.3 Rol y práctica docente en la integración escolar**

#### **5.0.2.3.1 Contexto en el que se desarrolla la práctica docente**

Al interior de la comunidad, predomina la imagen de estar desarrollando la práctica docente en un contexto complejo, cambiante, tensionante y desfavorable en varias de sus dimensiones.

Por un lado, el barrio o sector en donde se emplaza el establecimiento educacional es percibido como un sector con una alta vulnerabilidad socio-económica y marginalidad. Se le describe como un sector con pobreza material y cultural. En donde

se presentan problemas delictuales y predomina la agresividad como medio de resolución de conflictos:

“Para mí, en la educación de los sectores llamados socioeconómicos más bajos, ellos llegan con una situación desmejorada en relación a otros colegios que potencialmente están compitiendo. Ellos, por ejemplo, los conflictos cómo los solucionan... a golpes, a golpes. Eso viene del entorno, la cultura.

[...] Ellos a veces tienen modelos que, sin querer estigmatizar pero..., es que hay modelos. Hay chicos que andan con buenos celulares, con buenas radios, tiene hasta auto y se pegan un “choreo”, cómo dicen por ahí. Entonces son modelos que están dando vueltas por ahí” (Caso 7).

Los docentes observan cambios en las características de las familias y apoderados de los alumnos que forman parte de la comunidad educativa. Predominando en la actualidad las familias monoparentales, que estructuran su dinámica en torno a una jefa de hogar, que trabaja en empleos temporales. Si bien se reconoce como un elemento positivo el mayor nivel de escolaridad alcanzados por los de los apoderados, estos son percibidos como desvinculados o en oposición a la labor formativa del docente y en algunos casos hasta negligente en la protección y cuidado del niño:

“Muchas mamás temporeras y empiezan a trabajar y los chiquillos pasan más solos. Pasan aquí... se van las tres y media, pero las mamás no llegan a la hora, algunas llegan a la 5 de la tarde” (Caso 3).

“Llegan niños que se nota que hay muy poca preocupación del hogar, las mamás trabajan y cumplen con darle algunas cosas necesarias y ellos piensan que la escuela es la que tiene preocupar de todo. [...] ahora es mucho más difícil trabajar con los niños porque los apoderados llegan como más agresivos a conversar con uno, ya no hay ese respeto que había antes. Entonces, uno no está temerosa, pero anda con hartito cuidadito” (Caso 11).

Junto con los cambios observados en el entorno y las familias, los docentes también perciben que trabajan con una población escolar diferente. Emerge, en a lo menos tres docentes, la idea de que en la población escolar se ha ido generado una especie de “contagio” o modelaje de pautas de comportamiento que contravienen los valores socialmente aceptados, lo que habría mermado tanto la “cualidad” como la “calidad” del alumnado que compone la comunidad educativa:

“Yo creo que aquí hizo cambiar mucho el entorno, las poblaciones nuevas [...] Hay muchos niños con problemas. Aquí tuvimos alumnos muy buenos alumnos y apoderados excelentes, pero aquí llegó mucho alumno, incluso enviado por el Departamento de Educación, que hay que recibir. Entonces lo que pasa, lo que

se cumple es que la manzana podrida pudre a las demás. Yo he visto y con mucho dolor, alumnos muy buenos que han cambiado negativamente. Se han contagiado con los chiquillos que son desordenados” (Caso 6).

Respecto de los alumnos, la mayoría de los docentes reconoce en ellos un descenso en la motivación escolar, dificultades para aceptar a la autoridad y para acatar normas. Además, se percibe en los alumnos el surgimiento de problemas de agresividad, consumo de alcohol y drogas:

“Es difícil trabajar ahora, está más difícil que antes. Los niños están distintos, no son los mismos niños [...] Es una generación distinta, muy distinta. Todo diferente, porque ahora quieren mandar ellos, ahora los padres andan por ahí con los profesores, porque no pueden dar una palmadas, nada” (Caso 3).

“Tengo casos de consumo de marihuana, de alcohol...Yo te digo que, esos problemas, más las amenazas entre ellos, es un ambiente complicado” (Caso 8).

Por su parte, los cambios experimentados en el propio sistema educativo también contribuirían a tensionar y complejizar la labor docente. En especial las nuevas normativas y enfoques en educación y los sistemas de medición de calidad de la educación:

“A veces en educación es eso, te embolan la perdiz, te ponen tantas siglas, tantas palabras que las cambian. Uno estaba acostumbrado a trabajar de otra forma, que en el fondo es lo mismo” (Caso 9).

#### 5.0.2.3.2 El docente y la integración escolar

Los docentes parecen delimitar las tareas que deben y pueden realizar en el aula, en el ejercicio de la práctica con “alumnos integrados”, en torno a dos ámbitos: la integración social y la integración pedagógico- curricular.

Respecto de la integración social la comunidad sostiene que el docente debe encargarse de acoger, proteger, estimular y reforzar los logros que va obteniendo el “alumno integrado” , así como también facilitar el que éste sea aceptado y respetado por sus pares o compañeros de curso:

“Entonces hay que ser muy sensible a lo que es el chico, tener una interacción muy fina con el chico. Incluso a veces protegerlo del entorno, echarlo andar como persona. Equilibrar entre protegerlo e ir soltándolo. ...Ahora para levantar a estos chicos a estos chicos uno tiene que destacarle sus logros” (Caso 7).

“Uno tiene que intervenir como profesor y decirles: bueno, somos todos iguales y tenemos que respetarnos. Ante todo, el respeto por todo, si no hay respeto no logramos nada” (Caso 6).

A partir de lo expresado por la comunidad, es posible observar que las tareas destinadas a promover la integración social son llevadas a cabo por algunos docentes y de manera diversa. La mayoría sostiene haber preparado al curso para acoger al alumno y generar los vínculos de apoyo necesarios. Otros, por su parte, manifiestan trabajar el tema de forma indirecta y transversal, a partir de situaciones contingentes (Ej.: Campaña de la Teletón). Mientras que la minoría de los docentes, reconoce evitar abordar el tema con el curso por considerar que ese hecho en sí mismo se constituiría en un acto de segregación o discriminación:

“Uno conversa con ellos y les explica que ellos van a aprender, pero que a ellos les cuesta un poquito más, que son más lentos. No como ellos que aprenden más rápido. Pero es un compañero más y lo tienen que respetar igual y tienen que compartir con él” (Caso 11).

“A raíz, por ejemplo, de este asunto de la Teletón, uno permanentemente está trabajando estas cosas y va generando un tipo de personas más respetuoso” (Caso 7).

“Yo trato de no tocar mucho el tema con los alumnos, en general. Porque yo eso lo veo más como discriminarlos, así que yo no toco mucho el tema dentro de la sala de clases” (Caso 6).

En relación al ámbito pedagógico-curricular, los docentes identifican tres tareas fundamentales que se deben realizar en la práctica con los “alumnos integrados”: diagnosticar las necesidades de los alumnos, adecuar el currículo (objetivos y actividades) en función estas necesidades y aplicar los criterios de evaluación diferenciada.

Sólo algunos docentes sostienen efectuar un diagnóstico inicial para conocer las particularidades del alumno y determinar sus necesidades. Sin embargo, la mayoría declara trabajar con los “alumnos integrados” en base a adecuaciones curriculares, siendo posible observar diferencias en las formas concretas en que estas son implementadas en el aula.

Por un lado, están los docentes que sostienen que para trabajar con los “alumnos integrados” utilizan la misma actividad destinada al resto curso, pero con un menor grado de dificultad. Otros declaran trabajar con actividades diferentes, especialmente diseñadas para los alumnos integrados, cuando el retraso pedagógico es muy marcado. Incluso algunos docentes que reconocen no guiarse por las adecuaciones cuando estas no se ajustan a la realidad, situación y necesidad concreta del alumno:

“Cuando yo voy al aula común tomo en cuenta las características de ella y le llevo una hoja distinta, con lo mismo de los demás, pero con las letras que ella entiende” (Caso 4).

“Ella va muy desfasada en relación al resto del curso, sobre todo en lenguaje. Entonces si, ella hace un trabajo este es muy diferente a los que hacen sus compañeros” (Caso 5).

“Tenemos que ir bajándonos. Por ejemplo, yo tengo una malla curricular que me pasó la tía, la que hicimos a principio de año. Pero uno tiene que ir más a nivel de ella, a nivel de primer” (Caso 3).

La implementación de las adecuaciones curriculares conllevaría la utilización y preparación de materiales específicos (guías, libros, fichas, etc.), acordes a las condiciones del alumno. En algunos casos, estos materiales serían confeccionados por los propios docentes, en otros casos, sería la profesora especialista del equipo de integración comunal quien se los proporcionaría:

“Yo le saco material para ella, exclusivo para ella, para nivel de primero o segundo año” (Caso 3).

“Él tenía un libro especial. Entonces la especialista me decía: “el niño de aquí hasta aquí puede trabajar en clases”. Y yo usaba el mismo libro que ella le daba” (Caso 11).

En la comunidad tampoco existe una forma única de entender y aplicar los criterios de evaluación diferenciada. La mayoría de los docentes reconocen aplicar el mismo instrumento evaluativo que se aplica al resto del curso, pero con ítems de menor nivel de complejidad, otorgar más tiempo para responder y utilizar una escala más baja para asignar la calificación. Otros, manifiestan utilizar instrumentos evaluativos diferentes o alternativos para evaluar los aprendizajes de los alumnos. Por ejemplo, ver una película en vez de leer un libro, utilizar interrogaciones orales en vez de escritas:

“además que se trabajaba con evaluaciones diferenciadas, bajando un poco el nivel de los contenidos de acuerdo a sus capacidades. Pero principalmente en Lenguaje y matemáticas” (Caso 8).

”Yo tengo un caso de un chico, que tiene dificultades para transcribir [...] he negociado con la mamá de que en vez de que el me lea libros, vea películas y yo le hago las mismas preguntas de manera oral” (Caso 7).

Para calificar el desempeño de los alumnos integrados algunos docentes priorizan el esfuerzo del alumno por sobre los resultados, mientras que otros enfatizan la necesidad de calificar los progresos reales que ha ido obteniendo el alumno, en función de los objetivos que se han fijado para él:

“Yo siempre tengo que poner conceptos B o MB o I, si es malo. Pero yo nunca les pongo mala nota porque uno ve que ellos están trabajando, están integrados en el trabajo mismo del curso” (Caso 6).

“Tú le haces una adecuación curricular y ellos tienen que cumplir con eso. Si no lo cumplen, no pueden pasar. No podís pasarlos porque sí, para eso tenemos las adecuaciones” (Caso10).

De acuerdo a lo expresado por algunos de los entrevistados, la aplicación de los criterios de evaluación diferenciada es una de las prácticas que más ha costado instaurar en los docentes de la comunidad, especialmente en los docentes del segundo ciclo (5° a 8° año básico), porque la confección de instrumentos evaluativos diferentes demanda más trabajo al docente:

“En las pruebas, al principio la hacían así como a cualquiera. Había que decir que las hicieran en forma diferenciada, que había que evaluar de forma diferenciada” (Caso 1).

“Con la evaluación diferenciada, aunque no lo queramos significa un trabajo extra. Para mi es más fácil confeccionar una prueba para todo el curso igual,

que hacer dos o tres tipos de prueba [...] Es la comodidad que asumen la mayoría de los colegas del segundo ciclo” (Caso 5).

#### 5.0.2.3.3 Emociones

La comunidad de docentes reconoce experimentar en su práctica cotidiana con los “alumnos integrados” una serie de emociones y sentimientos. Si bien algunos docentes reconocen experimentar sentimientos de satisfacción cuando observan avances y pequeños logros en los “alumnos integrados”, en la comunidad predomina el reconocimiento de emociones y sentimiento que tienen una carga negativa para quienes los experimentan, entre otros se mencionan: preocupación, impotencia, agotamiento o tensión.

Alrededor de la mitad de los entrevistados manifiesta sentir diversos grados de preocupación y/o aprehensión al tener que trabajar con los “alumnos integrados”. Esta preocupación se relacionaría con: el cuestionamiento que hace el docente respecto de su capacidad para abordar y dar las respuestas mas acertadas a la “problemática” del alumno), la incertidumbre que se genera en torno a los logros reales que van alcanzando los alumnos en el aula y respecto de los criterios que deben primar a la hora de evaluar la promoción de estos alumnos:

“Si, yo me preocupo, me preocupa, me preocupa. Pero, lo que me hacen ver lo colegas es que la niña ha avanzado, pero a su nivel. Ya, yo entiendo eso, pero al seguir en quinto, va a seguir con sus compañeros. Pero me preocupa esa parte... que va a tener más profesores, a lo mejor ella no va a tener la confianza con todos ellos. Por ejemplo, a ella le falta algo y ella viene para acá y me pide” (Caso 3).

La impotencia o frustración experimentada en la práctica de la integración escolar se derivaría del hecho de que, independientemente de los esfuerzos que haga el docente, existe una gran dificultad para obtener u observar logros en algunos de los alumnos integrados:

“Mira, por ejemplo, me siento limitada al no poder entender más allá, más allá... O sea, ¿cómo poder hacerla avanzar aunque sea un poquitito? Uno es educadora de párvulos, hay una parte que es bien limitada [...] una impotencia, te digo que yo, es una impotencia de pensar ¿que más?”(Caso 2).

Finalmente, el agotamiento y la tensión provendrían del aumento en la carga de trabajo que se le genera docente al tener a estos alumnos integrados, así como también de la dificultad que experimentan para motivar y controlar las conductas disruptivas que presentan algunos de ellos en el aula:

“Yo sentía tensión, mucha tensión, porque es doble trabajo y más el curso.... Más encima preocuparse de esos niños... Hay que estar dedicándoles mucho más tiempo y uno lo hace pero muchas veces no entienden o se niegan. Entonces era muy difícil” (Caso 6).

“Se paseaba, deambulaba todo el día por la sala, se arrancaba [...] yo trataba de controlarme pero, pero de repente me sobrepasaba. A veces lo mandaba a la oficina para que me lo tuvieran un rato, para que se calmara” (Caso 11).

#### 5.0.2.3.4 Fuentes de información y aprendizaje

Los docentes recurren a una diversidad de fuentes para extraer las creencias, informaciones y los conocimientos que conforman la cosmovisión que guía sus prácticas en torno a la integración escolar.

Una de las principales fuentes de información la constituye la propia comunidad educativa (docentes y docentes- directivos) puesto que al interior de esta se comparten y traspasan la información relevante (diagnósticos, procedimientos, normativas, sugerencias, etc.) para desarrollar su labor con los alumnos con proyecto de integración.

Respecto de las instancias formales e institucionales existentes, se destacan algunas reuniones de reflexión pedagógica y talleres en donde se han abordado temáticas asociada al Proyecto de Integración Escolar. Dentro de las instancias informales, se reconoce que la interacción y comunicación cotidiana entre colegas facilita el traspaso oral de información relativa a los diagnósticos, los progresos y dificultades que van presentando los alumnos:

“Los colegas tienen el conocimiento, porque hemos tocado los temas en reflexiones pedagógicas. Hemos tratado todo lo que es evaluación diferenciada,

se han hecho ejercicios prácticos con los colegas y lo mismo con las adecuaciones curriculares, también hemos hecho algunos talleres para los colegas. Entonces ellos no pueden decir que no saben” (Caso 5).

“Bueno, yo me entero más que todo cuando los profesores jefes nos dicen a nosotros y nos comunica” (Caso 6).

Junto con la comunidad educativa, los especialistas y profesionales del equipo comunal de integración también emergen como una fuente que aporta antecedentes respecto de los diagnósticos, tratamientos complementarios y formas de trabajar con el alumno integrado en el aula:

“La profesora de integración me mostró un informe de ella, eso es lo que he visto yo” (Caso 3).

“La psicopedagoga me dice en qué nivel están los niños” (Caso 2).

Algunos docentes reconocen la influencia que han tenido los medios de audiovisuales (documentales) y de comunicación masiva o multimedios (Internet) para comprender e idear formas de abordar las necesidades que presentan los alumnos:

“Yo no sé si tu viste la película. No, es un video de Tony Meléndez [...] el nació sin brazos, entonces tocaba la guitarra maravilloso con lo pies, pero maravilloso. Una voz fabulosa, manejaba” (Caso 2).

“Porque ahora hay tanto de donde obtener material para niños con dificultades. En Internet hay tanto, tanta cosa que se puede hacer.  
[...] Ahora bajo hartoo material de Internet, que se yo. Los hago porque a mi me gusta, porque yo creo que todos podemos y deberíamos de buscar otras posibilidades para trabajar con los niños” (Caso 11).

Sólo algunos docentes sostienen que la formación de pregrado les ha permitido adquirir los conocimientos, pero en definitiva sería la práctica profesional la que proporciona los aprendizajes para desempeñar su labor:

“Si, si se hablaba el tema en la universidad, pero tu sabes que la práctica es la que lleva a aprender. Pero si, en la U el tema se toca y te enseñan a hacer las adecuaciones curriculares y ver las características del niño” (Caso 10).

Finalmente, algunas experiencias personales también que influyen la manera de entender y responder frente a las limitaciones y diferencias individuales. Más específicamente, dos docentes se refieren a sus creencias religiosas y un docente a una situación de enfermedad:

“Porque... por mi misma religión, yo tengo otra idea de mirar la vida, de ver la vida y a las personas, muy diferente. Entonces sé que a todo ser hay que mirarlo como es, tal como es, con sus limitaciones, con sus fortalezas, tal como él es. Porque Dios te ama, Dios te ama así, o sea cada ser vale lo mismo. No importa, tu puedes tener un gran título o puedes no entender nada y tienes el mismo valor” (Caso 2).

“Yo tuve una enfermedad a los 14 años, yo jugaba al fútbol y tenía cierta ilusión con el fútbol. Le voy a decir -y no por cachiporrear-yo jugaba en O’Higgins y era muy jovencito, tenía trece o catorce años. Un día me entró una infección al pie y estuve a punto de morirme. Eso me cambió radicalmente la vida” (Caso 7).

## **5.1 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este estudio se utilizó como base conceptual la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) como una forma de aproximarse a la cosmovisión (significados, creencias y valores, etc.) que construye y reconstruye la comunidad de docentes para elaborar, interpretar, pensar y explicar sus vivencias en torno a los alumnos con discapacidad que se encuentran integrados al aula regular, a partir de las nuevas políticas educativas PIE.

En este apartado se pretende dar cuenta del proceso de reconstrucción de las representaciones sociales desde el discurso de los docentes que conforman la comunidad de práctica. En este proceso de reconstrucción se pretende identificar las tres dimensiones que componen a las RS: información, actitud y campo representacional, reconocer los elementos socio-culturales e históricos que subyacen en ellas y contrastar los estos contenidos representacionales con los lineamientos que entregan las políticas públicas en el ámbito de la integración escolar.

### **5.1.1 Información que compone la RS de la comunidad acerca de los alumnos con discapacidad, integrados al aula común**

Al analizar los resultados, llama la atención el escaso empleo que se hacen los docentes del concepto de discapacidad al referirse a los alumnos que están con proyecto de integración en el establecimiento, no obstante es posible observar el surgimiento y utilización del concepto de “alumno integrado” para referirse a ellos. Esta parece ser una especie de categoría intermedia que hace referencia a un nuevo tipo de alumno, ubicado entre la discapacidad y la “normalidad”.

En este contexto, el “alumno integrado” es considerado como un alumno diferente al resto del alumnado puesto que presenta una serie de retrasos o déficit que gatillan lentitud, dificultades, restricciones para avanzar y hacer lo que se considera normal para su edad y/o nivel de escolaridad. A partir de estas particularidades, los docentes los significan como un caso o problema complejo que está en una situación de inferioridad o desventaja y de mayor dependencia que sus pares, lo que demanda una atención eminentemente personalizada de parte de los docentes.

No obstante, el nivel de problemáticas que presentan los “alumnos integrados” sería de menor gravedad o complejidad que los que presentarían los alumnos con discapacidad y por tanto, se le atribuye una mayor potencialidad para adaptarse en algunos ámbitos al medio escolar regular.

Los retrasos y déficit son asociados a una condición propia del alumno, relativamente estable, pero que idealmente podría ser levemente modificada a partir de los tratamientos específicos. Llama la atención que ningún docente menciona los diagnósticos específicos que presentan los alumnos, lo que podría estar indicando que los desconocen o que para ellos son más significativas las consecuencias prácticas o manifestaciones concretas de estos déficit en el aula (ej. lentitud, retraso, etc.).

En términos generales se considera que la mayoría de los alumnos poseen poco potencial para el aprendizaje curricular y que los avances que pueden lograr son limitados y derivado de esto se generan bajas expectativas respecto de los logros pedagógicos que pueden alcanzar. Esto último es de vital importancia en cuanto se sabe que las expectativas docentes respecto de los aprendizajes de los alumnos está estrechamente vinculadas con los logros que efectivamente terminan alcanzando los alumnos durante la escolaridad.

Las expectativas de la mayoría de los docentes respecto de estos alumnos, se traducen en que estos sean capaces de alcanzar un adecuado desarrollo socio-emocional y obtener pequeños avances respecto de sí mismo en el ámbito académico, que les permitan al menos completar su enseñanza básica completa, en función de la integración social. Sólo en aquellos alumnos en donde la brecha que los separa de sus pares no es tan marcada se visualiza un posible egreso de la enseñanza media. En este sentido, las expectativas más limitadas se generan en torno a los alumnos que presentan mayor compromiso del área cognitiva, un mayor retraso pedagógico y más dificultades para adaptarse a las normas y códigos conductuales valorados en la cultura escolar.

Si bien, en el discurso docente se aprecia que los alumnos integrados presentan una serie de condiciones desfavorables y restrictivas, a la hora de describirlos predomina la tendencia a mencionar una serie de atributos positivos y valorados socialmente dentro del contexto escolar: alumnos responsables, tranquilos, respetuosos, receptivos y esforzados. Pero también se reconocen en ellos algunas características que pueden jugar en contra del proceso educativo, tales como falta de iniciativa y perseverancia en el trabajo. Además, se les describe como tímidos, inseguros, con baja tolerancia a la frustración y autoestima. Pero estos atributos surgen en el discurso de los docentes como características de los alumnos y no como el posible resultado de la propia experiencia de la escolarización, la que generalmente se asocia a una historia previa de bajo rendimiento y fracasos.

En términos generales, esta caracterización parece indicar que en la comunidad de docentes emerge una imagen respecto de la mayoría de los alumnos integrados asociada a la de pasividad, la carencia, lentitud, el retraso, dependencia y una posición de desventaja o inferioridad respecto del resto.

### **5.1.2 Actitud de los docentes hacia los alumnos con discapacidad integrados al aula regular**

Para poder identificar y comprender la orientación general que tiene la comunidad de docentes hacia los “alumnos integrados”, previamente se hace necesario acercarnos a la manera en que estos perciben y conceptualizan la integración escolar (PIE) que enmarca su nacimiento como un tipo de alumno diferente.

Es posible advertir que para los docentes la integración escolar cumple dos finalidades, por un lado se orienta al desarrollo de habilidades personales y sociales y por el otro al logro de algunos aprendizajes y conocimientos curriculares básicos que permitan al alumno insertarse adecuadamente al medio escolar y en el futuro integrarse a la comunidad o sociedad en general.

La integración escolar es asociada a dos imágenes: trabajo colectivo y trabajo extra. Como trabajo colectivo se considera que esta tarea debe ser asumida por toda la comunidad educativa (alumnos, docentes y apoderados) y por la sociedad, pero este trabajo colectivo le significa al docente un trabajo adicional que vendría a sobrecargar el rol docente. Esta sensación de sobrecarga parece ir en directa relación con la percepción que los docentes tienen del nivel de complejidad o dificultades que son atribuidos a los alumnos y de la cantidad de esfuerzo y tiempo que le significa brindarle una atención más personalizada. Esta parece ser experimentada debido a que algunos de los componentes de la comunidad educativa, especialmente los apoderados, no asumen su rol. Y por otro lado, porque la integración escolar impone al quehacer docente de nuevas tareas administrativas y formas de enseñanza (adaptaciones

curriculares) que se alejan del rol y práctica que tradicionalmente venían desempeñando antes de que la integración escolar se comenzara a implementar.

Si bien se asocia una imagen de sobrecarga, los docentes de igual forma reconocen que la integración escolar beneficia a los alumnos que reciben los apoyos adicionales, pero los logros y avances son considerados como pequeños e insuficientes. Así mismo, es posible ver que al interior de la comunidad también circula la creencia de que la integración de alumnos con déficit al aula común puede perjudicar o retrasar el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto del curso, dándose a entender que el atender a la minoría (alumnos integrados) se traduciría en descuidar a la mayoría (resto del curso). En particular, cuando se considera que a nivel de sistema educativo macro y micro no se reúnen las condiciones necesarias para llevar a cabo esta labor puesto que existiría una ausencia de trabajo articulado y en equipo, carencia de una visión común al interior de la comunidad que guíe el quehacer docente, condiciones de trabajo en el aula inadecuadas (exceso de alumno y falta de apoyo) y la inexistencia de instancias de perfeccionamiento.

La percepción de no contar con las condiciones necesarias para llevar a cabo la integración escolar, la sensación de estar siendo sobre-demandado y el bajo nivel de logros, son factores que podrían explicar el predominio de emociones y sentimientos con carga negativa (preocupación, frustración, agotamiento) en los docentes a partir de su práctica con alumnos integrados.

En general, los docentes tienden a expresar a través de su discurso una actitud favorable, de aceptación y acogida hacia los alumnos que están actualmente con proyecto de integración en la escuela. No obstante, esta orientación global parece variar en función de la evaluación que hacen del grado de distancia que se da entre el comportamiento y rendimiento de cada alumno integrado y los del resto del curso. En este sentido, pareciera que mientras más se acerque el alumno integrado a la norma o promedio es aceptado con mayor facilidad y mientras más se aleje de ella se va generando un rechazo que personalmente no es abiertamente asumido como tal, pero

si es reconocido en algunos “otros “docentes de la comunidad a través de conductas de abandono o no consideración (Ej.: dejar al niño de lado, sentarlo en última fila)

Esta tendencia se ve reflejada en las opiniones que vierten sobre el tipo de escuela en donde deben educarse los alumnos integrados. Al respecto, los docentes consideran que los casos complejos (Ej.: Síndrome de Down, déficit cognitivo moderado, déficit sensoriales) y que además presentan conductas consideradas como altamente disruptores en el aula, debieran educarse en centros educativos especializados junto a sus pares, en manos de profesionales calificados.

Los alumnos con déficit podrían estar en una escuela común, en base a un proyecto de integración, siempre y cuando estos sean capaces de adaptarse conductualmente al entorno escolar y de obtener algunos logros en el ámbito pedagógico. Cuando esto último no ocurre, la mayoría de la comunidad se muestra a favor de que estos alumnos sean trasladados a la educación especial, situación que se ha generado en dos oportunidades en el establecimiento.

### **5.1.3 Reconstrucción del campo de representación de las RS de la comunidad de docentes**

El discurso de la comunidad de docentes se estructura en torno a tres grandes tópicos: la Integración escolar, el alumno integrado y la práctica docente en la integración escolar, estos son altamente interdependientes y se van articulando e influenciando hasta conformar la representación social que se emerge en torno al sujeto-objeto representado. De estos tres, pareciera ser que la integración escolar se constituye en el eje central en torno al cual se estructuran y ordenan las creencias, opiniones, significados de los docentes.

La integración escolar es visualizada predominantemente como un “trabajo extra”, una nueva y compleja tarea que se ha añadido al rol docente desde afuera (leyes, autoridades) y que debe ser desarrollada sin contar con las condiciones necesarias

para hacerlo: tiempo, recursos humanos, preparación, trabajo en equipo y articulado al interior de la comunidad educativa. Esta nueva tarea de integrar aula común a alumnos con diversos problemas que repercuten en el aprendizaje, en base a un marco normativo y legal específico, da paso al surgimiento de un nuevo tipo de alumno: el “alumno integrado”.

El “alumno integrado” es considerado alumno diferente a la mayoría, un “caso complejo” que presenta retrasos o déficit que lo sitúan en el límite entre la “normalidad” y la “discapacidad”, cuya incorporación al aula común se traduce para el docente más trabajo y atención personalizada. En torno a estos alumnos emerge una imagen de pasividad, carencia, desventaja, lentitud que refuerza la creencia de que e la mayoría de estos alumnos poseen poco potencial para el aprendizaje y que su rendimiento siempre se mantendrá distante del rendimiento promedio del curso. Derivado de ello se generan bajas expectativas respecto de logros que pueden alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que se reconocen pequeños avances.

Frente a estas bajas expectativas en el ámbito curricular, la integración escolar de los alumnos queda supeditada a la integración social, por lo tanto la adquisición de pautas de comportamiento y habilidades socio-emocionales se constituyen para los docentes en uno de los objetivos y criterios fundamentales a la hora de determinar si un alumno, con las características antes descritas, puede ser o puede continuar integrado en un establecimiento regular. En este sentido, el alumno podría ser o permanecer integrado, a pesar de no lograr avances notorios en el aprendizaje, si logra adaptarse al entorno escolar y si su incorporación al aula no perjudica a los demás. Pareciera que es más esperable y aceptable que el alumno integrado repruebe o no rinda en los objetivos curriculares, que el que “repruebe” en sociabilidad. Si el alumno presenta conductas consideradas como altamente disruptivas se generan tensiones en la comunidad educativa, que de no ser resueltas pueden desembocar en la segregación de éste (envío a la educación especial).

La imagen de que la integración escolar es un trabajo extra, que se lleva a cabo sin contar con las condiciones adecuadas y la significación del alumno integrado como un caso complejo, con poco potencial para el aprendizaje, llevan a los docentes experimentar predominantemente emociones con una carga negativa: preocupación, frustración y sensación de sobrecarga. Estos factores también incidirían en la actitud o disposición que tienen hacia estos alumnos, puesto que si bien todos declaran aceptarlos, desde el discurso se puede desprender que esta se vuelve menos favorable cuando los retrasos en rendimiento y los problemas de comportamiento son más severos. Frente a los alumnos integrados que se encuentran en esta última situación los docentes generan las expectativas más bajas y experimentan una mayor sensación de sobrecarga.

La actitud de los docentes respecto de los alumnos integrados a su vez impacta en la práctica de integración en el aula. Se observan mayores resistencias para implementar las adaptaciones curriculares en aquellos docentes que tienen una orientación poco favorable hacia la integración y el alumno. Así mismo, los resultados o avances observados y las emociones asociadas a la práctica de integración escolar también impactan en los significados y refuerzan las creencias que generan en torno a la integración y a los alumnos.

#### **5.1.4 Elementos socio-culturales e históricos que subyacen en los contenidos de las representaciones sociales de los docentes**

Al describir las representaciones sociales de la comunidad de docentes, es posible identificar una serie de elementos históricos, culturales y sociales que subyacen a los significados, imágenes y creencias que estos construyen y reconstruyen en torno a los alumnos integrados. En primer lugar, se puede observar que los contenidos de las representaciones de los docentes están fuertemente influenciadas por el modelo médico- rehabilitador que históricamente ha sido utilizado para explicar y abordar la discapacidad. Esto se ve reflejado en que el origen del problema del alumno es

atribuido fundamentalmente a una condición o atributo personal y en la marcada tendencia a definir al alumno integrado desde el déficit o de la carencia.

No obstante lo anterior, en algunos docentes también se evidencian elementos del modelo que comprensivo más actual (bio-psicosocial), dado que se comienza a reconocer que el abordaje del problema, mediante la integración, es un tarea que debe involucrar a la sociedad y a la comunidad educativa en su conjunto (docentes, apoderados, alumnos). Además, es posible advertir en la comunidad el desuso del concepto de discapacidad, que ha sido impulsado recientemente por los organismos internacionales y nacionales. Pero, si bien los docentes no hacen una directa referencia de los “alumnos integrados” como “alumnos discapacitados”, de igual forma se les atribuyen algunas de las imágenes que culturalmente se han generado en torno a las personas con discapacidad, tales como la pasividad, deficiencia, dependencia, inferioridad o desventaja respecto de sus pares.

También, es posible observar que los docentes tienen fuertemente incorporado a su rol la labor de desarrollar las habilidades sociales, las capacidades y los conocimientos que posibiliten la integración de los individuos como elementos útiles a la sociedad, tarea que históricamente ha sido asignada a la educación y la escuela. El desempeño de este rol parece realizarse desde el enfoque homogenizador, propiciado en décadas pasadas por el propio Estado a partir de la formación docente y de la entrega de programas de enseñanza estandarizados. Desde este enfoque el proceso de enseñanza- aprendizaje está pensado y diseñado para un tipo de alumno promedio, en base a una norma definida respecto de lo que es adecuado o esperable a cierta edad y en cierto nivel de escolaridad. Frente a este alumno ideal se planifican y aplican metodologías de enseñanza estándar, quedando plasmadas en el currículo común. La presencia y persistencia de este enfoque podrían explicar las dificultades y resistencias, que presentan algunos de los docentes de la comunidad, a la hora de implementar las adaptaciones curriculares que requiere el proceso de integración escolar, puesto que no estarían habituados a ejercer su práctica pensado en las necesidades individuales, en la diferencia ni menos en la diversidad presente en el aula.

Bajo el enfoque de la homogeneidad, el alumno integrado es considerado un alumno "distinto", que no se ajusta o se distancia a los estándares "normales," y por tanto requiere una atención diferente y personalizada, que demanda tiempo y la atención constante del docente. Estos supuestos parecen relacionarse con la creencia de que la integración de alumnos con déficit al aula común puede perjudicar o retrasar el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto del curso, dándose a entender que el atender a la minoría (alumnos integrados) se traduciría en descuidar a la mayoría (resto del curso).

Con la puesta en marcha de los proyectos de integración escolar se observa una disminución de la explicitación abierta de actitudes de segregación, sin embargo es posible observar que aún se manifiesta la brecha entre la educación especial de la común, puesto que se sigue considerando pertinente que los alumnos que presentan déficit severos reciban una educación especializada y junto a sus pares

En los resultados, se pudo observar que los contenidos representacionales respecto de los "alumnos integrados" y de la integración escolar, son incorporados y extraídos por los docentes desde diversas fuentes, situadas dentro y fuera de la comunidad educativa.

Las fuentes principales parecen ubicarse en la propia comunidad educativa, en su matriz institucional pero fundamentalmente en la comunidad de práctica que conforman los docentes.

Desde la institucionalidad (dirección y la unidad técnico pedagógica del establecimiento) se han propiciado algunos espacios formales para difundir información sobre las normativas que rigen los PIE y los procedimientos que deben regir su implementación, específicamente lo relativo a las adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada. Además, los especialistas y profesionales del equipo comunal de integración también emergen como una fuente que aporta antecedentes respecto de los diagnósticos, tratamientos complementarios y formas de trabajar con el alumno integrado en el aula.

No obstante lo anterior, sería en la comunidad de práctica que conforman los docentes a partir de las interacciones informales que establecen entre sí, el lugar donde se transmiten las informaciones y creencias respecto de los alumnos integrados (Ej.: diagnósticos, expectativas, caracterizaciones, etc.), así como también se generan los aprendizajes y los conocimientos válidos y significativos respecto del cómo llevar a cabo la labor de integrar a los alumnos dentro del aula.

Fuera de la comunidad educativa también se identifican diversas fuentes de donde los docentes extraen la información y los aprendizajes que pasan a ser parte de su cosmovisión, entre estas se encuentran los medios de comunicación masiva (televisión e Internet), la formación de pregrado, experiencias personales y vinculaciones con comunidades religiosas.

#### **5.1.5 Contraste entre los contenidos de las RS de los docentes y las políticas educacionales en torno a los alumnos con discapacidad y la integración escolar**

Las políticas y normativas en educación dictadas por el Estado proporcionan un marco ideológico y normativo que pretende orientar la práctica docente en torno a la integración escolar. En este nivel del análisis precisamente se pretende realizar un contraste entre los contenidos de las representaciones sociales de los docentes y las nuevas conceptualizaciones emanadas desde el marco normativo, detectando sus similitudes, diferencias y tensiones.

Una de las primeras convergencias hace referencia a que, tanto en las representaciones sociales de la comunidad de docentes y en las políticas públicas, se tiende a reemplazar el concepto de discapacidad. En el caso de las políticas, se adopta el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para nominar a aquellos alumnos (con o sin discapacidad) que presentan algún tipo de problema en el aprendizaje, demandan una atención específica y mayores recursos en su proceso de

enseñanza-aprendizaje. Mientras que casi la totalidad de comunidad de docente utiliza el concepto “alumno integrado” para designar a esos alumnos.

Otro aspecto en donde parecen confluir las representaciones y el marco normativo, se refiere a la definición de los Proyectos de Integración Escolar como una estrategia o instrumento, pero se aprecian diferencias en la utilidad que se le confiere. Mientras que desde la política se considera que las estrategias de enseñanza, recursos y apoyos aportados pueden ser utilizados para dar respuestas ajustadas a las necesidades de todos los alumnos y por ende beneficiar a la totalidad de la comunidad educativa, los docentes consideran que los beneficios están fundamentalmente focalizados en los alumnos que se encuentran integrados.

Una de las diferencias fundamentales que es posible apreciar y que genera una evidente tensión, se refiere al enfoque que se adopta para abordar la educación de los alumnos que presentan problemas en el aprendizaje. En la política de integración escolar se visualiza a la educación como un continuo que debe ser capaz de responder a la heterogeneidad, equiparando las condiciones de los alumnos y resguardando el derecho al desarrollo en igualdad de oportunidades. Por su parte, en la comunidad de los docentes todavía parece predominar un enfoque centrado en la homogeneidad y en el déficit, por lo que el quehacer educativo en la integración escolar se plantea en función de la compensación de las carencias que presentan los alumnos.

Muy ligado con lo anterior, se observa que las causas que originan el problema de aprendizaje son localizadas en distintos lugares. Las políticas explican el problema como transitorio, derivado de la interacción inadecuada que se da entre las características del alumno y el contexto escolar donde se sitúa. Mientras que los docentes atribuyen el problema a los atributos propios de los alumnos, específicamente a la condición de déficit o retraso, que tiene un carácter más bien permanente y poco modificable. De este modo, en las políticas públicas se pone el énfasis en la capacidad de la escuela o comunidad educativa para adaptar el entorno y el proceso de enseñanza a las necesidades particulares de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero los docentes continúan centrándose en la capacidad que tiene el

alumno integrado para adaptarse al medio escolar y avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento que es concebido de forma diferente son las adaptaciones curriculares. Desde las normativas estas son presentadas como una condición necesaria para dar respuestas ajustadas a las distintas necesidades de los alumnos y, por tanto, en el proceso de integración educativa. No obstante en la comunidad educativa estas parecen ser considerados como un requerimiento de orden administrativo más que como una herramienta útil a la hora de trabajar con los alumnos integrados. Incluso algunos docentes comentan no utilizarlas porque este requerimiento se aleja de la realidad que se vive en el aula.

## CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La integración escolar se enmarca en un contexto socio-histórico que promueve el reconocimiento y respeto de una serie de derechos políticos, civiles, sociales, económicos y culturales y en donde se pone en tela de juicio toda forma de segregación, exclusión y discriminación. Desde este enfoque ideológico-valórico, los organismos internacionales han demandado un rol activo al Estado para emprender acciones que vayan en beneficio de los grupos o personas que, por sus condiciones desiguales y desventajosas de inserción en la sociedad, tienen menores posibilidades de ejercer tales derechos (Hopenhayn, 2000), dentro de los que se cuentan las personas con discapacidad. Las actuales normativas en educación apuntan en esa dirección, a través estas se pretende revertir la segregación de la población escolar con discapacidad que se generó en base a un enfoque educativo homogenizador que fue estimulado por las decisiones políticas en el ámbito de la formación docente y de la estandarización del currículum, tomadas en décadas pasadas.

Las nuevas políticas en educación representan un marco normativo o legal que pretende orientar la práctica docente en torno a la integración escolar. Pero tal como lo sostiene Marchesi y Martín (1995), no producen directa ni necesariamente modificaciones relevantes en la práctica docente. Esta comunidad educativa lleva alrededor de 5 años implementando la política del Proyecto de Integración Escolar y de acuerdo a lo expresado pareciera que la práctica docente en este ámbito, más que orientarse estrictamente por lo que indican las normativas y los lineamientos formales, se ha ido delimitando a partir de la manera en que la comunidad interpreta, piensa y explica al alumno integrado, a la integración educativa y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así como también de las definiciones que hacen los propios docentes respecto de lo “que” y “cómo” se debe y puede hacer frente a la demanda de atender “alumnos integrados” dentro del aula.

La integración escolar aboga por el término del empleo de categorías y etiquetas para designar a los alumnos, sin embargo a partir de esta se ha dado pie para el surgimiento de una nueva categoría: el “alumno integrado”. Este concepto podría ser leído como haciendo referencia a un alumno de “afuera”, que fue colocado por otros en un lugar que no es el habitual y/o que por el sólo hecho de adoptar esta nueva posición o ubicación ya a sido incorporado o integrado a la comunidad educativa

Los docentes de la comunidad parecen estar construyendo algunas imágenes, significados y creencias en torno a los alumnos integrados que favorecen y otras que obstaculizan el proceso de integración. Dentro de los elementos que favorecen se encuentran la declaración de una disposición para acoger a los alumnos integrados y el reconocimiento en los alumnos integrados de una serie de atributos que son altamente valorados dentro de la cultura escolar: responsabilidad, respeto, esfuerzo, etc. No obstante también se identifica la conformación de imágenes de pasividad, carencia, dependencia y algunas creencias que pueden estar obstaculizando dicho proceso, tales como la idea de que la incorporación de alumnos integrados al aula puede perjudicar al resto de los alumnos y que estos alumnos sólo pueden alcanzar escasos logros en el aprendizaje. Esto parece confirmar lo que sostiene Jiménez y Vilá (1999 citado en Tenorio, 2005) respecto de que para algunos docentes la diversidad es vista como un problema que complica el proceso de enseñanza aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas.

Además, la predominancia de las bajas expectativas en torno a los alumnos integrados es preocupante si consideramos los planteamientos de Marchesi y Martín (1995) respecto de que si un alumno es considerado como limitado o incapaz de aprender puede generar una actitud de rechazo o abandono dentro del proceso educativo. .Esto último pareciera estar manifestándose en la comunidad, especialmente con los alumnos considerados con mayor déficit y retraso tanto en proceso educativo como en el proceso de integración social.

Los docentes parecen estar homologando el concepto de integración educativa al de integración social, incluso la primera aparece supeditada esta última. En este

sentido, se genera la posibilidad de que los alumnos integrados convivan y establezcan relaciones sociales cotidianas de mayor afectividad con sus pares y docentes en la mismo contexto social, escolar y cultural y en la misma comunidad. Pero a partir de los resultados se genera la inquietud respecto de si efectivamente estos alumnos se están desarrollando y participando en igualdad de condición y oportunidades que el resto. Esta inquietud emerge de la impresión de que el proceso de integración fundamentalmente está orientado a que los alumnos se adapten a las condiciones y requerimientos escolares más que a una adaptación recíproca o bidireccional. Pareciera tenderse a la integración de la igualdad o similitud e vez de la integración de la diferencia, es decir de aquellos alumnos que se ubican más próximos a lo que se considera deseable a cierta edad y nivel de escolaridad, mientras que al más diferente se lo sigue ubicando en un lugar distinto: la educación especial.

Esta tendencia podría estar evidenciando lo que otras investigaciones citadas por la Comisión de Expertos (2004) han reflejado respecto de que en algunos establecimientos predomina un enfoque educativo homogenizador pensado en un alumno estándar. En la comunidad educativa, se reconoce la incorporación en la práctica docente algunas estrategias de adaptación curricular que son requeridas desde las normativas, pero estas se están implementando con dificultades y con resistencia de parte de algunos docentes. Esto último podría ser atribuido a que los docentes continúan ejerciendo la práctica docente pensado en un "alumno tipo" y no en la diversidad. Esto último resulta paradójico si se piensa que dentro del aula no sólo los alumnos integrados se desvían de la norma, sino que cada alumno que se encuentra dentro del aula presenta características, ritmos de aprendizaje y necesidades diferentes.

La persistencia del enfoque homogenizador podría mantener la tendencia a la segregación y exclusión de los alumnos que presentan discapacidad, puesto genera el riesgo de que se termine llevando a cabo una enseñanza en paralelo, individualizada y especializada que no se relaciona con el trabajo que realiza su grupo curso. De esta forma se terminaría limitando aún más la posibilidad de que este alumno integrado pueda participar en la clase e interactuar con el resto de sus compañeros. El alumno

no podría hacer las tareas en común con su curso, ya que no tendrá los elementos para ello, no entenderá nada de la clase, se aburrirá y tendrá los problemas típicos de un aburrido que no entiende (Silberkasten, 2006).

A partir de los resultados es posible advertir que, la integración escolar se está incorporando a las prácticas cotidianas de la comunidad con tensiones evidentes, sentidas y reconocidas por los docentes. Esta es asumida por la mayoría de los docentes como un trabajo extra que termina convirtiéndose en una sobrecarga al tener que implementarla sin contar con las condiciones necesarias para llevarla a cabo.

Respecto de las condiciones necesarias, los docentes reconocen que al interior de la comunidad no se ha generado una visión compartida y consensuada respecto de cómo llevar a la práctica las orientaciones que se proporcionan desde el marco legal, así como tampoco se han generado los espacios e instancias formales suficientes para desarrollar un trabajo articulado y en equipo. En particular, se evidencia una falta de un trabajo coordinado con los especialistas del equipo de integración comunal, estos son percibidos por algunos como un apoyo directo para el alumno que presenta el problema, pero no para el docente que debe trabajar con él, puesto que los apoyos se brindan principalmente de forma individual y fuera del aula común. Esta práctica de parte de los especialistas podría indicar que estos también basan su accionar en un modelo rehabilitador más que el educativo. Esto, si bien puede reportar beneficios para los alumnos, también puede obstaculizar el proceso de integración. Al respecto Silberkasten (2006) sostiene que este tipo de apoyo puede desencadenar funciones desintegradoras o estigmatizantes que atentan contra la plena integración (social y cognitiva) del alumno, puesto que este no se integra y no aprende porque no estuvo en clases.

Otra tensión se genera a partir de la escasa formación y perfeccionamiento recibido por los docentes de la comunidad para trabajar con la diversidad y las necesidades educativas especiales. Esta situación es altamente preocupante puesto que la formación y preparación de los docentes es una de las variables más influyentes en el éxito en los procesos de cambio e innovación (Fullan, 2003 citado en Tenorio, 2005) y

es una de las etapas fundamentales del proceso de implementación de los proyectos de integración escolar que promueve el MINEDUC.

Los docentes de la comunidad declaran no sentirse preparados ni contar con las herramientas pedagógicas necesarias para llevar a cabo las adaptaciones de la enseñanza que demanda la integración escolar, dado que estos temas no fueron abordados en su formación inicial y ni tampoco en instancias de perfeccionamiento. Esta carencia impacta en el sentimiento de autoeficacia para enfrentar la práctica, en las expectativas respecto de los alumnos y sin dudas en los logros que efectivamente se obtienen, generándose una sensación de frustración frente a una nueva tarea que se les demanda, pero para la cual no se les ha preparado para llevar a cabo. En este contexto, los docentes recurren a otras fuentes de aprendizaje para orientar su quehacer, en particular se reconocen como fuentes de información a la propia comunidad educativa y de práctica, así como los medios de comunicación masiva.

Esta carencia en el ámbito de la preparación también ha sido observada por Tenorio (2005), quien sostiene que los profesores de la escuela regular no han logrado llevar a la práctica un currículo común, que asegure la igualdad y respeto por las características individuales, en gran medida porque estos no han sido formados para atender a la diversidad desde el marco del currículo común.

La preparación y formación del docente es una tarea pendiente, que debe ser concretada si se aspira a fortalecer la integración escolar. A través de esta no sólo se pueden entregar las herramientas y conocimientos para adaptar y diversificar el curriculum común, sino que también es una instancia que puede ser utilizada para promover la reflexión sobre la propia práctica, las creencias y los enfoques epistemológicos y paradigmas que existen en torno a la discapacidad, la diversidad y la integración escolar. Esto último podría permitir incorporar nuevos elementos que puedan iniciar una renegociación de significados al interior de la comunidad educativa respecto de los alumnos integrados y del proceso educativo en general. Puesto que tal como lo sostiene Solar y Muñoz (2000 citado en Palacios, 2005) la comunidad educativa es dinámica y está abierta al cambio, pero este cambio implica un cambio

de significados al interior de la comunidad educativa para que la integración escolar pase a formar parte de cultura escolar, y deje de ser sólo una nueva política pública o una demanda del Estado.

Esta potencial apertura al cambio y negociación de significados al interior de la comunidad educativa es fundamental a la hora de incorporar a alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, puesto que la exclusión e integración son dos potencialidades presentes en el quehacer pedagógico, ambos son productos del proceso de aprendizaje en los que toda persona se embarca al ser parte de un grupo social (Bustamante, 2006).

## CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Este estudio se planteó el desafío de identificar las representaciones sociales que los docentes construyen en torno a los alumnos con discapacidad, que están siendo integrados al sistema educativo regular, como una forma de aproximarnos a esta la nueva realidad que se impone educativas en las comunidades educativas y de comprender los constructos socio-cognitivos que están a la base de las repuestas que entregan los docentes.

Los resultados obtenidos, en primer lugar, nos permiten observar que la promulgación de nuevas políticas públicas no transforman ni cambian automáticamente las prácticas de los docentes y que la integración escolar se instala en la comunidad educativa a partir de una demanda e imposición externa proveniente de las políticas públicas y no como una necesidad surgida y sentida al interior de ella.

La integración escolar es significada por la comunidad como un trabajo extra, en algunos casos como una sobrecarga, que contribuye a tensionar aún más la labor docente. No obstante, en general los docentes se manifiestan de acuerdo a los objetivos que esta persigue y se le considera beneficiosa para los alumnos que presentan dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien los docentes no evidencian un rechazo abierto a tener alumnos integrados en el aula, estos se muestran disconformes con la forma en que se está llevando a cabo, particularmente porque se considera que no se cuentan con las condiciones ni la preparación que son necesarias para llevar a cabo esta labor. Derivado de esto último los docentes experimentan en la práctica emociones y sentimientos de frustración, agotamiento y tensión, los que no favorecen el desarrollo de actitudes favorables hacia esta nueva tarea ni hacia los alumnos.

En segundo lugar, es posible advertir que de la mano de la implementación de las políticas educativas emerge una nueva categoría de alumno: el “alumno integrado”. Esta categoría parece ubicarse en el límite del alumno promedio y el alumno con discapacidad.

En torno a estos alumnos predomina una definición desde la carencia de competencias para el aprendizaje. Estos son conceptualizados como “casos complejos” que presentan una serie de retrasos o déficit que gatillan lentitud, dificultades y restricciones para avanzar y hacer lo que se considera normal, situándose el origen del “problema” en el propio alumno. En base a esta conceptualización en torno a estos alumnos, en general los docentes se generan bajas expectativas respecto de los logros académicos y del nivel de escolaridad que pueden alcanzar.

En la representación social del alumno integrado se identifican imágenes que tradicionalmente se han asociado a las personas con discapacidad: pasividad, incapacidad, retraso, dependencia, entre otras que han sido naturalizadas e incorporadas a su marco de referencia.

La actitud u orientación de los docentes hacia los alumnos integrados varía desde una favorable a una desfavorable, en función de la severidad de los problemas o déficit que presente y de la capacidad que tenga el alumno de adaptarse a las normas de comportamiento que están establecidas en el establecimiento. Mientras más se alejen los alumnos del comportamiento y rendimiento académico promedio, aumenta la percepción de que estos alumnos deben recibir una atención especializada por parte de la educación especial, fuera de los establecimientos regulares.

En tercer lugar, los resultados parecen evidenciar que los docentes están implementando un cambio educativo cuando todavía no han logrado comprender e incorporar sus fundamentos a su cosmovisión. Esto se refleja en las evidentes discrepancias que se generan entre las concepciones que tienen los docentes respecto de la enseñanza y los principios que sustentan la política pública relativa a la

integración escolar. En este sentido, se puede visualizar que los docentes llevan a cabo la integración escolar en base a un modelo rehabilitador y un enfoque de la educación centrado en la homogenización y en las condiciones que deben presentar los alumnos para adaptarse a un ambiente estandarizado para la “normalidad” y no desde un modelo educativo centrado en las condiciones que se tienen que generar al interior de cada comunidad educativa para dar respuesta ajustadas a las necesidades de los alumnos. Tampoco se aprecia en el discurso de los docentes la incorporación del reconocimiento de la diversidad como una potencialidad para el desarrollo de todos, por el contrario, todavía se observa arraigada la creencia de que atender a la diferencia puede perjudicar en proceso de enseñanza y aprendizaje de la mayoría.

En la actualidad, pareciera que la “integración” de los alumnos con discapacidad a la comunidad educativa pasa fundamentalmente por el que estos se adapten a las condiciones del contexto escolar construidas y dadas para y por las personas “normales”, mientras que estos últimos todavía no asumen a cabalidad la tarea de promover una adaptación recíproca y bidireccional.

En la comunidad de docentes sostienen estar incorporando paulatinamente dentro del aula algunos de los lineamientos relativos a las adaptaciones curriculares, pero no todos las comprenden ni las llevan a cabo de la misma manera. Todavía se aprecian algunas dificultades y resistencias para adecuar el currículo en función de las necesidades de los alumnos, quedando de manifiesto que todavía queda un camino por recorrer para comprender la utilidad, lograr consensuar e incorporar estas estrategias las prácticas cotidianas, como una herramienta que puede beneficiar a todos los alumnos y no sólo a los que se encuentran con proyecto de integración escolar.

Las puertas de la comunidad educativa se han abierto a los alumnos que presentan discapacidad y otros problemas que repercuten en el aprendizaje pero, tal como lo expresó la Comisión de Expertos (2004), no basta con poner en el mismo lugar lo que estaba separado, sino que el desafío de la integración escolar es generar las condiciones y las interacciones que promuevan el desarrollo de todo el alumnado con

igualdad de oportunidades. A partir de los resultados se logran visualizar algunas acciones que pueden contribuir a avanzar en este desafío.

En primer lugar, parece prioritario que las autoridades nacionales y locales (MINEDUC y DAEM) generen dentro del sistema educativo las condiciones necesarias para que las comunidades educativas puedan desarrollar la labor encomendada.

En relación a lo anterior, se debiera propiciar y velar por el cumplimiento de las fases de preparación y sensibilización al interior de las comunidades educativas que ya están implementando o van implementar el Proyecto de Integración Escolar. En estas etapas debiera explicarse los fundamentos y principios que sustentan esta modalidad de atención, y generarse instancias que permitan a los docentes realizar un examen crítico de las propias creencias y procedimientos que sostienen los modos de hacer y de comprender la enseñanza y la práctica cotidiana.

Además, se considera fundamental que se atiendan las demandas que realizan los docentes de contar con instancias de preparación y formación profesional (inicial y continua) en donde se entreguen las estrategias y herramientas concretas respecto de cómo llevar a cabo la integración de los alumnos dentro del aula, puesto que sin un personal preparado y comprometido difícilmente se puede llevar a cabo una transformación tan profunda como la que se persigue a través de las políticas educativas.

Entendiendo la instauración de la integración escolar como un proceso que no es estándar y que cada comunidad educativa es única y particular, también es pertinente que se realicen seguimientos sistemáticos que permitan identificar los avances, así como también detectar y atender tempranamente las dificultades y obstáculos que enfrenta la implementación de las políticas educativas.

Al interior de la comunidad estudiada se percibe la necesidad de instalar la integración escolar como un tema relevante, y que por tanto, quede plasmado en el dentro de la misión, visión y objetivos declarados en el Proyecto Educativo

Institucional. Esto último, demanda que al interior de esta comunidad se generen las condiciones, tiempos e instancias permanentes destinadas a compartir experiencias, a la reflexión, la planificación, el seguimiento, y la evaluación de las propias prácticas, que permitan desarrollar de una visión compartida y el trabajo colectivo entre en donde todos los actores que componen la comunidad educativa: alumnos, apoderados y docentes.

Además, aparece como muy necesario que los especialistas del equipo de integración escolar replanteen su accionar en función de apoyar a los docentes dentro del aula y no sólo a los alumnos integrados de forma individual y en un espacio diferente. Si bien esto último puede ser beneficioso para el alumno integrado, hay que reconocer y evaluar los posibles efectos estigmatizantes y desintegradores que se pueden generar. La verdadera integración se debe llevar a cabo en el aula común, en el espacio donde se insertan e interactúan los alumnos en la cotidianidad y en donde se generan las tensiones que pueden obstaculizar el proceso.

Otra variable importante a considerar y que generalmente se pasa por alto es la participación de los propios alumnos que están integrados a la comunidad educativa, puesto que es relevante conocer sus experiencias y vivencias dentro del proceso de integración para recoger sus necesidades y dar respuestas realmente ajustadas.

## CAPÍTULO VIII: ENFOQUE Y PROCEDIMIENTOS ÉTICOS

La dimensión ética adquirió un papel fundamental en este estudio. Desde el diseño se buscó establecer una relación investigador-investigado basada en la igualdad y respeto del otro. Se asumió, por un lado, que la comunidad educativa y sus docentes poseen una existencia preexistente, independiente, singular y que son dueños de una historia construida por ellos, antes y después de realizado el estudio. Y por otro, que los participantes son co-autores del conocimiento generado por tanto tienen el derecho a acceder a los resultados alcanzados.

Este estudio estuvo regido por los principios éticos del Colegio de Psicólogos de Chile (2007), particularmente por el artículo N° 15 del Código de Ética relativo a la investigación en Psicología en donde se demanda al investigador resguardar el bienestar y los derechos de las personas involucradas. Ello se llevó a cabo a través de: la solicitud formal de autorización a las autoridades locales para llevar a cabo la investigación, la presentación del proyecto a la comunidad educativa y una consulta colectiva respecto del interés y disposición a participar en el estudio y la utilización de un consentimiento informado por escrito para las entrevistas en profundidad. En este último se contenían los siguientes aspectos:

- a. El propósito de la investigación
- b. La identidad y filiación del investigador
- c. El tiempo y condiciones de participación
- d. Formas de registro de la información (grabaciones)
- e. El derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento
- f. Compromiso de mantener la confidencialidad de los datos (anonimato)
- g. La posibilidad de conocer y acceder a los resultados.

Para cumplir con la mantención del anonimato y confidencialidad de los participantes se les asignó un número y se elaboró una hoja maestra que fue resguardada. Las transcripciones y las hojas de codificación sólo contenían el código asignado.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, I. (1998). Participación y Comunidad Educativa: Contrastes, Impedimentos y Posibilidades. *Revista Pedagogía Universitaria* . 3 ( 3). 21-33  
Disponible en: [revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/1998/3/189498303.pdf/at\\_download/file](http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/1998/3/189498303.pdf/at_download/file)
- Amezcuca, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5). 426-436. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/170/17076505.pdf>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible en <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Baeza, M., Coz, M., García, Y., Levio, P. (2004). *Discriminación de Género al interior de la Familia: estudio de casos de mujeres que presentan retraso mental leve residentes en la comuna de Temuco*. Tesis para optar al Título de asistente social, Escuela de trabajo social, Facultad de artes, Humanidades y Ciencias sociales, Universidad Católica de Temuco, Temuco
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Beriain, J. (1996). *La integración en las sociedades modernas*. España: Anthropos Editorial.
- Buero, J. (2000). Concepto de representaciones sociales y exclusión. *Acciones e investigaciones sociales*. ISSN 1132-192X, (11). 23-48. Escuela Universitaria de Estudios Sociales. Disponible en:  
[http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/11\\_AIS/AIS\\_11\(04\).pdf](http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/11_AIS/AIS_11(04).pdf)
- Bustamante, A (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 4(37). Disponible en:  
<http://www.rieoei.org/opinion16.htm>
- Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio: Revista electrónica de audiolología*. [en línea] . 2(3). 74-77. Disponible en: <<http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>>
- Calonge, S. (2002). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas no formales. *Rev. Ped.* [online]. 23(66).99-120. Disponible en:  
<[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000100005&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0798-9792.
- Candevra , A & Paladino, C. (2005). Cuidado de la salud: el anclaje social de su construcción estudio cualitativo. *Univ. Psychol.* [en línea].4 (1), p.55-62. Disponible en:

<[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672005000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100008&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1657-9267.

- Castillo Peña, J. (2006). ¿Representación institucional del “Rol Docente” o Representación de “Joven Popular” como alumno? Algunas reflexiones respecto de la tensión sobre la que se fundamenta el proceso educativo en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza. *Ultima década*. [en línea].14(24). 11-36. Disponible en:  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362006000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000100002&lng=es&nrm=iso)
- CEAS (s.f.). Estudio a nivel muestral sobre la calidad del proceso de integración Educativa. Disponible en:  
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410.ResumenejecutivoEstudioMuestral.pdf>
- Comisión de Expertos en Educación Especial (2004). *Nueva Perspectiva y Visión De La Educación Especial*. Santiago:MINEDUC. Disponible en:  
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705041556120.InformeComisiOnExpertos.pdf>
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 15 (2). Disponible en:  
[http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/2006\\_02/rodrigo\\_cornejo.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/psicologia/docs/2006_02/rodrigo_cornejo.pdf)
- Díaz, A. (1990). La Escuela como Institución. Ponencia presentada en la Universidad Autónoma Metropolitana , Xochimilco, México. Disponible en:  
[http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/la-escuela-como-institucion---por-angel-diaz-barriga\\_doc\\_8430.html](http://www.geomundos.com/salud/psicosocial/la-escuela-como-institucion---por-angel-diaz-barriga_doc_8430.html)
- Degl' Innocenti, M. (s/f) .Pierre Bourdieu: el capital cultural y la reproducción social”. Ficha de cátedra [en línea] Facultad de Ciencias Sociales, Pedagogía. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Disponible en:  
<http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic3.htm>
- Duhart, D. (2004). Exclusión, poder y relaciones Sociales. *Rev. Mad*. (14). Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Disponible en:  
<http://www.revistamad.uchile.cl/14/duhart.pdf>
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (2000). *Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente*. Documento para la discusión, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Ibacache, A. (2001). *Representaciones sociales de la integración escolar en padres y docentes de niños y niñas con necesidades especiales integrados en escuelas municipalizadas de Illapel*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.
- Ferreira, M. y Rodríguez, M. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas Revista crítica de Ciencias Sociales y*

*jurídicas* .(1). Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730.  
Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/13/ferreiracaamano.pdf>

Ferreira, M. (2008). La construcción Social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. (17). Universidad Complutense de Madrid | ISSN 1578-6730. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18101716>

FONADIS (2007). Evolución del concepto discapacidad de acuerdo a la Clasificación establecida por la OMS. [en línea] .Disponible en : <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9&parametro=43>

FONADIS (2008). Glosario. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=14#centro>

Franco, R. (2002). Grandes temas del desarrollo social en América Latina y el Caribe. Disponible en <http://www.flacso.org/biblioteca/issues.doc>

Gutiérrez, J. (1998). Artículo Especial. La Teoría de las Representaciones Sociales y sus implicaciones metodológicas en el Ámbito Psicosocial. *Revista Psiquiatría Pública*. 10 (4). 211-218. Disponible en: <http://www.dinarte.es/salud-mental/pdfs/art-esp.pdf>

Hammersley M. y Atkinson P. (1994). *Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós

Jodelet, D. (1984) .La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social* (pp.469-494). Barcelona: Paidós

Jodelet, D. (1999) El debate entre la teoría de las representaciones sociales y el socioconstruccionismo . *Revista Praxis*. (1). 148-159.

Marchesi, A y Martín, E. (1995). Del lenguaje del trastorno a las necesidades Educativas Especiales. En Coll, C. *Desarrollo Psicológico y Educación III*. (pp. 15-34) Madrid: Alianza

Martínez, V. (s.f.) .*El Enfoque Comunitario. El desafío de incorporar a las Comunidades en las intervenciones Sociales*. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago

MINEDUC (2007). Escuelas Regulares con PIE [en línea]. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=20&id\\_seccion=1945&id\\_contenido=4980](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=1945&id_contenido=4980)

\_\_\_\_\_ (2005). *Nuestro compromiso con la discapacidad*, Serie Bicentenario, Santiago.

\_\_\_\_\_ (1999). *Proyectos de Integración Escolar: Orientaciones* .Disponible en: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int\\_escolar1999.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf)

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial. *Revista Athenea Digital [en línea]* (2) .Universidad de Guadalajara .México. Disponible en: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/Repsoc.pdf>

- Morales, A. (2007). Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial [en línea]. Disponible en: [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales\\_Educacion\\_Especial\\_2007.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_Educacion_Especial_2007.pdf)
- Moscovici, S. (1984) *Psicología Social I*. Barcelona: Paidós
- Nieva, B. y Jácome, S. (1998) Representaciones sociales del proceso salud enfermedad oral en poblaciones urbano - marginales y su relación con los discursos y las practicas institucionales. *Rev. Federación Odontológica Colombiana* [en línea]. (194) . Disponible en: <http://encolombia.com/foc1.htm>
- Núñez, I. (2004). La Identidad de los Docentes. Una mirada histórica en Chile. [en línea] Documento PIIIE. Disponible en: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Docente/S\\_La\\_identidad\\_de\\_los\\_docentes\\_una\\_mirada\\_historica\\_en\\_Chile\\_Nunez.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_La_identidad_de_los_docentes_una_mirada_historica_en_Chile_Nunez.pdf)
- ONU (2007) Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=9&parametro=134#centro>
- Palacios, R . (2005) . Los desafíos de la profesionalización docente en Chile. La transición del rol del profesor tradicional hacia el mediador de comunidades de aprendizaje en red. Conferencia Virtual Educa México 2005. Disponible en <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19468&dsID=n03palacios05.pdf>
- Perera, M. (1998). A Propósito de Las Representaciones Sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria Y Actualidad [en línea]. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- Serbia, J. (2007) Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ.3 (10). 123-146. Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=759>
- Silberkasten, M. (2006) *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: Topia.
- Tenorio, S. (2005) La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1) .Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55130176>



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Programa de Magíster en Psicología

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE UNA COMUNIDAD DE DOCENTES DE  
RENGO ACERCA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD Y SU INTEGRACIÓN  
AL AULA COMÚN: UN ESTUDIO DE CASO**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Comunitaria.**

**TOMO II**

Autora: Kathy Lorena Soto Cornejo

Profesor Tutor: Víctor Martínez Ravanal

Santiago, Chile

2009

**INDICE****TOMO II: ANEXOS**

<b>ANEXO N° 1: CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA ENTREVISTADA</b>	<b>3</b>
1.0 Cuadro Resumen	3
<b>ANEXO N° 2: ENTREVISTAS</b>	<b>4</b>
2.0 Entrevista 1	4
2.1 Entrevista 2	15
2.2 Entrevista 3	26
2.3 Entrevista 4	36
2.4 Entrevista 5	45
2.5 Entrevista 6	57
2.6 Entrevista 7	69
2.7 Entrevista 8	79
2.8 Entrevista 9	85
2.9 Entrevista 10	90
<b>ANEXO N° 3: DIARIO DE CAMPO</b>	<b>101</b>
3.0 Notas de Campo 1	102
3.1 Notas de Campo 2	103
3.2 Notas de Campo 3	106
3.3 Notas de Campo 4	107
3.4 Notas de Campo 5	109
3.5 Notas de Campo 6	111
3.6 Notas de Campo 7	114
3.7 Notas de Campo 8	115
3.8 Notas de Campo 9	117

## ANEXO N° 1: CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA ENTREVISTADA

### 1.0 Cuadro resumen de la muestra

N°	Lugar Entrev.	F. Entrev.	Cod.	S	Función	E	Años ejer. Prof.	Años en Esc.	Formación Prof.
1	Escuela	09-10-2008	E1	F	Prof. Especialista en Déficit Cognitivo.	30	3	1	U. de Talca
2	Escuela	14-10-2008	E2	F	Educadora de Párvulos	55	32	21	U. de Concepción
3	Escuela	16-10-2008	E3	F	Prof. Jefe 4° Básico	57	38	15	U. Católica
4	Escuela	29-10-2008	E4	F	Educadora Diferencial	45	22	12	U. de Talca
			E5	F	UTP	52	30	15	U. Católica
5	Escuela	06-11-2008	E6	M	Prof. de Religión	58	31	25	U. Católica
6	Escuela	20-11-2008	E7	M	Prof. de Lenguaje y Com. 2° Ciclo	54	22	12	U. Playa Ancha
7	Escuela	21-11-2008	E8	F	Prof. jefe de 8° Básico	55	26	16	S/I
8	Escuela	28-11-2008	E9	F	Prof. jefe de 6° Básico	60	37	15	U. Técnica del Estado
9	Escuela	28-11-2008	E10	F	Prof. Ed. Matemática 2° Ciclo	32	8	8	I. Prof. Los Leones
10	Escuela	11-12-2008	E11	F	Profesora EGB. Primer ciclo	57	38	27	U. Técnica del Estado

#### Contenidos por columnas

- **N°:** Número de entrevista
- **Lugar Entrev:** Espacio físico donde se llevó a cabo la entrevista.
- **Cod:** Código asignado a cada entrevistado.
- **S:** Sexo del entrevistado.
- **Función:** Función que desempeña el entrevistado en la comunidad educativa.
- **E:** Edad de entrevistado.
- **Años ejer. prof.:** Años de ejercicio profesional del entrevistado.
- **Años en esc.:** Años de ejercicio profesional en la comunidad educativa.
- **Formación prof.:** Lugar donde el entrevistado obtuvo formación de pre-grado.

## ANEXO N° 2: ENTREVISTAS

### 2.0 Entrevista 1

- a) **Fecha:** 9 de octubre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de Integración
- c) **Persona entrevistada:** Profesora Especialista en Déficit Cognitivo, parte del equipo de integración comunal que realiza apoyo en el establecimiento.
- d) **Edad:** 30 años
- e) **Sexo:** Femenino
- f) **Cantidad de tiempo en el equipo comunal:** 3 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 1 año
- h) **Código de identificación:** E1

**Investigadora (I) : La idea es que partamos conversando acerca de tu trabajo, cómo visualizas el trabajo con los alumnos**

**Entrevistado 1 (E1):** ¿Solamente en esta escuela?

**I : Claro, es esta escuela, la idea es focalizarnos en tu trabajo en esta escuela,**

**E1 :** Ya, a ver... yo vengo a trabajar los días martes, jueves y viernes. Atiendo los martes a la alumna de kinder, desde ocho a 10:00 y mi trabajo... Primeramente yo hacía trabajo colaborativo, 45 minutos y después yo me venía para acá a trabajar en forma individual con ella. Empezó a contar desde agosto, porque antes yo la atendía solamente dos horas porque estaba en postulación del proyecto de integración. Eh, veo cooperación de parte de la mamá, dentro de lo que se puede ella, es súper responsable, tenemos buena comunicación. La profesora, dentro de lo que se puede, también hay buena comunicación, pero uno siempre tiene que andar buscando a los profes, cuesta el que ellos a veces se acerquen y pregunten. Uno siempre tiene que interrogarlos de cómo está el niño

**I : ¿Y eso se da en todos los casos de los chicos que están integrados acá?**

**E1 :** Ehh....acá en la escuela, generalmente sí. Es rara vez cuando una profesora viene y tiene una inquietud o tal cosa.

**I : ¿No te buscan?**

**E1 :** Es raro... rara vez....

**I : O sea, ¿tú tienes que buscarlos para dar indicaciones...?**

**E1 :** Claro... o información, lo que sí que tengo que decir es que a principio del año nos dieron tiempos, el Director dio o con la jefa de UTP, para poder trabajar en conjunto en las adecuaciones curriculares, donde uno daba la orientación y donde nos pudimos juntar acá y trabajamos con forma individual con cada profesor.

**I : ¿Y ese es un trabajo que se hizo?**

**E1 :** Sí, eso se hizo.

- I** : **¿Cómo evalúas los resultados de ese trabajo a esta altura del año?**
- E1 : A ver... uno en realidad le da indicaciones, pero al profesor lo que generalmente, le da mucha lata es hacer todo lo que es papeleo. Todo lo que es transformar las adecuaciones curriculares, porque ellos saben y uno le explica que ellos tiene que trabajar en forma individual, en forma diferenciada, a un ritmo más lento dependiendo del nivel de alumno. Eso ellos lo saben cuando uno se los explica, pero eso de transformar todo eso en papeleo...
- I** : **¿En la adecuación misma?**
- E1 : ...En la adecuación misma, la cual la pide el caballero que viene a supervisar, eso ya ahí les cuesta.
- I** : **¿Pero eso se logró hacer, o no? ¿Está el soporte material de las adecuaciones curriculares? ¿Cómo ves tú que se están implementando esas adecuaciones curriculares que elaboraron los profesores? ¿Tú crees que se están guiando por ellas en la sala?**
- E1 : A ver, francamente yo creo que no toman el papel y se guían en eso, yo creo que generalmente lo hacen según las indicaciones que uno les va diciendo: "Oye, la niña por x motivo va en la letra L, tiene que tomarles según estas consonantes, según este material que tiene ahí, la niña tiene que leer". Hay que explicar muy detalladamente todas las cosas.
- I** : **¿Cada cuanto tiempo te reúnes con los profesores? porque tu me dices que los buscas.**
- E1 : Yo los busco todas las semanas cuando voy a buscar el niño a la sala, le pregunto oye cómo está, como van las notas, que es lo que falta, cómo está la conducta.  
Generalmente los chicos acá no tienen mala conducta, ¿ya? La alumna de octavo es una niña súper tranquila, que le va súper bien. Ella trata de dar lo más que se puede, porque más que problemas en lenguaje, tiene problemas en matemática. A la niña de cuarto lo que más le cuesta, bueno, en lenguaje y matemática también porque está un nivel de 100 hasta 1000, aproximadamente de conocimiento. Pero en manejo de dinero es un siete, ella maneja pero súper bien...pero lo que es lectura está como a nivel de primero.
- I** : **¿Cómo ves la relación de los profesores con los alumnos integrados?**
- E1 : Mmm... , generalmente tienen como una calidez igual, que se preocupan... bueno, hay que pensar que tiene que preocuparse de todos los alumnos. Pero yo creo que eso depende mucho de la personalidad de cada profesor.
- I** : **A ver, ¿cómo es eso?**
- E1 : Por ejemplo, hay profesores que son más preocupados... más tiernos, ayudan más la alumno, si no lo dejan no más.
- I** : **¿Tú sabes si los profesores han discutido o han acordado lo que implica ser profesores jefes de los alumnos integrados?**
- E1 : Es que yo, sabes de lo que me doy cuenta, es que eso... es que está como en proceso, no es algo que ellos ya lo sepan. No es ellos digan: yo tengo un

alumno integrado y tengo que hacer esto, esto y esto. Es como que estamos aprendiendo a tener un alumno integrado. Estamos aprendiendo que el niño tiene que tener una evaluación diferenciada o que tiene que tener un ritmo diferente, que hay que hacer las adecuaciones curriculares.

**I : ¿Tú crees o ves disposición para eso?**

E1 : Yo creo que cuesta, pero yo he visto, he visto, el hecho de que ya... empezamos ya... el primer caso que hayan venido y se hayan dado el tiempo para hablar conmigo... cada vez que yo le pregunto, generalmente, casi todo se dan su tiempo para hablar y decir: oye sí, el niño está bien, Tiene problemas de notas, no va a quedar repitiendo. Hay algunos que preguntan más y hay otros que preguntan menos.

**I : ¿Los profesores jefes preguntan más que lo profesores de subsectores?**

E1 : Sí, los profesores jefes siempre, a veces tienen más preocupación que los de asignatura.

**I : Los profesores de subsector se acercan a hablar contigo?**

E1 : Algunos, es que todo depende del profesor...

**I : ¿Qué tipo de ayudas te solicitan más frecuentemente?**

E1 : Por ejemplo... ya, a ver... Una vez estuve con la profesora de matemáticas de la alumna X y me pidió que la apoyara un poquito más en la asignatura, que es lo que hay que reforzar. La alumna necesita mucho manejo de dinero, ¿me entiendes?. Entonces, me dijo la profe: "que bueno que usted va a ver eso". Porque ella se da cuenta que tiene una deficiencia en esa área, ¿me entiendes? Pero ese caso fue un caso puntual porque es una profesora joven, que está recién saliendo.

**I : ¿Tú ves diferencias entre los profesores jóvenes y los más antiguos?**

E1 : Sí, a veces sí...

**I : ¿En qué se nota esa diferencia?**

E1 : Por ejemplo, a veces son como más... más capaces de, no sé, eh... vienen como para el cambio, tienen una idea de lo que es integración. Porque la profe antigua...

**I : ¿Los antiguos no conocen lo que es la integración?**

E1 : Es que a ellos les cuesta pensar que, dentro de tantos alumnos con problemas que tienen, ¡pucha!, además tienen que preocuparse del niño de integración...

**I : ¿Estos niños son nuevos o son niños que ya estaban en la escuela que han sido evaluados y diagnosticados?**

E1 : Acá en la escuela, si poh'... la alumna que está hace años. Por ejemplo el caso puntual de ella, han trabajado súper bien, porque ya saben como es, saben cuáles son sus deficiencias, pero también cuáles son sus fortalezas, qué son las cosas que hay que estimular, ¿me entiendes?

**I : Entonces que crees tú que les cuesta más a los profesores. ¿Las adecuaciones, las actividades que tienen que realizar en el aula, el tema de la evaluación diferenciada? Si tú pudieras evaluar ¿qué les es más fácil o más difícil para ellos?**

**E1 :** Ya, a ver... lo que más cuesta es hacer todo lo que es papeleo, lo administrativo. La hora de llegar y empezar a elaborar las adecuaciones curriculares y dejarlas en papel. Yo creo que eso cuesta y necesitan mucho de parte de uno. Yo no sé si tiempo, pero eso gasta harto tiempo poh'. Entonces ellos están como súper estresados, porque eso es lo que yo he escuchado de ellos. Porque tiene que entregar papeles de esto, de esto y de esto y además lo de integración.

**I : ¿Tú crees que se aplican las adecuaciones en el aula?**

**E1 :** Según... yo encuentro que más se aplican las sugerencias que uno entrega, más que ellos tomen los papeles y los lean, ¿me entiendes? Yo creo que eso, es como que más vale una entrevista con un profesor y como guiarlo un poco en qué actividades tienen que hacer, que más que lean un papel.

**I : A parte del tiempo que les dedicas a eso cuando vas a buscar a los niños al aula ¿existe algún tiempo para conversar con los profes, más estructurado o todas las semanas?**

**E1 :** Bueno, ello por ejemplo saben que a cierta hora yo estoy acá... ¿me entiendes?, o sea, si se ve la necesidad de que yo tenga que hablar con un profesor, el director o la UTP, ellos me dan el tiempo para que pueda hablar con ellos, ¿me entiendes? Pero si se ve como una necesidad. Pero no hay un horario

**I : ¿Tú estás yendo a la sala a hacer trabajo cooperativo, como en el caso de la alumna de kinder, es sólo con ella o también con los otros alumnos?**

**E1 :** Es que, sabes, en el caso de la alumna de octavo es una niña grande y si uno se va a la sala tal vez la van a molestar más de la cuenta,. El hecho es que ella es diferente por el hecho de que venga a la sala del grupo diferencial. Me acuerdo que muchos compañeros, ellos saben que los chicos que vienen acá tienen algún problema y yo he tratado de variar eso. ¿Me entiendes?

**I : ¿Cómo lo has hecho?**

**E1 :** Como por ejemplo, que vengan en grupos...ya... que no sean que tiene que trabajar o hacer esta tarea, es un grupo, ¿me entiendes?

**I : ¿Tú ves que los demás compañeros molestan o les cuesta integrarse con los alumnos con proyecto de integración?**

**E1 :** Yo, a la alumna de octavo en ocasiones. Claro, la molestan porque tiene mayor dificultad. Los profesores me han hecho algunos comentarios de que sus compañeros se dan cuenta de que ella tiene más dificultades para el aprendizaje. Por ejemplo una vez, una profe me contó que le habían dicho - estaban entregando una nota de una prueba - y ella se había sacado mejor nota

que otra compañera, y la otra compañera fue a recibir la prueba y dijo: “mira, ah, ah, hasta esta tonta me ganó”, ¿me entiendes?

**I : ¿Has escuchado comentarios de esa índole de parte de los profesores?**

E1 : No, no

**I : ¿Has observado alguna mala disposición de parte de ellos?**

E1 : No...no, hay profesores que cuesta más acercarse, pero si no a veces ya.... Por último aunque tenga cuatro palabras y te diga... Porque tal vez les cuesta expresarse. Yo veo que igual son cariñosos con ellos, lo profes. ¿Me entiendes? Por ejemplo, no sé si es necesario, pero hay un caso de una tía, a ella le cuesta mucho acercarse a mí, o por ejemplo hasta saludarme de repente en la calle. Pero, si yo voy y le pregunto cómo está el alumno, cómo van las notas, ella me dice: “no, si no va a repetir”. Es como bien afectiva con él. ¿Me entiendes? a pesar de eso.

**I : ¿Ella es una de las profesoras antiguas o de las nuevas? Tú me hablaste de que notabas algunas diferencias entre los profesores más jóvenes.**

E1 : Ella es antigua... pero ahora se habla en la U y yo creo que antes no se daba.

**I : A tu juicio ¿crees que les ha costado mucho?**

E1 : Si, siiiii... de hecho, no solamente lo que respecta a integración, todos los cambios de la parte educativa.

**I : ¿Cómo crees tú que lo profesores describirían a los alumnos con discapacidad que están en el proyecto?**

E1 : Que aun niño que le cuesta, que tiene más dificultad en el área del aprendizaje.

**I : ¿Qué crees que significa para ellos tenerlos en el aula?**

E1 : Que le va a costar más, que van a tener que hacer una evaluación diferenciada, que no le pueden hacer lo mismo que al resto. Igual, eso cuesta meter en ciertas personas, en otros es más fácil...

**I : ¿Tú crees que el ser etiquetado como alumno con integración implica algo?**

E1 : ... (Silencio)... en ocasiones si...tal vez, no tanto en los profesores, pero más en sus compañeros: “a no, si el va a integración, a él lo ayudan con las notas, lo ayudan con las evaluaciones”

**I : O sea, ¿más con los compañeros que con los profesores?**

E1 : Yo diría que sí.

**I : ¿Los profesores entienden cuales son los déficits, cuales son las potencialidades? ¿Con qué imagen crees tú que se quedan más o asocian al niño?**

E1 : A ver... que un niño...- generalmente tengo niños con déficit leves- que son niños que le cuesta un poco más que el resto, pero que también pueden

lograr... ¿me entiendes? Que igual hay que exigirles, que igual ellos dan ¿me entiendes?

**I : ¿En ese sentido, tú dirías que los profesores también les exigen en la sala, le hacen actividades?**

**E1 :** Claro, claro, en el caso de la alumna de kinder, que es una niña más descendida, que en el fondo tiene más problemas de salud y a pesar que es de déficit cognitivo leve, a ella igual le cuesta más que al resto, pero igual tiene que haber más preocupación. Yo encuentro que con ella hay que tener más dedicación que con el resto de los otros niños integrados acá.

**I : ¿Cómo es el vínculo que establece esa profesora?**

**E1 :** A ver... según lo poco que yo lo puedo ver, yo lo veo bien, yo lo veo bien, yo creo que ella creía que podía ser más independiente de lo que ella realmente se ha dado cuenta que puede ser... Porque igual estos niños necesitan, en el caso de ella, más cuidado y más ojo. Porque por ejemplo pasó un caso de, hace poco, tal vez ella se descuidó o estaba sola y mandó a una niña a llevar, o sea esta niña llegó y la llevó y la silla de rueda se dio vuelta y se pegó en su cara, entonces ahí se dio cuenta de que en realidad ella tiene que estar con mucho ojo, que es un trabajo extra.

**I : ¿Tú tienes esa percepción de que los profesores piensan que los alumnos con integración implican un trabajo extra?**

**E1 :** Si, a veces... sí porque que a veces me pasa, en un caso , que dan las mismas tareas , dan las mismas tareas que el resto.

**I : ¿O sea lo mismo para todos, incluso en las pruebas?**

**E1 :** Claro... en las pruebas... en las pruebas al principio la hacían así como a cualquiera, había que decir que las hicieran en forma diferenciada, que había que evaluar de forma diferenciada y todo. Al final yo tuve que confeccionar las pruebas, tuve que pasarlas, les hice como una guía más o menos de cuales son como algunas conductas que podría ella evaluar, como sugerencias, como para que empezara.

**I : ¿Eso es en una profesora o en general?**

**E1 :** En una profesora, no es en la generalidad...de una profesora...

**I : ¿De qué asignatura?**

**E1 :** De lenguaje, es que tenía promedio rojo y en este momento el niño estaría repitiendo y para mí no es para que esté repitiendo.

**I : Ahí has tenido que dar un apoyo o una presión más fuerte...**

**E1 :** Si, si...

**I : ¿Tienes respaldo de la dirección al respecto?**

**E1 :** De hecho la jefe de UTP fue la que me avisó, porque cada vez que yo iba y preguntaba por la niña y le decía a la profe lo que tenía que hacer, me decía que si, que estaba todo bien. La jefe de UTP me dijo: "sabe, que este caso ya

estaría repitiendo con esas notas”, entonces ahí se hizo un trabajo, un trabajo, de nuevo con la profesora, hacer una guía, explicando y dejando bien en claro, en forma escrita también, cosas que ella tiene que hacer.

**I : Acá en el colegio también hay un grupo diferencial, ¿cómo se coordinan ustedes, existe relación o no existe relación?**

E1 : Por ejemplo últimamente estamos coordinando más, eh... hace poco. Hace como dos semanas, me pidió, me dijo que materiales necesitaba. Yo le hice una lista y le pasé. Rato que uno tiene o cualquier inquietud que tiene uno, se lo pregunta en pasillo.

**I : O sea, ¿es más bien informal el contacto?**

E1 : Sí, sólo en casos puntuales, en niños que ella ha evaluado cuando va a la sala, el caso de la alumna de cuarto básico, eso. En los demás no, que yo sepa no.

**I : ¿Los alumnos han estado antes en el grupo diferencial?**

E1 : Eh... Mmm... ahí me pillaste. El alumno de sexto es nuevo, la de octavo lleva años integrada, no sé cuantos años, tendría que revisar el libro...y la tome este año. El año pasado la tuvo otra profe.

**I : ¿Quién es la persona de la escuela encargada de coordinar la integración dentro de la escuela? ¿Existe ese cargo o función?**

E1 : Una vez pregunté y me dijeron que el Director, todos los papeles y los documentos se los dejo al Director, cuando tengo que trabajar algo puntual en la ámbito pedagógico... o lo hablo con él o con la jefa de UTP...  
Acá no hay un profesor, porque siempre hay un profesor en otras escuelas. Acá es el director, el director es el encargado.

**I : Recapitulando, ¿qué otras actividades haces tú con los alumnos?**

E1 : Todo lo que es la parte lenguaje, matemáticas que tiene descendido, los procesos cognitivos, refuerzo todo lo que son procesos cognitivos, todo lo que...También he tratado de ver todo lo que es social, la personalidad, la autoestima, la expresión oral, que me cuenten cosas. Es que al principio algunos chicos llegaban y no contaban nada... o había que sacarles las cosas. De a poquito he visto que ya cuentan y tienen más relaciones entre ellos, como a los más grandes los tome en grupo.... Entre ellos se relacionan más...algunos se han hecho amigos, algunos pelean también en los recreos...

**I : ¿Cuántos niños con integración hubieron a principio de año?**

E1 : Habían cinco, estaba el X que se fue a la escuela especial

**I : ¿Qué motivó el traslado?**

E1 : A ver, él llegó acá...era un niño súper introvertido, que no contaba mucho sus cosas, estaba en la sala de clases. Yo, cada vez que iba -estaba en quinto-primerlo lo sentaban al final de la sala, no hubo caso que se cambiara la mentalidad... Le expliqué que había que evaluarlo de forma diferenciada, que había que hacerle otras actividades.

Eh, la edad de los niños con que compartía.... Era un niño de 15 años y estaba en un quinto, estamos hablando de niños de 10 a 11 años, ¿me entiendes? ... igual son otros intereses, el andaba con la onda de pololear, de carretear, como esa onda y de estudio absolutamente nada... ¿me entiendes? ... Igual costaba para que hicieran un trabajo en forma diferenciada con él.

**I : ¿Los profesores de aula?**

E1 : Algunos, no todos... ¿me entiendes?... en el aula.

Entonces, yo decía... se está perdiendo también la parte pedagógica. Cada vez que yo lo veía le costaba más hacer una actividad, escritura o lectura... o matemática. Además, él tenía un problema familiar, el no vive con su mamá, y una vez se puso hasta llorar en la sala porque la tía le había quitado el teléfono...ya... O sea, igual el niño tiene muchos problemas de disciplina, que no entiende... La tía es así con todos sus alumnos, lo malo es que a él le cuesta entender más.

**I : Entonces eso genero....**

E1 : Claro... Lo más que él sentía era pena, que las actividades que el hacía no eran... no eran tan acorde a lo de él, a las necesidades que tenía. Yo pensé que a lo mejor era mejor atenerlo en un taller en la escuela especial, en donde se pueda sentir como más útil.

**I : ¿O sea tú sugeriste el traslado?**

E1 : O sea.... Le sugerí a la apoderada.

**I : ¿No surgió del colegio solicitar que retiraran al niño?**

E1 : No, pero lo que pasa es que yo igual estaba viendo que habían cosas que no estaban funcionando bien...

**I : ¿Cómo qué cosas?**

E1 : Por ejemplo, que no se estaban como tomado medidas en la parte pedagógica. Cada vez lo veía más descendido, es un niño súper introvertido que no contaba sus cosas... eh... Es un niño que, tal vez... si hubiera tenido como más apoyo... y lo otro es que lo retaban mucho en la sala de clases. Entonces ya al final, terminaba llorando y teniendo pena. Yo, a veces decía... chuta, no se está sintiendo bien, está sufriendo. Tal vez, tal vez, lo mejor sería lo otro, pero la decisión al final la toma el apoderado. Yo le dí la sugerencia a la profesora jefe y de ahí al apoderado

**I : ¿Estuvieron todos de acuerdo? ¿Qué opinaba la dirección respecto del caso?**

E1 : Nunca le pregunté, nunca le pregunté... no, no....

**I : ¿Tú sientes que es lo mejor que se pudo hacer en ese caso?**

E1 : Es que... no sé cómo está en la escuela especial.....no sé cómo le ha ido... ¿me entiendes?...No sé cómo el chico se siente...

- I** : **¿Tú sentiste que este no era el mejor lugar?**  
**E1** : Como yo lo veía, no.
- I** : **¿No sabes que ha pasó con él?**  
**E1** : No, porque no he tenido mayor comunicación con él, con la apoderada, con el niño... ¿me entiendes?  
 Una vez lo vi en la escuela y yo le pregunté: ¿cómo estás?... Pero yo no sé cómo está evolucionando ahora, cómo se está portando. Porque a la tía yo el otro día yo le pregunté cómo estaba, al principio me decía: "bien, ningún problema y todo". Pero ahora está como súper desordenado.
- I** : **¿Cuáles crees tú que deben ser los criterios a tomar en cuenta para decidir si un alumno con discapacidad puede y debe ser integrado a una escuela común?**  
**E1** : Sabes, lo otro que me faltó decirte... faltaba el diagnóstico psicológico, ahí salía moderado.
- I** : **¿Para ti el diagnóstico es importante en función de definir el lugar donde se educa un alumno con discapacidad?**  
**E1** : O sea, las habilidades que el niño presentaba y las conductas. Para mi no tanto el diagnóstico... porque perfectamente puede tener un diagnóstico x, pero si el niño se siente bien, se siente integrado, es feliz, se relaciona bien con sus compañeros...¿Me entiendes?... Le pone empeño, aunque vaya súper descendido.
- I** : **O sea no es tan relevante el tema del diagnóstico, si es moderado, leve...**  
**E1** : No...no. Si el niño por ejemplo se siente bien, se siente integrado, participa en la clase con sus compañeros... todo y se ve feliz, se ve bien, no poh´.
- I** : **En esas condiciones ¿crees que se justifica el que esté en un colegio común?**  
**E1** : Obvio....
- I** : **¿De qué crees que depende que el niño se sienta feliz, se sienta acogido?**  
**E1** : De los profesores, de los profesores que están ahí, ¿me entiendes? De la familia, de las actividades que se hagan para el niño....
- I** : **Entonces ¿cuándo para ti no se justifica tener un alumno integrado en la escuela común?**  
**E1** : Cuando uno comienza a ver que no está funcionando bien la cosa, cuando el niño está triste, cuando ya no quiere ir a la escuela. Esa era otra conducta, otra conducta que tenía el chico, no quería venir a la escuela, no quería estar con la profesora, ¿me entiendes?
- I** : **¿Tú ves al resto de los alumnos felices o bien en la escuela?**  
**E1** : Si, a todos

- I** : **¿O sea que les gusta venir a la escuela?**  
**E1** : Si... si... es que siempre hay cosas que desagradan, pero yo creo que ellos no son para otra escuela que no sea esta, me entiendes?
- I** : **¿Cuales dirías que son las potencialidades de esta escuela para trabajar con alumnos con PIE? Entiendo que trabajas en diferentes escuelas... ¿Cual es el sello característico del establecimiento?**  
**E1** : Mmm... Eso está complicado, ja,ja,ja...Mmm....¿un sello especial?
- I** : **¿O algo que las distinga de las demás? O ¿algo que sea una potencialidad?**  
**E1** : (silencio)
- I** : **O ¿no notas mayores diferencias?**  
**E1** : Mmm... A ver...en comparación a otras escuelas... Mmm... No, no encuentro que sea mayor diferencia...no...
- I** : **¿No hay nada que te haga pensar que esta escuela se caracterice por algo?, ¿que los profesores tengan alguna característica particular?**  
**E1** : No...Mmm..... No lo he pensado, lo voy a pensar....pero sabes que...yo encuentro que a los profes les cuesta más. Yo encuentro que la cabeza que está aquí, es una persona muy integradora, que es una persona que es muy fácil de llevar, una persona que está dispuesta a los cambios... que es el director...Tal vez a las demás cabezas les cuesta, a algunos profesores cambiar. Pero encuentro que él si quiere cambiar.
- I** : **¿Tú ves que hay gestión al respecto?**  
**E1** : De parte de él si... Si....
- I** : **¿Eso para ti es fundamental?**  
**E1** : Si yo encuentro que hay diálogo, la forma del trato, si...
- I** : **¿Tú sientes que la integración es un tema importante ¿**  
**E1** : Sí, si yo hablo de la parte....de la cabeza, del director. Sí, yo creo que a los demás está como tratando de cambiar el chip. Cuesta, cuesta.
- I** : **¿Él entrega facilidades?**  
**E1** : Sí, el hecho de haber hecho taller a comienzo de año y haber dado la posibilidad de ese tiempo a principio de año, eso no lo hacen en cualquiera escuela.
- I** : **¿Eso es diferente de otras escuelas?**  
**E1** : Sí, si. No han puesto ningún problema, el director es un siete en todo lo que tengo que hablar en integración.

**I : ¿Pero qué pasa con el colectivo de profesores?, porque tu ya me hablaste de características de personalidad, ¿tú crees que puede haber otro factor que explique?**

**E1 :** La edad, porque algunos les cuesta tal vez más el hecho de que ... no sé poh', más los cambios, ¡pucha!, es una problema más, más trabajo, "¡pucha, ya me han cambiado esto, esto y esto... y ahora tengo que integrar... total voy a jubilar".

**I : O sea, que tú ves que les cuesta a los más antiguos...**

**E1 :** Claro, mientras que los jóvenes tienen otra disposición .Pero en todo caso los chicos en esta escuela tienen buena conducta, y no encuentro que acá sean chiquillos desordenados, ninguno, nada. Son súper tranquilos, un siete para trabajar, nada que decir. En otras escuelas sí que tengo niños con problemas de conducta, pero acá son un siete, excepto el caso que te mencioné...

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.1 Entrevista 2

- a) **Fecha:** 14 de octubre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de Párvulo
- c) **Persona entrevistada:** Educadora de Párvulo
- d) **Edad:** 55
- e) **Sexo:** Femenino
- f) **Tiempo de Ejercicio Profesional:** 32 años
- g) **Años de desempeño profesional en el establecimiento:** 21 años
- h) **Código de identificación:** E2

**Investigadora (I) : ¿Es la primera vez que le ha tocado trabajar directamente con una alumna con discapacidad?**

Entrevistado 2 (E2): Sí, primera vez...

**I : ¿Cómo ha sido esta primera experiencia?**

E2 : Bueno, es que la chica es bien encantadora, la niña es súper amorosa... es muy dulce. Entonces ha sido una experiencia bien linda.

**I : ¿Cuándo le plantearon la idea por primera vez que sintió?**

E2 : No, no para mí fue un desafío. ¡Sabes qué? Un desafío, antes de terminar... Para mí es un desafío y me gustan los desafíos. Mi aprensión era: ¿me podré comunicar con la chica? No sabía, es que no la conocía nada, nada. No sabía si hablaba, si se comunicaba... La mamá me dijo: "No tía, si se comunica"... Así es que ha sido una experiencia bien bonita. Yo estoy contenta. Incluso creo que sigue el próximo año y la mamá pidió que siguiera conmigo.

**I: O sea, que usted ha logrado generar una buena relación con la niña**

E2 : Síiii, es que ella es tierna y siempre dice: "te amo tía". Es muy dulce ella, es muy afectiva, es de piel.

**I : ¿Con los compañeros cómo se lleva?**

E2 : Súper bien... es que ¿sabes qué? Mira, antes que llegara yo les conversé y les dije que para mí era algo nuevo y que para ellos posiblemente también iba a ser nuevo, porque íbamos a tener una niñita que no podía caminar y que ellos la iban a cuidar. Entonces lo tomaron tan bien.

Claro que, hasta yo cometí el error de que yo la llevaba de allá para acá y los niños igual, entonces la kinesióloga me dice: "¿tía, sabe qué?, tienen que dejarla, dejarla que se mueva solita..."

Ayyyy, dije yo, de veras, lo estoy haciendo mal... es que como nunca y uno como nunca la había tenido... Es la tendencia a ayudar y los niños igual, quieren hacerle las tareas, quieren hacerles las cosas.

Los niños súper bien. Incluso yo la dejé en esta mesa (indica mesa del profesor) es la mesa de nosotros, la dejé a ella, porque como la silla es muy alta. Entonces la tenía en esa mesita, pero estaba muy sola. Entonces dije yo: no, ella necesita integrarse y tiene que estar con otros, tal como están los demás.

Así que le puse la mesa de nosotros, se la adapté ahí y ella ahora está con otros tres compañeros.

**I : ¿Qué ha sido lo más complicado hasta el momento?**

E2 : Lo complicado, es... lo que me pasó un día... como no tienen la experiencia, un día por ejemplo... le digo a una chica yo: "no la saques porque ella no ha terminado su colación". Había llegado más tarde, entonces le dije: "no ha terminado la colación, así que no, no la saques" La sacó igual y la llevó al patio, que se yo. Y ese día no me di cuenta... y la asistente se fue para allá, para el baño y va la chiquita y saca a la niña para el patio. Claro y yo... como...la acostumbre a que no sale si yo no la llevo, no me di cuenta. La chica pasó por detrás de mí y yo no la vi y quiso hacer lo mismo que hago yo...y la bajó ahí en la placita, obvio que se le cayó. Se cayó, o sea, se fue de lado y se cayó la chiquita. Ahí me di cuenta que hay que tener...que aunque le diga a los chicos No, igual hay que estar muy pendiente. O sea, yo me confié, quedó la asistente en la sala, entonces yo salí...

**I : ¿Ud. se sintió responsable?**

E2 : Ay, sí, claro porque para más, sus lentes se rayaron...

**I : ¿Quedó asustada?**

E2 : Por supuesto que sí. Sí, porque sabes qué? Te sientes muy responsable. Mira, si te sientes responsable con estos chiquitos, que nada les ocurra, ¿viste? Con mayor razón con una niña que está privada, ya?. Que hay que, no sobreprotegerla, pero hay que cuidarla... eso. De ahí en adelante, ya no confiar en que los chicos cuando uno les dice no. Además la pobrecita que la sacó, se sentía culpable, porque la sacó. Mira le dije: aquí el único problema es que no obedeciste y cuando uno no obedece tiene sus consecuencias y estas no fueron buenas. O sea, y nosotras, la verdad es que me confié, me confié de que les había dicho que no. Y está la asistente dije yo y no conté con que la asistente se metiera al baño, todo era impensable.

**I : ¿Ahora esta preocupación es permanente?**

E2 : Entonces ahora, ¿qué es lo que pasa?, a contar de eso conversamos con los chicos, analizamos la situación, ¿viste? Entonces: "Chiquillos hay que cuidarla, o sea, cuando la tía dice algo, es no. Igual que cuando la mamá te dice no te acerques a la estufa porque te vas a quemar, es lo mismo, o sea...si la profe de dice no, es porque... usted no van a tener la fuerza que tiene la tía para bajarla". Porque es así la grada

**I : ¿Aquí existen muchas dificultades para que la alumna se desplace?**

E2 : Si, linda...

**I : ¿La escuela tiene las condiciones?**

E2 : No, no... la escuela adecuada, adecuada como lo requiere una chiquita así, no, no. Tendría que ser mayor, porque las bajaditas, esas bajaditas como la de la plazuela que hay ahí es así (indica con las manos), pero eso ya es riesgoso.

- I : ¿Y lo baños?**  
E2 : Al baño la lleva la mami como a las 11.00 de la mañana porque no va al baño, o sea su mamá la atiende.
- I : ¿Tiene cateterismo?**  
E2 : Claro, por eso su mamá la lleva al baño.
- I : ¿Qué diagnóstico tiene?**  
E2 : ...tiene muchos, pero muchos, muchos, muchos problemas. Empezando, sus piernas, ella nunca va a andar, no. Ella tiene un retraso. Yo me preguntaba: ¿Qué edad cronológica tiene? Bueno, la edad cronológica, si, pero ¿que edad mental? No sé qué edad mental tiene todavía, yo no sé, no tengo ese dato
- I : ¿Usted ha podido acceder a los informes de los especialistas? ¿Ha podido conversar con ellos respecto de la alumna?**  
E2 : Es que ella recién está siendo evaluada. La kinesióloga, la que está con licencia es la titular, y la que la reemplaza recién la está evaluando.
- I : ¿Ella ingresó hace poco al Proyecto?**  
E2 : Si, ella no estaba, ¿cómo se llama?, autorizada, no estaba autorizada, ¿viste? Entonces están recién.
- I : En este caso la integración es reciente...**  
E2 : Claro, entonces recién ahora, hace muy poquito y justamente la persona que la atiende está con licencia y hay otra. Por ejemplo la clase de la kinesióloga es espectacular, espectacular porque ella trabaja con todo el curso, súper lindo... no hay diferencias.
- I : ¿También recibe atención por déficit cognitivo y con la Fonoaudióloga?**  
E2 : Claro, pero ahí ella va, ahí la llevan... Ahí ya no está dentro de la sala. Entonces no tengo idea lo que hacen ellas.
- I : ¿No conversa con ellas, no hay una relación tan estrecha?**  
E2 : No, es que ahí ellas trabajan...ehhh... trabajan ellas aparte, ¿ves?. Entonces eso no lo sé.  
La que sí he visto y he quedado encantada es la kinesióloga titular, la titular, porque con la otra lamentablemente creo que esporádicamente se ha visto dos veces, porque la chica ha faltado. Entonces ella la llevaba a trabajar a parte.
- I : ¿Cómo es la asistencia de la alumna?**  
E2 : Falta porque va a la teletón. A veces va dos veces por semana, ahora creo que le queda poquito tiempo para asistir. Esas son sus faltas, o sea cuando está enfermita también.
- I : ¿Esos son los motivos mayores?**  
E2: No, pero en general ella viene, le encanta venir.

- I : ¿Le gusta?... ¿usted nota que está contenta?**  
 E2 : Ella contenta, ella disfruta. Si ¿Sabes qué?, obvio que le falta “n” apoyo, porque no trabaja mucho. No se esfuerza mucho tampoco.
- I : ¿Siente que no se esfuerza mucho?**  
 E2 : No se esfuerza mucho, hay que estar diciéndole: tú puedes, tú puedes. Pero no, no trabaja mucho.
- I : ¿No logra mucho en lo pedagógico?**  
 E2 : No... (Interrupción de apoderada preguntando por un niño)
- I : Usted me decía que la niña no se esforzaba mucho...**  
 E2 : No, no se esfuerza mucho
- I : ¿No se esfuerza o usted cree que le cuesta?**  
 E2 : Cosas tan simples... obvio que le cuesta, tiene problemas cognitivos, se nota. No comprende, se nota, se nota. O sea, no comprende ella. Por ejemplo, al mostrarle una figura...mmm....no la identifica, no, no.
- I : ¿Está muy descendida?**  
 E2 : Debe estar muy limitada.
- I : ¿Qué expectativas tiene usted?**  
 E2 : ¿Expectativas? ... Mira, sabes que yo... bueno, como ya me dijeron que el próximo año va a estar acá y la mamá pedía que siguiera acá, en el mismo curso.... ¿Qué expectativas?... ehhh, que sociabilice con los demás niños, que... no sé... un poquitito que trabaje en sus logros, un poquito, que se yo, que pinte, le digo yo:” sí que puedes pintar, si que puedes”....
- I : ¿Hay que motivarla harto?**  
 E2 : Claro, claro. Entonces por eso le puse yo tres compañeros más, entonces si ella ve que los demás... pero yo le digo: “usted tiene manos... “  
 Yo no sé si tu viste la película...No, es un video de Tony Meléndez.
- I : No**  
 E2 : Mira... yo a los chicos se los mostré para, justamente para incentivarlos en eso cuando te dicen: no puedo, no puedo. Entonces, ese señor -cuando el Papa anterior, este que murió-
- I : Juan Pablo II**  
 E2 : Cuando este señor estuvo en EEUU, visitó EEUU, ese Tony Meléndez cantó para él y sabes que tocaba -el nació sin brazos- entonces tocaba la guitarra maravilloso con los pies, pero maravilloso. Una voz fabulosa, manejaba. Entonces les mostré el video que debe durar unos 10 minutos, entonces yo les traje el video y les dije yo: “nunca más yo quiero que me digan no puedo, ni siquiera tú, porque tú, es verdad tus piernitas están fallando, pero tus manitos si pueden, hay muchas cosas que sí puedes.

- I : ¿Usted cree que hay muchas cosas que la alumna si puede realizar?**  
 E2 : Ella está limitada en cuanto a comprensión, si. O sea expectativas así, no lo veo, muchas expectativas no veo ahí. Pero, en la otra parte, que por último se pueda insertar en la sociedad, ¿viste? Eso sí, sí.
- I : ¿Ese es su objetivo?**  
 E2 : Mi objetivo, cual es... es que ella, o sea “tu puedes hacer tal cosa”, que lo intente, ¿ya?. En cuanto a comprensión, por supuesto que yo sé que no, pero por último, por último: “Píntame estos monitos”  
 No me comprendió para nada, ¿por qué?, porque no está capacitada.  
 Pero mi meta es que ella se pueda desenvolver, que ella se pueda sentir como persona que, si está limitada de sus piernas, pero hay otras cosas. La otra parte, ¿viste? Que puede compartir con niños, que puede hacer algo con sus manitos, que se puede manejar...
- I : Usted tiene una visión bien particular ¿de dónde proviene esta?**  
 E2 : Mira, yo te digo que, primero soy adventista. Yo soy muy creyente en Dios. Y para mí, los seres humanos tienen un valor infinito. Que todos, cada ser humano, porque si un solo ser humano hubiera necesitado de Jesús, Jesús hubiera venido a morir por ese ser humano. Entonces, no importan las limitaciones, pero dentro de eso, es como... mira... tengo medio vaso (indica un vaso), que rico me queda medio vaso y no , mira que pena me queda medio vaso no más, ya se acabó lo otro. Entonces, mira con lo que tienes.  
 ¡Sabes tú?, porque yo lo probé con los niños, decía yo: ¿Qué pasa con este curso?, hacen dos años atrás: “tía no puedo, no puedo, no puedo” y sabes que era en forma general... Un autoestima muy baja en los chiquitos. Entonces, dije yo: “hay que hacer algo” y en eso yo veo ese video y se lo pedí a un señor, un teólogo, le dije: “sabe que me gustaría una copia de eso”. Que si algún día tú lo quieres yo te lo traigo para que lo veas. Porque, fue así (chasquido de dedos) con lo niños.
- I : Le cambió...**  
 E2 : Me cambió. Ahí, cuando los niños me decían: “no puedo”, yo les decía: “¿recuerdan el señor que manejaba con los pies, que tocaba hermoso la guitarra, que escribía y todo los hacía con los pies? Entonces nunca más escuche el “no puedo”. Lo intentan, lo intentan.  
 Mira, yo sé que ella no va a llegar a tener una profesión o no va a llegar lejos la chiquitita, pero hay otras partes, esa otra parte, la afectiva.
- I : Esta formación y creencias parecen haber sido fundamentales para esta manera de ver las cosas. ¿Hay otros aspectos que le han servido a usted para poder trabajar con la alumna ¿Siente que tiene las herramientas para trabajar con ella?¿le falta algo?**  
 E2 : Mira, por ejemplo, me siento limitada al no poder entender más allá, más allá... O sea, ¿cómo poder hacerla avanzar aunque sea un poquitito? Uno es educadora de párvulos, hay una parte que es bien limitada. Bueno, pero para eso están los profesionales que vienen a apoyarla, ¿viste?

Entonces, yo creo que es bien positivo. Yo veo bien positivo en los colegios, porque imagínate en la sociedad... Por ejemplo, el que la sociedad vaya aprendiendo también de estos niños limitados, cuando son... no hay trabajo. Por ejemplo un niño Down, son maravillosos y con sus manos son súper hábiles, ¿viste? Entonces, hay gente que piensa diferente y les da trabajo a ellos y ellos no se sienten... como persona se sienten bien.

**I : ¿Usted siente que esta percepción que usted tiene es compartida por sus colegas...?**

**E2 :** El problema, el problema es el siguiente, es el que como educadora de párvulo quedas muy, como muy sola.

**I : ¿Muy aislada?**

**E2 :** Muy aislada, muy sola. En qué sentido...eh, los recreos no son los mismos, no compartes mucho. Los profesores por ejemplo, cuando tenemos reunión nos limitamos a escuchar y cuando hay que hacer un trabajo ahí es el momento de compartir, no hay nada más allá.

**I : ¿No ha podido compartir su experiencia?**

**E2 :** No, por ejemplo que yo pudiera contar, que alguien me preguntara cómo ha sido tu experiencia con la chica... no y como es nuevo para mí...

**I : O sea ¿no ha podido compartir lo rico que ha sido para usted la experiencia?**

**E2 :** Sí, la verdad de las cosas es que no lo he compartido... no he tenido...

**I : ¿Los directivos no le han preguntado si ha tenido dificultades?**

**E2 :** No, la verdad es que no hemos conversado.

**I : ¿Han evaluado el cómo ha estado el trabajo hasta esta altura del año?**

**E2 :** No, no, no, no.... No ha habido conversación, no ha habido la instancia ¿ves? Sabes qué, yo el año pasado yo vi una niñita Down y dije yo: "que ganas de tener una chica, para tener la experiencia, ¿viste? No me imaginé que me iba a llegar una este chica este año, no Down, pero de otro tipo..." Yo decía: que rico debe ser tener esa experiencia... "a ver si tú puedes conocer el mundo de ellos". Que es un mundo diferente. Por ejemplo, yo vi esa película que era real, esa... no sé si tú la viste... esa película que hablaba de una chiquita que cuando su papá se muere no habló más...

**I : ¿El mundo de Nell?**

**E2 :** Sí, esa. Donde la niña hablaba con las tarjetitas, que la mamá investigó, investigó hartito hasta que se pudo contactar con la chica...

**I : ¿A Ud. le ha pasado lo mismo?, ¿ha tenido que investigar para comunicarse con la alumna?**

**E2 :** Yo le preguntaba a la mamá, o sea la única información que yo tenía era la de su mamá. Entonces yo pregunté, pregunté por qué la alumna era así, primero por qué nace así. Entonces ella me dice que su papá trabajaba en el campo y

los pesticidas, todo este asunto con el que trabajaba él, eso le afectó. Entonces, yo lo encuentro gravísimo, gravísimo, o sea a quién le reclama. Qué triste y esta sexta región que tiene...

**I : Uno de los índices más altos de mal formaciones congénitas por pesticidas.**

E2 : Claro, y sabes que creo que los usan y están prohibidos, pero los siguen usando. ¡Qué irresponsabilidad! ¿Y a quién le reclama?

Entonces, tú miras un ser... pobrecita y te quedarás de por vida así.

¿Sabes que es lo que me pasa?, una impotencia, te digo que yo... es una impotencia de pensar que más... Yo estoy de acuerdo en tenerla el próximo año, para mí, te digo, ha sido una experiencia linda...

**I : ¿Usted cree que otros profesores de la escuela estarían dispuestos a tenerla en sus cursos a medida que vaya avanzando?**

E2 : Espero, espero. Yo espero que la tengan porque... pero mira, yo creo que sí porque ella, como persona se da, de presencia ella es cálida. Así, ella es amorosa, ella se da inmediatamente, un poquitito de cariños y ella se da, es de piel. Yo pienso que sí, porque mucho tiempo no va a estar acá.

Yo pienso que después va a tener que seguir en primero, no sé... seguir...

Yo, como la veo, no visualizo muchas expectativas, así que...

Yo, no lo visualizo... ojala estuviera requete equivocada y hubiera un milagro ahí, en ese intertanto, ¿viste?

**I : O sea, que este es todo un desafío, porque usted tiene 32 años de servicio y todavía siente que le quedan energías para continuar...**

E2 : Yo voy a trabajar hasta que la edad los permita, de ahí no. ¿Sabes por qué?, no porque no tenga las ganas. En primer lugar, me falló una cadera, tuve un accidente y me falló una cadera y eso significa que...

**I : ¿Hace cuanto tiempo tuvo el accidente, que pasó?**

E2 : A ver... hace... como unos 10 años ya... me di vuelta en moto. Tuve dos accidentes, me di vuelta en moto y se cayó una victoria en mi pie. Entonces, tengo que operarme. Después de los 60 años esto va empeorando, no va mejorando. Entonces, lo que ocurre... yo puedo hacer muchas cosas con los chicos, me encanta lo que hago... yo te diré... yo siento que voy a trabajar desde el primer día hasta el últimos día de mi trabajo disfrutando de esto porque me encanta, me encanta lo que hago. Imagínate que esto es mi primera vez, para mí fue un desafío y me gustan los desafíos.

**I : ¿Usted cree que a partir de este problema a la cadera entiende un poco más las dificultades?**

E2 : No, ¿sabes por qué no? Porque... por mi misma religión... eh... yo tengo otra idea de mirar la vida, de ver la vida y las personas, muy diferente. Entonces sé que a todo ser hay que mirarlo como es, tal como es, con sus limitaciones, con sus fortalezas, tal como él es... porque Dios te ama, Dios te ama así, o sea cada ser vale lo mismo, no importa, tu puede tener un gran título o puedes no entender nada y tienes el mismo valor.

Yo te digo que con los valores la vida la miras muy diferente, muy diferente y sé que, por ejemplo... aunque nadie te venga a supervisar lo que tú haces, pero de arriba alguien te mira y para mí, Dios está en todos lados, en lo que yo hago. Qué importa que no me vean. Lo que más me importa a mí es que Dios ve en mí que yo estoy haciendo lo mejor que puedo dar. Tengo un montón de fallas, como cualquier ser humano, pero uno trata en lo posible.

Entonces, por eso yo te digo que desde ese momento, de tener este problema no ha cambiado mi forma de ver, siempre, siempre ha sido igual.

**I : Va más allá de una cosa puntual que le ha pasado a usted...**

**E2 :** Siempre... claro, por eso te digo, nada que ver, nada que ver.

Siempre dije yo: "a ti nunca te ha tocado"... y cuando yo veía esa chiquita Down, yo decía que ganas de tenerla para saber cómo puedo ayudarla, ¿cómo poder conectarse con el mundo de ella?

**I : ¿Fuera del colegio usted había tenido alguna experiencia de relación con este mundo, en la familia, amigos?**

**E2 :** No, nada...

**I : O sea ¿nunca había tenido un contacto directo con personas con discapacidad?**

**E2 :** Nunca, nada. Para mí es un mundo totalmente nuevo, totalmente nuevo. Pero, ¿sabes qué? Lo que sí me impactaba era escuchar... eso sí que escuchaba... por ejemplo, que pena cuando te limitan. Los Down son niños que los limitan. Qué pena, cuando ellos son puro amor y ellos pueden lograr algo. A lo mejor esta chiquita tiene problema en su cabecita, a lo mejor no es mucho cognitivamente lo que va a lograr, pero sí lo que puede lograr afectivamente, ahí sí que va a haber logros.

**I : En ese sentido usted me comentaba que ella interactúa bien con los compañeros**

**E2 :** Ella conversa con ellos, bien... por eso te digo yo que vi la necesidad... Esto es una aprender en el camino... Si fue muy buena la conversación con la kinesióloga que me dice; sabes tía, no la limites... bueno, uno sobreprotege. Yo pensaba, las personas que más problemas tienen, los hijos, las mamás...cuando su hijo que tiene más problemas es el que está más cerca. Entonces me decía: "tía no la limites, y yo sé que cuando ella crezca... me pasó, ya me pasó...yo le digo que hay una niña en el Parque Oriente de 15 años, ahí está solita. Ya nadie va a ayudarla"

Ellos son solidarios por naturaleza, estos chiquititos son muy cálidos, son por naturaleza. Pero yo espero, pero que pena... ojala en algún momento pueda ir avanzando con sus compañeros, ¿viste?

Si yo la tengo el próximo año y me dan a mí la oportunidad de tenerla otra vez, eh... yo encantada y si ella pudiera ir con sus pares, con sus compañeros sería muy lindo, sería muy lindo. Yo los preparé psicológicamente antes de que llegara, antes de que ella llegara.

**I : ¿Para ellos fue impactante, se mostraron curiosos? ¿Manifestaron consultas?**

E2 : No, para ellos -como ya les había comentado- ¡ah, llegó! ... era una niña que había que cuidarla. Entonces el cuidado para ellos iba más allá porque querían hacerle todo.

**I : ¿Sobreprotección?**

E2 : Claro, que ella maneje su lápiz, déjenla. No importa cómo le quede y bueno lo mismo le digo a ellos: "es tu dibujo, como te quede, es tuyo"

**I : ¿Cómo lo ha tomado la mamá? Porque usted le pone exigencias a la niña**

E2 : Claro, yo le digo: ya poh´ mami... le dije. Incluso compré esas dos alfombras y fue para que ella también, en el momento en que están en el suelo, ella también pudiera estar ahí.

Porque a mí se me imaginaba que ella tenía frío. Pero la mamá me decía que ella no siente las piernas... ¡Ay no... pero póngale algo!, le decía yo, porque ella dice que tiene frío... Pero ella me decía que ella no siente.

A uno le cuesta, uno piensa que ella siente frío, pero ella de la mitad para abajo no siente... la mamá me dijo que no.

Yo el otro día le pregunté a la mamá cómo estaba la niña y ella me dijo que le encanta venir.

**I : ¿La mamá apoya, colabora, viene?**

E2 : La mamá... yo le pedí... incluso un tiempo la niñita se enfermó y yo le dije; "pienso que se enfermó por culpa suya". La niña llegó con una infección urinaria, porque si la tienen que venir a atender a las 11.00... y yo le dije: "usted no ha venido a las once...o sea en toda la mañana". Yo veo que los niños acá van al baño a cada rato y esta chiquita nada. Le dije que pensaba que era su culpa.

**I : ¿Cómo lo tomó la mamá?**

E2 : Es que reclamé a las personas que también la atendían, a la kinesióloga, le dije que esta chiquita no estaba siendo atendida para ir al baño y las dos hablamos con la mamá. Ahí volvió a venir a atenderla a ella.

**I : ¿Usted siente que la mamá valora la preocupación?**

E2 : Yo creo que si...

**I : ¿Conversan permanentemente o es más bien esporádico el contacto?**

E2 : No, no. Lo justo y necesario, pero yo pienso que ella si valora, porque los niños la quieren mucho. Ese día en que se cayó la chiquita, le dije yo que no fue por mala intención de la otra, sino todo lo contrario. Le daba pena que se quedara en la sala sola y la saca... ellos quieren que esté en todas las actividades.

Por ejemplo, jugamos a la silla musical... le digo yo: "¿sabes que?, me equivoqué, lo hice mal esta vez no la van a llevar. Vamos a jugar a la silla musical pero vas a llevar sola tu silla"

**I : ¿Eso es lo que ha estado trabajando la kinesióloga?**

**E2 :** Claro. Yo he tenido fallas, fallas por desconocimiento, es que yo no la he dejado, digamos que se desarrolle de forma más autónoma.

**I : ¿En la universidad recibió la formación para trabajar con estas diferencias?**

**E2 :** ¿Sabes que me pasó? En la universidad me llevaron... para trabajar con niños especiales. En esos años yo dije: "No, yo me voy a sentir limitada, me va a dar tanta pena, voy a ser tan empática"

Porque te diré que soy muy empática, entonces me la sufro toda. A veces pienso... me preocupa... porque uno dice que pena, que nunca va a usar sus piernas y yo lo encuentro terrible. O sea a ella hay que decirle lo contrario, que valore, pero uno de todas maneras se siente... que pena. Entonces, yo siempre sentí que yo no iba a poder, ¿sabes por qué? Te voy a dar un ejemplo, me tocó ser evaluadora par, para cuando mis colegas tuvieron que ir al departamento a postular para el trabajo. ¡Ayayay, fue terrible! Uhhh, no sirvo.

En qué sentido te digo no sirvo... soy tan empática que mi estómago no daba para más, me dolía el estómago de saber que tenía que decir unas palabras claves y estábamos todos acá y la pobre persona allá... la sentía tan sola. Me daban ganas de abrazarle y decirle: "colega cálmate, cálmate para que puedas decir las famosas palabras claves". Porque yo sabía que, si no me decía esas palabras el punto no iba.

Yo voy a ser evaluada mañana, por una evaluadora par. Entonces, hubo una instancia en que yo podría haber postulado, pero ni por nada del mundo, nunca. A mí, ese día me lo impusieron, "usted se va a ser evaluadora par y punto", sin siquiera preguntarme. No hubo preguntas, yo no quería nada, nada. Todo fue así, "va y punto". Esto tiene que hacerlo y se acabó.

**I : Ahora... ¿con la alumna le pasó algo similar?**

**E2 :** Lo, que más me da pena es que yo le pregunté a la mamá si nunca iba a caminar, ni siquiera con terapia... ella me dijo que nunca, "no tía nunca". Cuando me dijo nunca fue terrible.

**I : ¿Sabe que expectativas de condiciones de vida tiene la niña?**

**E2 :** Me dice la mamá que es poco tiempo... Pero a veces eso también ha fallado, dicen que es poco tiempo y viven mucho más. Entonces, bueno, hay que esperar.

Pero ¿sabes?, una de las cosas ricas es que ella adora a sus hermanas. Se separaron lo papás. Vive con su mamá y su hermana más grande que incluso yo la tuve en kinder también. Y eso es rico. Por ejemplo, lloraba la hermana a mares porque la hermana se calló y eso me gustó, de ver que la niña está en un lugar donde la aman, con todas sus limitaciones, pero es muy amada. Por eso... si a un niño lo tratas con mucho amor, ¿qué va a hacer el niño?, va a responder con eso.

**I : ¿Usted tiene hijos?**

E2 : Si, tengo tres en la universidad, están estudiando carreras largas... la primera estudia, está en sexto año de medicina. La segunda está en.... Se va a recibir, está haciendo la tesis de ingeniería en alimento y la otra estudia kinesiología, acá en la universidad de Concepción.

**I : Sus hijas, las que estudian medicina y kinesiología ¿le han ayudado a entender lo que ocurre con la alumna?**

E2 : Es que están recién estudiando...

(Apoderada del centro de padres ingresa a la sala y le entrega a la profesora los lentes reparados de la alumna, frente a lo cual se muestra muy alegre)

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.2 Entrevista 3

- a) **Fecha:** 16 de octubre de 2008.
- b) **Lugar:** Sala de 4° Año B, tras término de jornada habitual
- c) **Persona entrevistada:** Profesora Jefe 4° B, quien tiene a su cargo una alumna con PEI
- d) **Edad:** 56 años
- e) **Sexo:** Femenino
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 38 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 15 años
- h) **Código de identificación:** E3

**Investigadora (I) : la idea de esta conversación es poder recoger cual son sus impresiones, sensaciones y emociones respecto del trabajar con alumnos con discapacidad que se encuentran con PEI**

Entrevistado 3 (E3): Para mí, por ejemplo, esto es nuevo con esta niñita, porque eh..., repitió y luego la tomé yo..

**I : ¿La tomó este año? ¿Cuánto tiempo lleva con ella?**

E3 : Bueno, el año pasado repitió ella y tuvo una atención, pero no como este año. Este año la tía ha trabajado a partir de marzo y ha trabajado bastante con ella. Lo que no es así los años anteriores. El año pasado la tía X, no, no la tía X, después, otra...no me recuerdo el nombre, ella era de Sn. Fernando, pero después se fue....  
Entonces quedó ahí y la mamá ya no quería más, no quería que siguiera y... se le obligó si a la mamá que la llevara a Neurólogo. La llevó, hace poco fue a un control y...es que no traen información, tampoco ella. O sea, lo que cuentan ellas, pero uno no ve un informe, no ve nada.

**I : ¿Las profesoras de Integración?**

E3 : No, no la mamá... La mamá la llevó en forma particular a Rancagua. Pero no traen ningún informe. Nosotros no vemos nada.

**I : ¿Usted hace cuanto tiempo comenzó a trabajar con la alumna?**

E3 : Bueno, el año pasado pero...

**I : ¿Antes había tenido esta experiencia con otros niños?**

E3 : No, no (risas)

**I : ¿Que pensó cuando supo que tendría a un alumno con estas características? ¿Cómo supo de ella?**

E3 : Es que la tía anterior me había dicho a mí que la alumna no podía pasar de curso, porque ella hablaba de haberle hecho un scanner porque tiene problemas de aprendizaje y ahora yo estoy media complicada. Yo hablé con la UTP, porque hay que pasarla de curso a quinto...entonces el nivel de ella es de un primera año.

- I** : **¿Usted considera que está muy desfasada respecto de los otros niños?**  
**E3** : Claro
- I** : **¿Para usted es muy evidente ese retraso? ¿En qué se nota?**  
**E3** : Por ejemplo ella, hay que estar con ella para qué lea... eh... yo he logrado integrarla con el curso y que participe. Por ejemplo en baile, porque era bien tímida también y trabajos manualidades ellas lo hace. Pero yo le tengo una niñita de apoyo para que, no le hagan la tareas si no que, vayan guiándola. Porque de repente, imagínese estamos con el SIMCE nosotros. Estoy batallando con ellos, porque no tengo nada de apoyo. Ningún aporte de los apoderados, nada, entonces...  
Hoy día vino la tía de integración y me habló de que usted iba a venir y, no sé, a mí me preocupa que vaya a pasar con ella en quinto...
- I** : **¿Por qué, siente que no está preparada para pasar de curso?**  
**E3** : A nivel de ella yo si veo algunos logros, porque ha trabajado bastante con la tía de integración.
- I** : **¿Usted nota avances?**  
**E3** : Si hay un avance, tiene cualquier material. El otro día le tomamos lectura, ella, para que yo viera como leía. Es más lectura silábica, pero...yo le digo que tienen que ejercitar en la casa, para que...Es por ella más que nada, porque pienso yo que va a tener como un...un..., va a retroceder.  
Pienso yo, a lo mejor estoy equivocada
- I** : **¿Por qué cree que va a haber un retroceso?**  
**E3** : Porque en quinto van a haber muchos profesores...  
Conmigo, nosotros somos dos con el profe de religión. El tío le hace la clase y yo, nada más. Entonces en 5° año igual tiene que tener la malla curricular adaptada... pero yo creo, me dicen que teniendo la malla curricular puede funcionar, pero es difícil. No todos los profes pueden estar preocupados de una niña de integración.
- I** : **¿Cuáles son sus expectativas de aprendizaje, que cree que la niña puede lograr?**  
**E3** : Ella es juguetona, es una niña. Claro que cuando llegó andaban todos los niños enamorados de ella. Me revolucionó a los niños, porque ella es mayorcita.
- I** : **¿Cuántos años tiene más que los otros niños?**  
**E3** : A ver ... no sé...Es que tengo el caso de otro niño que tiene 14 años...
- I** : **¿En el aula?**  
**E3** : Si. Lo tenemos con un nivel de quinto, pero ahora desapareció. Entonces estábamos trabajando en quinto, ahora habíamos conseguido que en marzo se le tomara un examen para pasarlo a quinto. O sea, el estaría pasando a sexto, pero resulta que desapareció. Es que no tiene mamá y el papá trabaja afuera, entonces hoy día no más yo le informaba a la UTP, para ver que se podía hacer con él. A ver.... (Revisa el libro de clases) la alumna es del '96....tiene 12 años.

- I** : **¿Usted siente que logra relacionarse bien con ella, en el plano afectivo?**  
**E3** : Si, pero es que a mí me toma del brazo, anda conmigo del brazo. De repente le llamo la atención porque le gusta jugar con los niños, se tironea...
- I** : **¿Logra integrarse con los compañeros?**  
**E3** : Con todos, con todos...
- I** : **¿No se ha dado ninguna situación de rechazo o de burla?**  
**E3** : No, nada. Que dijeran que ella no sabe ni leer, nada. Saben ellos que ella tiene problemas. Yo les he explicado a ellos sí, porque ven a la tía de integración que llega y se la lleva. Una sola vez yo les expliqué. Claro, porque las mamás también, hay problemas con las mamás. Ellas dicen cómo va a pasar a esta niñita a quinto y hay otros que están peligrando a repetir. Entonces les digo yo que es distinto lo de alumna porque está en un programa de gobierno, entonces que están siendo atendidos de forma eh... de forma diferenciada y a ella no más la atienden. Trabajan con ella sola, no como uno que tiene que trabajar con todos. Entonces...
- I** : **¿Usted trabaja con adecuaciones curriculares?**  
**E3** : Si, pero tenemos que ir bajándonos. Por ejemplo, yo tengo una malla curricular que me pasó la tía de integración, la que hicimos a principio de año. Pero uno tiene que ir más a nivel de ella, a nivel de primer año.
- I** : **¿Le cuesta llevar el ritmo de la niña y del resto de los compañeros?**  
**E3** : No porque yo le saco material para ella. Exclusivo para ella, para nivel de primero o segundo año. La tía de integración está autorizada a sacar material también. Desde el año pasado le tenemos, la otra tía le fotocopia un libro, que es un reforzamiento para ella.  
 En lo que si se le hecho harto hincapié es que tiene que reforzar...
- I** : **¿Ocurre eso?**  
**E3** : Ocurre, pero ella es llevada a su idea y la mamá tiene un negocio y todo eso. De repente no se nota mucha preocupación, pero yo le hablo bastante a ella y la tía de integración también, que ella tiene que ir reforzando en la casa porque o si no va a haber un retraso.
- I** : **¿Cuáles son sus metas con la niña para este año?**  
**E3** : Bueno, ella suma, resta, eh..., divide -pero con exacta e inexacta solamente-, multiplica. Yo le he hecho controles y lo hace, no al nivel de los niños pero a su nivel si lo hace.  
 De repente aprende, pero luego se le olvida, se le olvida.
- I** : **¿Cuando se le olvida o ve que hay retrocesos, ¿qué pasa con usted?**  
**E3** : Uno trata de ayudarla para que ella... a veces hay cosas que..., por ejemplo, yo le hago interrogaciones orales...

- I** : **¿La evalúa de manera diferenciada?**  
**E3** : Si. Lo otro que le gusta, y yo la dejo, es escribir lo de la pizarra, lo del resto de los niños. Yo a veces la dejo, la dejo que escriba y algo ella aprende poh', ella escucha por lo menos y retiene algunas cosas. No todo, pero retiene.
- I** : **¿Logra comprender instrucciones?**  
**E3** : Si, si... En educación física lo que no logré nunca fue que hiciera la voltereta. Le tiene, le tiene miedo.
- I** : **¿Es miedosa, es tímida?**  
**E3** : ¡Oh!, no se la mostré, ¿no la ubica usted o la ubica?
- I** : **Si la he visto en otras ocasiones, no sé cómo es en aula, con los compañeros.**  
**E3** : No, aquí, de repente si se pone de pie y viene para acá o donde los compañeros. Pero es más en los talleres, claro, pero yo le llamo la atención y se sienta. Ligerito está de nuevo parada. Pero juega, juega con los compañeros.
- I** : **Entonces se integra bien, tiene amigos**  
**E3** : Si todo, todo...si había uno muy enamorado.
- I** : **Hablando un poco de Ud. ¿Cuántos años lleva de ejercicio profesional?**  
**E3** : Uy... yo ya estoy para jubilar. Me quedan tres años.
- I** : **¿Donde estudio?**  
**E3** : En la Católica.
- I** : **¿Cuado usted estudió se hablaba del trabajo con alumnos con discapacidad?**  
**E3** : No, no.... Claro que siempre, siempre hay niños que... no todos aprenden al mismo ritmo. Entonces uno tiene que ir apoyando
- I** : **Entonces para usted la alumna es una niña que aprende a distinto ritmo? ¿Cómo la definiría?**  
**E3** : La niña aprende distinto, a un nivel de primer año...
- I** : **¿Qué cree Ud. que origina eso?**  
**E3** : Yo... no sé qué problema. Por ejemplo, la mamá el otro día –yo le contaba a la tía de integración - llegó acá a buscar la mochila porque en la tarde no volvió la niña, iban a Rancagua. Entonces dice que, una de las hijas se había ido a ver las cartas, yo no sé si le adivinaron o qué, pero que le habían dicho que el problema de su hermana era porque quería conocer a su papá. Entonces, ella una vez conociendo a su papá, se iba a curar, se le iba a sanar de todos lo problemas... A mí nunca me ha comentado que quiere conocer a su papá como otros casos, sino que a la tía de integración, ella me dijo que un día estaba llorando y entonces conversó con ella y le dijo que quería conocer a su papá. Entonces la mamá me decía que la hermana grande parece que conocen su papá, pero ella iba como que no quería enfrentarse a él. Pero la alumna quería

conocerlo. Yo no he tenido la oportunidad de conversar con la niña, para ver que me cuenta... y... pero son las cartas...Yo no sé.

**I : O sea ¿usted cree que hay un componente más emocional de lo que le pasa a la alumna?**

E3 : No, yo pienso que fuera de eso, hay otras cosas. Es que no todos los hijos son iguales... así que no sé en qué va a quedar eso.

**I : ¿Usted ha visto el diagnóstico o algún informe de ella?**

E3 : La tía de integración me mostró un informe de ella, eso es lo que he visto yo. La mamá la llevo al neurólogo y no tenemos nada.

**I : ¿Cómo se coordina con la tía de integración?**

E3 : Ella viene los días... a ver, hoy día estuvo acá, viene los días jueves y trabaja con ella.

**I : ¿La saca de la sala?**

E3 : Si la saca. El otro día estuvo acá para que me leyera y yo viera donde iba, pero trabaja con ella. La niña la ve, agarra su mochila y parte. Le gusta.

**I : ¿La tía de integración no la acompaña en el aula?**

E3 : No, viene y yo estoy trabajando. Ella entra y conversamos y todo, pero con la niña sale. El otro día sí estuvo trabajando porque yo estaba con el grupo curso que estaba inquieto- no se pueden dejar- y ahí me acerqué mientras ellos estaban en otras actividades, yo me acerqué atrás y ahí la hizo leer, para que yo me diera cuenta de cómo estaba.

**I : ¿Qué diría usted que es lo más difícil de tener a alumna en la sala?**

E3 : Para mí... es no poder trabajar como uno quisiera, en forma personal. Porque yo siempre he dicho que los primeros años, debíamos tener auxiliares y así como están los niños ahora, de primero a cuarto debíamos tener un auxiliar, porque trabajamos solas en primer año enseñándoles a leer. Esa es una tarea difícil. En kinder tienen su ayudante y van avanzando con ellos. Yo lo veo con las colegas ahora, las tías están desesperadas solas y el número de alumnos es grande para estar sola, uno con los niños.

**I : ¿En su curso cuantos alumnos tiene?**

E3 : Yo tengo 34, mmm... se fue una niñita, pero...son difíciles los niños y el tiempo es insuficiente porque. Por ejemplo, de repente yo me olvido, la miro y le digo a la niña "tu libro", ella tiene que pararse solita a buscar su libro y no lo hace. Entonces claro, entonces... ya "tú por favor, pásele el libro a la alumna". Hay que estar pendiente de ella. Entonces de repente yo me distraigo y luego le pido que se ponga al tiro a trabajar o si no se queda muy tranquila.

- I** : **¿Que ha sido lo más fácil o agradable de trabajar con la alumna? ¿Que ha sido lo más positivo? ¿Qué cree que ha ganado el curso o usted?**
- E3** : Yo, con los míos... el respeto, eso, la tolerancia, eh, aceptar al otro tal como es. Porque vimos la diversidad de las personas y los tengo a todos con que son todos iguales como seres vivos, pero que todos somos diferentes.
- I** : **¿Es tema usted lo tocó?**
- E3** : No, es que viene en la materia, viene en comprensión del medio, pero no he podido terminar todos los paisajes y todo eso. Pero ellos tienen muy claro eso y... Yo no sé por qué, yo de primer año este curso me fue difícil, porque era un Kinder terrible, los niños que se arrancaban y a la tía la subían y la bajaban a garabatos.
- I** : **Usted ya lleva 4 años con ellos...**
- E3** : Sí, no los quise dejar porque yo me había sacrificado bastante con ellos porque fue un primero difícil, difícil, difícil, Pero menos mal que uno va olvidando. Por ejemplo ahora, para el día del profesor ellos querían que leyera al tiro lo que me habían escrito, incluso unos malulillos que tengo. Entonces uno los quiere. Yo me encariño y yo los entrego este año. Pero es difícil, trabajar ahora. Está más difícil que antes. Los niños están distintos. No son los mismos niños.
- I** : **¿Qué es lo que ha cambiado?**
- E3** : Los niños han cambiado, es otra generación. Es una generación distinta, muy distinta. Todo diferente, porque ahora quieren mandar ellos, ahora lo padres andan ahí con los profesores, porque no pueden dar una palmada, nada.
- I** : **¿Antes era distinto?**
- E3** : Era diferente... era diferente. Imagínese que yo llevo 36 años trabajando. Entonces, era distinto, uno los dejaba en la sala y estaban sentados. Ahora no. Este curso es inquieto, pero por lo menos el que llega, el director siempre los ve trabajando. Y eso me da gusto.
- I** : **Se nota que esta es una sala bien cuidada. Tienen hartos detalles...**
- E3** : Sí y eso que no hemos podido terminar... ve, si me falta tiempo, porque yo tengo que hacerle todos los diarios murales, todo. Está difícil trabajar ahora.
- I** : **Si le dijeran que va a llegar otro chico como la alumna al aula ¿Qué pensaría usted?**
- E3** : Bueno, yo trabaje en talleres, me recuerdo que había una niñita que está hora el Naranjal, que era del Naranjal y la trajeron para acá porque la cuidaba la abuelita y ellos vivían más cerca. No sé de la ubica. Es una niña con sillita de ruedas. Yo trabajaba con ella y fascinada... y un día la tomé en brazos. No le gustaba a ella que la ayudáramos. No.
- I** : **¿Cómo fue esa experiencia?**
- E3** : Es que yo los tomo iguales. Todos los niños son para mí iguales.

Y la sentaba acá adelante, los niños se preocupaban de sacarle la silla para ubicarla pero..., no, había que estar pendiente. A ella no le gustaba que la molestaran. Ella tenía su carácter. Es que son así ellas, a ningún niño con problema le gusta que lo miren con lástima y todo eso.

**I : ¿A la alumna actual tampoco?**

**E3** : No, es que ella actúa como niña, igual que las demás. No se nota, excepto en el rendimiento. No se le nota nada a ella.

El otro día yo le dije, voy a poner nota en el baile de la cueca, porque presentaba una coreografía los míos y algunas no, que no. Pero yo dije que iba a poner nota a los que participan y a ustedes también. Y a la niña le gusta bailar, me dice la mamá que pasa con una radio allá, a donde vive, y bailando. Entonces la hice bailar cueca y lo hizo mejor que otros niños, que otras niñas. Tenía ritmo y todo, y le dije “porqué no te integras al grupo folclórico de la escuela”, eh... “voy a hablar con mi mamá tía”. Yo hablé con la mamá, le dije a la mamá, pero todavía no tengo respuesta. Ella se puede integrar, ella llevaba el ritmo mejor y jamás había bailado. Entonces yo la destaque delante e todo sus compañeros.

**I : ¿Cómo reaccionó ella?**

**E3** : Ella se ríe... ella se pone como medio vergonzosa, si.

**I : ¿Usted la ha notado frustrada o apenada en la sala?**

**E3** : No, no. De repente, hoy día la observaba yo, de aquí la miraba, y ella me abría los ojos. Parece que tenía sueño. Yo no sé a qué hora se acuesta, porque la mamá atiende hasta tarde el negocio. Entonces no sé cuáles son sus hábitos y horarios, no.

Y siempre se chupa mucho el dedo y, yo conversaba con la tía de integración porque yo tenía entendido que algo les falta a los niños cuando se chupaban el dedo. No sé, pero me dijeron que no en una oportunidad. Así que no sé.... se pone de repente, así con el dedo, a chupar y chupar...de repente yo la miro... y los demás no se dan cuenta, no. De repente ella me ve y... o la nombro y al tiro deja de hacerlo. Pero ninguno se vuelve a mirarla, no. Siendo que no está sentada sola. Está con sus compañeros y no se da cuenta la compañera.

**I : En virtud de la relación que describe con los compañeros, ¿Considera que sería importante que la niña pasara de curso con sus compañeros?, usted me decía que tenía problemas con ese tema.**

**E3** : Si, yo me preocupo, me preocupa, me preocupa. Pero lo que me hacen ver lo colegas es que niña ha avanzado, pero a su nivel. Ya, yo entiendo eso, pero mmm...

**I : ¿Qué sería mejor, que se quedara en cuarto o que pasara con sus compañeros?, ¿Qué cree Ud.?**

**E3** : Bueno, ahí va a tener otros compañeros también.... Al seguir en quinto va a seguir con sus compañeros. Pero, me preocupa esa parte que le decía yo, que va a tener más profesores, a lo mejor ella no va a tener la confianza con todos ellos. Por ejemplo, a ella le falta algo y ella viene para acá y me pide.

- I : ¿Usted cree que no todos los profesores entienden bien que es lo que pasa con estos alumnos, que es la integración? ¿Usted nota que hay distintas percepciones?**
- E3 :** Como uno está acostumbrada a trabajar en el primer ciclo, uno está más como metida con ellos, más preocupada de ellos. Sabemos todo lo que les pasa. Bueno que de 5° a 8° también, si tiene problemas los niños, el profesor jefe se da cuenta.... Pero, no sé, es una preocupación que tengo yo, a lo mejor no. Pero... pienso que la alumna tiene un nivel de primer año y por eso me preocupa.
- I : O sea ¿es la parte pedagógica la que le preocupa?**
- E3 :** Si, claro, pero....
- I : Pero ¿qué es lo que le preocupa, que se frustre, que repita?**
- E3 :** No sé.... que no quiera venir, no sé. Ojala que se dé todo lo contrario. Ojala.
- I : ¿Usted ve que ella ahora viene con gusto...**
- E3 :** Si, viene con gusto. De repente no vuelve en la tarde...y yo digo: " déjeme la mochila acá"
- I : ¿Ella va a almorzar a la casa?**
- E3 :** Si, ella va a almorzar a la casa. Y de repente se queda, pero en muy pocas oportunidades, muy pocas veces lo ha hecho.
- I : ¿Tiene buena asistencia?**
- E3 :** Si
- I : ¿Tiene buena conducta?**
- E3 :** Si, si , se maneja.
- I : En general, cuando conversa con los otros profesores, ¿Qué opina el resto de los colegas respecto de los niños como alumna que está en el aula?**
- E3 .** Bueno, yo con los del segundo ciclo no he conversado.
- I : ¿No?**
- E3 :** A ellos les preocupan sus niños de ahora. Yo me preocupo hasta de los niños que tengo en octavo ahora. Que están con la tía X. Ahí también tuve un caso que recibí yo..., que me preocupa porque no está viniendo. Y es buena alumna. Ella venía y quedó repitiendo, en tercero parece que la tomé yo, ella venía 20 minutos a clases todos los días por orden de la psicóloga. No sé qué problema tendrá y ahora empezó a no venir. Y es buena alumna. Entonces la tía actual ha ido a la casa. Y quedé con un compromiso con ella. Entonces yo la integré. Yo no tengo nada que decir porque conmigo asistió a clases.

- I** : **¿Algo pasó?**  
**E3** : Claro, ella asistió a clases, venía con agrado y todo y después pasó a 5° y empezó con el mismo problema. Retrocedió.
- I** : **¿Ese es el temor que tiene con la alumna?**  
**E3** : Si, se me imagina que no va a querer venir.
- I** : **¿Ustedes como profesores tiene la posibilidad de conversar estos temas?**  
**E3** : ¿Con los que los van a tomar?... claro, si.
- I** : **¿Se pueden entregar todos los antecedentes de cómo han ido trabajando?**  
**E3** : Claro, si, porque uno tiene que darlos o... o van con el informe que dice que son niños integrados, que son niños que están en el grupo diferencial
- I** : **¿En qué se diferencian los alumnos de grupo diferencial y los que están en el proyecto de integración? ¿Percibe diferencias?**  
**E3** : Yo aquí tengo del grupo diferencial...Es que, por ejemplo, los del grupo diferencial van algunos a reforzar, por ejemplo, matemáticas que tiene problemas o leguaje, es más específico.
- I** : **¿Por qué cree usted que unos están en el grupo diferencial y otros en Integración?**  
**E3** : (risas) es que eso es lo que no tengo claro. Mmmm... Lo que yo sé es que ellos van a como un reforzamiento y vuelven, es como un apoyo que tiene uno en matemáticas o en lenguaje. La alumna integrada yo siento que trabaja bastante más, lo único es que el nivel es bastante bajo de ella. Pero ojala que no se repita la historia
- I** : **¿En términos generales esta ha sido una experiencia positiva o más bien difícil de llevar a cabo casi al finalizar su ejercicio profesional?**  
**E3** : Lo malo es que uno no lo puede atender. Lo que le decía, si uno tuviera una auxiliar, uno haría maravillas, se le entregaría más. Porque en la casa hay muy poco apoyo para los niños ahora.
- I** : **¿Cómo aprendió a trabajar con la alumna, de donde se ha informado?**  
**E3** : Yo, por ejemplo, con la tía anterior, cuando quedó repitiendo ella me conversó bastante de ella, de cómo era... no tenía mucho apoyo del hogar. Que la mamá no tiene le 100% del tiempo, porque ella, ella misma me ha dicho que no...que tiene su carácter niña y que no le gusta que le enseñen a leer o que le ayuden. Pero ahora, como la tía de integración le está reforzando esa parte, de que tiene que... que le ayuden, que le apoyen en la casa y todas las semanas lo mismo y yo también le estoy diciendo, entonces hemos logrado algo. Pero...no sé.  
Yo la atiendo pero quizás no como debiera, ahora estoy con el SIMCE, aplicando pruebas y a ella no le puedo aplicar esas pruebas, porque ella se va a presentar, pero no va a rendir esa prueba...no, no.

Estoy preocupada por le SIMCE, pero no..... es que uno está como ... los chiquillos aprenden lo que uno logra dar aquí y que les refuercen, porque ahora estamos reforzándole materias y contenidos tratados en tercero básico. Pero las mamás...puffff.

**I : ¿En general los papás apoyan poco?**

**E3 :** Serán contados con los dedos.

En reunión yo les dije que.... Ellos vienen a reunión.

Me faltaron 10 la última vez. Pero que ellos empiezan a trabajar, muchas mamás temporeras y empiezan a trabajar y lo chiquillos pasan más solos. Pasan aquí, se van a las tres y media, pero las mamás no llegan a la hora, algunas llegan a la 5 p.m.

Y andan varios de ellos con llave, de los míos. Y ahí, buuuu, yo los refuerzo que si... es que yo me preocupo mucho de ellos... Uno cree que las mamás no se dan cuenta, pero me lo han hecho saber, "Tía-me dicen- usted no los reta, pero el reto suyo es una enseñanza para ellos". Por eso yo vio reforzándolos y me doy todo mi tiempo.

**I : Hablando de eso... ¿Cómo se definía como profesora?**

**E3 :** Uyyy, ehh... no sé, es que me gustan cuando me lo reconocen las mamás, pero uno no se da cuenta...pero yo me preocupo mucho de ellos. Y quisiera ser profesora de mi curso solamente, pero no, soy profesora de todos lo niños del colegio. Por eso como de repente como que uno...ehh... yo se lo he dicho al director, como que uno quisiera no ser profesora de toda la escuela. Porque vas a querer...no todos lo niños...uno quieren que sean iguales a los que está preparando uno, pero no es así.

Los grandes son más distintos y más difíciles. Uno les dice algo y a veces, cuando yo estoy de turno, es horrible y lo niños que llegan, también, este año llegaron unos horribles. Hay que pasar, poco menos que seguirlos... aquí tenemos unos casos.

**I : ¿Usted se considera estricta?**

**E3 :** Sí, yo creo que lo cuido más que las mamás. No me gusta que se accidenten. Les estoy... por ejemplo con el uso de las llaves, le digo que tiene que tener mucho cuidado con que vayan hombres, mujeres o cualquiera, que no se confíen en nadie, que no lo vean entrando a la casa. Ustedes sacando llaves, tiene que tener cuidado porque es una pauta de que están solo...que no les abran a nadie...Vivo preocupada de ellos.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

### 2.3 Entrevista 4

a) **Fecha:** 29 de octubre de 2008

b) **Lugar:** Sala Jefe de UTP tras término de observación en el aula

c) **Personas entrevistadas:**

- Profesora Grupo Diferencial

d) **Sexo:** Femenino

e) **Cantidad de años de desempeño profesional:** 22 años (10 años como educadora diferencial)

f) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 12 años

g) **Código de identificación:** E4

- Jefa de UTP

d) **Sexo:** Femenino

e) **Cantidad de años de desempeño profesional:** 30 años (4 en cargos técnico-pedagógicos)

f) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 15 años

g) **Código de identificación:** E5

**Investigadora (I) : La idea es conversar acerca de cómo han visto el trabajo de integración.**

Entrevistada 4 (E4): ¿El trabajo de la persona que viene de integración?

**I: No, más bien acerca de cómo se ido dando en la escuela el proceso de incorporar alumnos con discapacidad en el aula, cómo ha ido avanzando en el colegio, cuales son las dificultades y beneficios de la experiencia, eso**

**E4 : A ver, positivo....ya el hecho de que los niños estén en el aula y que haya una persona que esté atendéndolo de forma diferenciada, en forma particular. Que se logre que algunos niños puedan trabajar dentro de su grupo curso con la profesora de integración y la del curso.**

Y además, lo que se ha podido descubrir, al menos lo que he visto yo.... es que a nosotros como profesores de aula nos cuesta trabajar con los chiquititos integrados porque no tenemos las herramientas necesarias para trabajar con ellos, entonces ahí pedimos colaboración a la profesora de integración y en una conversación en común con ella acerca de cómo trabajar, se han conseguido hacer las adecuaciones curriculares, con los profesores de común acuerdo... y eso para mi, ya es bastante.

El niño, algunos de los que yo he visto van avanzando de lo que ellos ya sabían antes... no han alcanzado al grupo curso ni creo que lo alcancen tampoco, porque van bien desfasados, pero han avanzado, es lo que yo he podido ver hasta este minuto.

**I : ¿Perciben cierta dificultad para que los profesores trabajen con los niños en el aula?**

E4 : Yo creo que no es rechazo... lo que es, es que no saben cómo abordar el problema del niño, para poder ayudarlo a avanzar.

**I : ¿Cómo han reaccionado los profesores cuando ustedes le informan que en su curso van a tener un alumno integrado?**

Entrevistada 5 (E5): Bueno... al principio, los colegas como que no les gusta mucho la idea, esa es la verdad. Pero cuando después, cuando ya el alumno está en la sala de clases y empieza el tratamiento con los especialistas ya cambia un poco, digamos, la... como la percepción del colega respecto del niño integrado. Pero sin embargo, yo veo que todavía hay dificultades el proyecto en sí. Eh... a pesar de que la especialista, la psicopedagoga mantiene una comunicación bien estrecha con el profesor de curso, todavía veo que también el proyecto de integración.... En algunas ocasiones el profesor especialista debería trabajar en el aula. Porque el tema es integración, el alumno integrado dentro de la sala de clases...

Pero ella desde hace un tiempo, yo veo más un trabajo de forma más individual con el alumno, fuera de la sala de clases...

Yo creo que eso también es necesario, porque el alumnos necesita una mayor atención que dentro de una aula común no se le puede brindar por la cantidad de alumnos que tiene el profesor, pero en algunas ocasiones yo creo que el profesor especialista debería trabajar en el aula con todos los alumnos, porque creo que esa es la idea.

**I : ¿Y por qué no se ha producido eso?**

E5 : Yo creo que porque no se ha generado la instancia, a lo mejor como colegio, no es cierto...tenemos una culpa, deberíamos coordinar eso para que se diera efectivamente ese trabajo realmente integrado.

Pero que así yo lo entiendo. El alumno con dificultad integrado en el aula común. Una actividad... -lo mismo que hace la educadora diferencial- una actividad para ese niño pero que al mismo tiempo lo hagan todos los niños para que también ese alumno no se sienta que "yo estoy haciendo cosas distintas de los compañeros".

**I : ¿Es frecuente observar esas diferencias, que hagan actividades muy distintas?**

E5 : Claro, poh', en algunos subsectores es muy diferente porque es de acuerdo al nivel que ese alumno tiene, su nivel en algunas ocasiones, como en el caso de la alumna de 4°, donde ella va muy desfasada en relación al resto del curso, sobre todo en lenguaje. Entonces si ella hace un trabajo este es muy diferente a los que hacen sus compañeros.

**I : ¿Esas actividades diferentes se guían en las adecuaciones curriculares?**

E5 : Claro, esas se hicieron a principio de año con el profesor especialista.

- I** : **¿Tú también trabajas en ese tema?**  
**E4** : Si también trabajo en ese tema, pero este año no lo trabajé. Lo trabajó la profesora de curso con la profesora de integración. Yo ahí ahora sólo voy a hacer aula colaborativa.
- I** : **¿En qué consiste eso?**  
**E4** : Consiste en ir a la sala a trabajar en conjunto con profesor de curso, con todos los niños del curso. Pero, dependiendo del problema que haya dentro de la sala, dependiendo del problema del niño integrado se prepara una guía diferente. Por ejemplo, si yo llevo una comprensión de lectura con 10 líneas para el resto del curso y con todas las letras de abecedario, para la niña le llevo 14 letras de las que ella maneja en el momento. Ahora maneja mucho más por supuesto, pero a ella le hago una de comprensión de lectura especial y chiquitita. El mismo tipo de preguntas a desarrollar, pero con las letras que ella conoce.
- I** : **¿De dónde surge el aula colaborativa?**  
**E5** : Ese es el nuevo enfoque de la educación diferencial, el nuevo enfoque
- I** : **O sea, esa es la manera en que están trabajando la educación diferencial... ¿Eso es para todos los chiquillos, integrados y no integrados?**  
**E5** . Eso es para todos los alumnos con necesidades educativas especiales.
- I** : **O sea, lo integrados serían uno más dentro de la gran cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales...**  
**E5** : Claro, pero lo integrados no son trabajados tanto con la profesora de educación diferencial, en el aula de recursos, sino que ellos son atendidos por los especialistas del proyecto, ya? Ahí nosotros tenemos niños con discapacidad motora y viene el kinesiólogo a trabajar, pero es el que lo trabaja con el curso. El kinesiólogo trabaja con todo el curso, ya? Haciendo algunas cosas, que lógicamente la niña puede hacer pero al mismo tiempo que la hagan todos.
- I** : **¿Han pensado ustedes articular desde la escuela, adecuar el tema de la integración a las características de la escuela. Porque me da la impresión de que ustedes, están generando una línea de trabajo propia e integración se escapa del hilo vertebral de lo que se está haciendo?**  
**E5** : Mmm, claro... todas son NEE, el integrado es una necesidad más específica y, digamos de un mayor nivel de discapacidad y complejidad. Esa es la diferencia. Si poh', un niño integrado es un niño que con adecuaciones y todo no rinde... está muy por debajo.
- I** : **Entonces ¿Cuáles son las expectativas que ustedes tienen para estos alumnos?**  
**E5** : Eh... que lleguen en algún momento, no es cierto, a estar muy cerca del, del nivel de su curso, eso es.

Bueno, eso de hecho se logra. Los niños avanzan con la atención de especialista, avanzan bastante.

**I : ¿Los niños con integración escolar van al aula de recursos?**

E4 : Los niños integrados no van al aula de recursos. Solamente los niños del grupo diferencial.

E5 : Claro, porque ahí se estaría perdiendo un cupo para otro niño con NEE que puede ir al aula. La idea es cubrir una mayor población.

E4 : Solamente yo los tomo cuando voy a su sala a trabajar. La alumna de cuarto no es de educación diferencial. Pero cuando yo voy al aula común tomo en cuenta las características de ella y le llevo una hoja distinta, con lo mismo de los demás, pero con las letras que ella entiende. Ahora, si a veces al resto le paso una hoja con menos letras para que ella vea que son iguales. Pero las preguntas, hasta la tres, por decirte algo, las puede contestar María José y a hasta esa va a llegar porque se demora en leer y el resto del curso va a llegar hasta la doce.

**I : Desde que se comenzó con la integración de estos alumnos, ¿ustedes notan cambios, ha habido avances?**

E4 : ¿Con la alumna o con el proyecto?

**I : Con el proceso de integrar a estos alumnos, con el proyecto...**

E4 : Yo percibo que la alumna de octavo ha aprendido bastante. Por el comentario de los colegas que trabajan con ella, dicen que ella es una alumna más, dicen que si ellos no supieran que ella es integrada. Porque ella piensa, conversa, interactúa igual que todo el mundo. Eso creo que es bueno, si los colegas que no sabían que era integrada, la ven igual que la resto. Yo veo que ese es un resultado positivo en ella. Puedo percibir eso yo.

**I : ¿Y que pueden observar con los demás niños?**

E4 : Es que los demás están integrados ahora, recién. La alumna de cuarto está recién despegando. Los otros niños se han ido, unos se han ido al Liceo y otros se cambiaron de colegio, por lo tanto no tenemos la visión completa que tenemos con la alumna de octavo.

E5 : La única que tenemos con mayor tiempo en integración es ella. El resto de los niños integrados están recién, algunos el año pasado. El alumno de sexto y la de kinder partieron este año.

**I : ¿Por qué motivo se han ido los otros alumnos?**

E5 : A la escuela especial se han ido dos. Un alumno egresó de octavo, así que se fue a... tengo entendido que aun colegio agrícola.

E4 : Tuvimos a una Niña en silla de ruedas, ella está en la escuela el Naranjal. Está en octavo. Pero ella estuvo aquí y se cambió por cambio de domicilio.

- I : ¿Cual fue el motivo que generó que dos alumnos se fueran a la escuela especial?**
- E4 : Esos chicos tenían déficit cognitivo, fueron evaluados por una psicóloga que, ahí aparece en el informe que deberían estar...
- E5 : Que el espacio más adecuado era la escuela.
- I : ¿Qué aspectos consideran relevante a la hora de considerar si un alumno integrado puede o no puede estar en esta escuela? ¿Qué es lo determinante o lo fundamental?**
- E4 : Para nosotras, hasta el momento, hemos derivado niños para otro colegio solamente con el informe psicológico.
- I : O sea ¿es la opinión de especialista la que prima?**
- E5 : Si, también el nivel del déficit cognitivo, eso también. Cuando se ve que acá, con integración y con todo, no hay avances, que es lo que sucedió con esos alumnos. Entonces, ya la misma especialista de integración, digamos, tramitó el ingreso de los niños a la escuela especial.
- I : ¿Cómo perciben ustedes que los compañeros reciben estos alumnos, ellos saben que están integrados? Imagino que en el caso de la alumna de kinder debe ser diferente porque su discapacidad es evidente. ¿Qué pasa con los alumnos donde la discapacidad es intelectual y no es observable?**
- E4 : Nada, nada, ninguna discriminación.
- E5 : Es más, yo diría que ni se dan cuenta. Si la ven que de repente sale a trabajar con la especialista pero ya es algo normal para ellos. Cuando es un niño con una discapacidad motora, ahí se nota. Se nota pero sin embargo, no tienen los niños un rechazo. Cosa diferente ocurría con uno de los alumnos que se fue, porque era un niño...eh...bastante especial, tenía muchos problemas de conducta. Entonces, también tenía un problema motor, tenía problema en una manito y en un pie, pero aparte de eso tenía mucho problemas conductuales. Entonces, el sí tenía problemas de relación con sus pares. Porque había asociado a lo otro los problemas conductuales. Pero en el resto de lo niños, prácticamente no se nota.
- I : ¿Cómo creen que ven los profesores a los alumnos?, ¿Cambia algo en la relación cuando saben que son integrados?**
- E4 : No, no
- E5 : No, yo creo que se genera preocupación. Preocupación, porque cuando se que es integrado, sé que es un niño que tiene problemas. Sé que es un niño del cual me voy a tener que preocupar de forma especial, independiente que esté en el proyecto y de que esté atendido por especialista. Igual, para mí como profesor, significa un desafío, un desafío mayor.

- I : ¿Cómo desafío o como sobrecarga?**  
 E4 : Es que si, es un poco más de trabajo
- E5 : Es más trabajo pero al mismo tiempo es un desafío. Cómo yo, profesora, preparada y acostumbrada a trabajar con niños... digamos...entre paréntesis, digamos... niños con rendimiento normal y todo.... Cómo voy a enfrentar este niño con problemas. Yo creo que es lo que te ha dicho la tía de kinder, para ella es un desafío, para ella representa un desafío tenerla y poder lograr aprendizajes.  
 Si bien es cierto, no los de todo el curso, pero si tengo que lograr ciertos aprendizajes, ayudada por los especialistas que la atienden.
- I : Yo justo estuve observando al curso en las evaluación que están realizando como colegio. Me explicaron que a la alumna también se le va a aplicar.**
- E4 : Si, de forma individual y a su nivel....
- I : Veo que hay un tema que es importante para la escuela el ir evaluando el cómo van los procesos pedagógicos, aparte del SIMCE y otras**  
 E5: Exacto, y como estos chiquillos también forman parte de la escuela y también hay que sacarle la radiografía.  
 El problema que hay, es que esas pruebas estandarizadas que se están aplicando, vienen... o sea, no consideran a los alumnos con NEE, porque viene una prueba para todo el curso.  
 Cosa diferente a lo que hacen acá los colegas, las evaluaciones diferenciadas, porque saben que si, por ejemplo, tengo en primero un niño integrado. Yo sé que.... a los demás yo le voy a hacer una prueba con 10 letras y al niño le voy a tener que hacer una con tres consonantes.  
 Entonces, estas pruebas estandarizadas son pensadas en alumnos, todos con rendimiento normal. Si se espera que el resultado de esos niños, lógicamente, sea distinto al del resto del curso.  
 Hay que considerar que en el rendimiento global del curso están incluidos estos niños.
- I : El tema de la evaluación diferenciada me parece que es un tema bien importante... ¿han observado dificultades al respecto, en la elaboración o aplicación de las pruebas?**  
 E4 : Ha costado mucho que asumamos como profesor que tenemos que hacer ese trabajo. Separar las cosas y no tanto hacer más trabajos, si no que en la misma guía trabajar primero para los niños con NEE y las otras actividades que sean para el resto del curso. Entonces el niño, como es más lento, va a alcanzar a hacer unas pocas solamente y el resto del curso va a terminar toda la guía. Así el niño tampoco se siente discriminado.  
 Ha costado eso... ahora los colegas, de a poco están asumiendo y están trabajando así y uno se da cuenta, por ejemplo, al revisar las pruebas que hemos tomado, uno se da cuenta que han ido avanzando y uno se da cuenta de que hay un trabajo de los colegas ahí, que está presente, que los tiene por

grupitos, de que está trabajando de forma diferenciada o a su nivel y que hay logros.

**I : Yo conversaba con otros profesores sobre el tema de la repitencia, parece que este es un tema sensible para los niños integrados por discapacidad... parece que hay ciertas aprehensiones**

E5 : Si, si, en realidad hay un problema ahí. Lo que yo he percibido siempre es que lo colegas tienden mucho a... a querer mucho logros de los alumnos integrados, entonces ahí siempre se produce un desacuerdo con las especialistas de integración. Porque la especialista dice, no, este niño tiene que pasar porque ha avanzado en relación a como comenzó en el año y la colega, profesora de curso, dice que no está en condiciones porque no tiene las competencias. Entonces, cuesta esa parte. Cuesta llegar a un consenso, cuesta que la colega entienda que ese niño tiene que pasar porque en relación a sí mismo ha avanzado. Porque siempre existe la comparación con el resto, el resto está así y el alumno está acá... entonces dicen que no, porque el próximo año va a tener problemas,...eh... va a estar más desfasado todavía. O sea, les cuesta asumir que ese alumno siempre va a ir con un pequeño desfase. Además en el segundo ciclo es diferente, porque ahí los profesores... hay que decirlo honestamente...no hacen un trabajo diferenciado, muy pocos profesores asumen eso. Si no que todos igual, hago una prueba para todos igual o avanzo con la materia... de repente me despreocupo de ese niño, que yo sé que aprende, pero aprende con un ritmo mucho más lento que el resto

**I : En el segundo ciclo los alumnos tienen más profesores...**

E5 : Si, si

E4 : Trabajan por horas también, la mitad de esta hora en un curso y luego en otro. Es más difícil

**I : ¿Eso sólo ocurre con los alumnos integrados o con los del grupo diferencial también?**

E5 : En general con todos, si, ocurre lo mismo.

E4 : Lo que si se ha logrado con algunos colegas de segundo ciclo es que se haga una lista para cada profesor jefe para que ellos revisen, la vean los colegas que trabajan con el curso, eh... que tomen por ejemplo....con más tiempo las pruebas para los niños que tengan problemas de aprendizaje. Que les den más tiempo o se las tomen de forma oral.

**I : Ustedes están dando indicaciones pero ¿igual presienten dificultades?**

E5 : Con la evaluación diferenciada, aunque no lo queramos significa un trabajo extra. Para mi es más fácil confeccionar una prueba para todo el curso igual, que hacer dos o tres tipos de prueba. Porque, la verdad, la evaluación diferenciada significa que le voy a hacer la misma prueba pero con menos ítems. Pero eso lo tengo que hacer y no necesariamente en otro horario, sino que cuando todo el curso hace la prueba.

Yo sé por ejemplo que ese niño que tiene problemas de aprendizaje o es integrado... si el curso maneja, por ejemplo, un ámbito hasta el mil, yo sé que ese niño maneja hasta el quinientos. Entonces yo tengo que hacerle una prueba con los mismos ítems del otro grupo, tal vez al otro grupo con restas, sumas y multiplicaciones, pero a esta niño sólo en al ámbito del quinientos. Entonces eso me significa hacer una prueba distinta. Hacer otra prueba, entonces, para mí es un trabajo más, entonces yo prefiero hacer una para todo el curso. Es la comodidad que asumen la mayoría de los colegas del segundo ciclo.

**I : ¿Ocurre eso de regalar notas o bajar la escala en vez de aplicar la evaluación diferenciada?**

**E4 :** No, yo el criterio que más he visto usar acá, es que algunas colegas le dan más tiempo al niño y aplican a todos la misma escala. Eso es lo que yo he visto y le dan más tiempo. Por ejemplo... hoy llegan hasta la mitad otro día va a terminar la otra parte. Parcelado. Esa es una forma y la otra es que cuento es de lenguaje y han estado en educación diferencial, ellos le dan más tiempo, pero como a veces el tiempo nos pilla, es preferible que yo le lea el trozo al niño y le voy leyendo las preguntas.

**I : Entonces ¿eso queda a criterio de cada profesor?**

**E5 :** Si y es algo que cuesta mucho, cuesta mucho, cierto, porque ... yo te voy a decir que... bueno, aquí como escuela, nuestra realidad es que de repente cuando vemos acá la lista de niños con más subsectores reprobados, dentro de esos niños están siempre los niños con NEE. Estos son los niños que tienen todas las notas malas. Entonces, ¿qué te indica eso? Eso está indicando que no hay una atención diferenciada y tampoco una evaluación diferenciada. O sea, están haciendo la misma prueba para todos y por eso esa niña le está yendo mal, porque lógicamente está con un desfase. A pesar de que todos los colegas saben porque en los libros de clases, en la contratapa, está puesta la lista de los niños que tiene NEE y que están con diagnóstico. En cada libro aparece la nómina, ahí dice si están con diagnóstico o están sin diagnóstico, pero que si fueron tratados en educación diferencial. Hay un antecedente, hay un antecedente y está en todo libro de clases. Entonces si tu revisas esas listas y revisas los niños que están con subsector reprobado, te das cuenta que esos niños, no todos, pero hay bastante de ellos con varios subsectores reprobados

**I : ¿Ustedes le reflejan eso al profesor?**

**E5 :** Es que a veces hay que llegar a un consenso con el profesor o con el colega y decir: "este niño tiene varios subsectores reprobados, pero este niño tiene problemas de aprendizaje". Entonces hay que ver que ha pasado ahí y entrar a hacer algunos arreglos, a hacer algunas modificaciones de notas y esas son cosas que siempre ocurren a final de año, porque nos damos cuenta que con esas notas el niño va a repetir y no puede repetir, porque en relación a si mismo ha avanzado. Entonces, si se hiciera un trabajo como realmente debiera hacerse... yo tengo la adecuación curricular... o por último, si no tengo la adecuación, tengo la o puedo o no evaluar de forma diferenciada. Si yo lo

hiciera, a lo mejor me evitaría que estar al final volviendo para atrás y teniendo que cambiar algunas notas.

Honestamente, yo creo que la evaluación diferenciada, muy pocos colegas la aplican, muy pocos colegas. Falta....

E4 : Estamos recién aprendiendo a hacer las adecuaciones y estamos en el proceso, nos falta llegar a ver el cómo evaluamos. Es que nos cuesta, nos cuesta asumir. Asumir que el niño es mío, que éste es mi curso y no es de la profesora de integración o de la profesora de diferencial. Esa parte cuesta, cuesta.

**I : ¿Se le asigna la responsabilidad a la especialista de integración o de educación diferencial?**

E4 : Claro, esa parte cuesta instalarla dentro de los colegas y dentro de grupo curso. Cuesta, pero se ha logrado de a poquitito. Ahí vamos

E5 : Si, a pesar de que los colegas tienen el conocimiento, porque hemos tocado los temas en reflexiones pedagógicas. Hemos tratado todo lo que es evaluación diferenciada, se han hecho ejercicios prácticos con los colegas y lo mismo con las adecuaciones curriculares, también hemos hecho algunos talleres ara los colegas. Entonces ellos no pueden decir que no saben, ya?

**I : Entonces lo que cuesta es llevarlos a la práctica...**

E4 : Si, cuesta

E5 : Cuesta, lo que yo no sé es si les cuesta a todos, pero cuesta llevarlo a la práctica por un... yo te decía, cierto, por un...hecho de no asumir, de evitarme un trabajo más, de hacerlo todo más fácil.

Hay otra cosa que también falta y lo asumo como mío, es el monitorear, o sea controlar. Controlar el cómo se está evaluando. Pero para eso tienes que estar siempre insistiéndoles a los colegas.

Por ejemplo, ellos saben que deben entregar las pruebas acá en la unidad técnica. No lo hacen, son pocos lo profesores que entregan las pruebas y dentro de esas pruebas ellos debieran entregar la prueba del curso y las pruebas para los alumnos con necesidades educativas especiales. Eso es lo que corresponde. Entones ahí ya hay una evidencia de que efectivamente el colega está evaluando de forma diferenciada. Pero eso no está, yo se que hacen una prueba para todos. Hay que ver la forma de cómo, entre comillas, obligamos. Porque ya llevamos harto tiempo.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.4 Entrevista 5

- a) **Fecha:** 06 de noviembre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de Enlaces del establecimiento.
- c) **Persona entrevistada:** Profesor de religión de primer ciclo
- d) **Edad:** 58 años
- e) **Sexo:** Masculino
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 31 años (23 años como profesor de Religión)
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 25 años
- h) **Código de identificación:** E6

**Investigadora (I): Entiendo que usted, como profesor de religión, de alguna manera está trabajando con alumnos que están en el proyecto de integración (PIE) en todos los cursos. La idea es que podamos conversar acerca de cómo ha sido la experiencia.**

Entrevistado 6 (E6) : Yo pienso que se hace un poco difícil, no tanto por ellos mismos. Si no que se hace difícil por todos los cursos en general. Son inquietos, sabemos cómo están los niños hoy en día, entonces no están nunca tranquilos, ellos distraen a estos niños que son muy lentos, son muy tranquilos y...dóciles, se dejan llevar por la situación y por otros que les cuesta mucho trabajar. Entonces... hablábamos de esta niñita... Yo la he visto del principio y no hacía nada antes, pero ahora por lo menos la veo que está trabajando, hace cositas en su cuaderno. De repente yo doy actividades en el pizarrón y ella hace algo en su cuaderno o un dibujito, está siempre haciéndole empeño.

**I : ¿Entonces usted ha observado logros?**

E6 : Sí, yo pienso que sí. Yo noto que se les está ayudando, se nota la ayuda de afuera. Me refiero a las especialistas y a los papás cuando se ponen las pilas, porque antes no se veía eso. El niño se quedaba ahí no más, en un rinconcito y si no hacía nada, no hacía nada.

**I : ¿Usted nota el apoyo?**

E6 : Por supuesto que sí, es valiosísimo. Ahora, en algunos cursos, aquí en segundo año hay un montón de niños que no hacen absolutamente nada, uno va donde ellos y están peleando, se enojan, cuesta que trabajen. Uno los va a ver y no han hecho absolutamente nada, ni siquiera han puesto el título o un dibujito. Uno le habla con suavidad, va al puesto de ellos y le vuelve a pedir y no. Se distraen con mucha facilidad, me refiero a este curso, el segundo año, ahí hay muchos niños que tienen muchos problemas.

**I : ¿Cómo describiría a los niños que están en la escuela con proyecto de integración?**

E6 : Son niños más bien tranquilos, están calladitos pero han tomado más personalidad, conversan más. Mmm, cómo que dan más confianza, yo los veo que se van desarrollando más lentamente, pero se van integrando al curso y dan confianza.

**I : ¿Nota de su parte un esfuerzo por integrarse?**

E6 : Si, hacen un esfuerzo por integrarse porque antes no hacían nada, se quedaban ahí no más. Eso lo veo positivo, incluso los que están bien son los que no quieren hacer nada de repente.

**I : ¿Los compañeros los aceptan?, ¿Qué ha notado?**

E6 : Hay dos partes también, algunos los ayudan y están con ellos y hay otros que siempre los están molestando, como que los apocan. Eso no es bueno y ahí uno tiene que intervenir como profesor y decirles “bueno, somos todos iguales y tenemos que respetarnos. Ante todo, el respeto por todo, si no hay respeto no logramos nada. Lo hacen para puso molestar. Pero en general es bueno.

**I : ¿Usted cree que es bueno tener alumnos con sus características y particularidades dentro del aula?**

E6 : Yo creo que es bueno, si no quedarían aislados. Entonces, la única manera de poder integrarse es trabajar con sus compañeros, sus pares y también que los apoyemos nosotros como profesores, en la medida que podemos. Porque tenemos de repente cerca de 40 chiquillos.

**I : ¿En qué se diferencian estos alumnos del resto del curso?**

E6 : Yo creo que lo principal es que son respetuosos. Son más respetuosos que los otros chiquillos. Se diferencian también en que se dejan llevar, lo que uno les quiere enseñar, se dejan llevar con mucha facilidad. Y la lentitud que ellos tienen.

**I : O sea, ¿una de las características es la lentitud?**

E6 : Sin son lentos, más lentos que los demás, pero dóciles. Todo lo que uno les dice, ellos van escuchando y yo los veo trabajar más que antes. Antes no hacían nada.

**I : ¿Logran aprender?**

E6 : Siii, logran aprender. Uno no puede tener las mismas exigencias, por ejemplo cuando doy de actividad un dibujo, ella hace cualquier dibujito, pero se esforzó y eso es lo importante, porque yo siempre tengo que poner conceptos “B o MB o I”, si es malo. Pero yo nunca les pongo mala nota porque uno ve que ellos están trabajando, están integrados en el trabajo mismo del curso, con la misma actividad del resto.

**I : ¿Usted trabaja con las mismas actividades?**

E6 : Si, pero a su medida, si.

**I : Antes de los PIE ¿cómo trabajaba con estos niños?**

E6 : la verdad de las cosas, es que uno los dejaba solo. Si trabajó, trabajó, sino no hacía nada, porque no había forma de lograr que trabajaran. Uno les buscaba por todos lados y no se integraban. No, estaban ahí no más, tenían el cuaderno encima y sacaban algo que los distraía, cualquier cosa los distraía. Pero ahora no, están más integrados que antes.

- I** : **¿Por qué cree que se produce este cambio?**  
**E6** : Yo creo que por toda la ayuda de los especialistas y porque la profesora jefe le pone mucha importancia, le da mucha importancia.
- I** : **¿Eso se da en todos los casos?**  
**E6** : Yo pienso que están todos en la misma. Yo me he dado cuenta que la educadora diferencial, que también es la encargada, de repente conversa con nosotros y... los consejos de profesores son para eso, para informar. Así que, siempre se nos ha dicho que hay que ayudarlos.
- I** : **¿Cuáles son las expectativas, que se pretende lograr con estos niños?**  
**E6** : Yo creo que no van a alcanzar nunca el nivel de los otros compañeros, me da la impresión. Pero, por lo menos lograr que tengan personalidad, lo que es muy importante. Lo que yo más veo es la personalidad, yo los comparo cuando llegan a primer año básico y después van en tercero o cuarto año, entonces ya se logra que ellos conversen con uno, tienen un poco más de confianza. Al principio tienen mucho temor, tienen temor de mirarlo a uno, de escucharlo. Entonces... los niños que ya están en este período yo noto que ya están mejor.
- I** : **¿Ellos se acercan a los profesores?**  
**E6** : Sí, sin ningún problema. Hacen preguntas y también saben responder, incluso a veces responden mejor que le resto. Yo veo que es muy positiva la integración que están haciendo.
- I** : **¿Qué es lo que más rescataría?**  
**E6** : Lo que yo podría rescatar es que ellos aprenden algo, que no están perdiendo el tiempo. Logran el objetivo de la clase, a su manera, en sus propias palabras, pero lo logran, no se está perdiendo el tiempo con ellos.
- I** : **¿El resto gana algo, el colegio, el curso, los profesores?**  
**E6** : ¿Con ellos? Yo creo que en la medida que ellos los integren a su grupo, en los juegos, también ganan. Porque no están aislados, se entusiasman y se vuelven amigos. En ese aspecto, pero yo veo que no los discriminan, eso es muy importante
- I** : **¿Ocurría eso antes?**  
**E6** : Sí, se notaba mucho la discriminación. Estaban abandonados, estaban en su rinconcito no más y venían a la escuela por estar sentados. De hecho no hacían nada, aunque uno les diera lo que les diera, una hojita para trabajar pero no había caso, no avanzaban. Pero hoy día, yo veo a la alumna de cuarto, doy el ejemplo, hace dibujos, escribe. No termina todo pero se esfuerza, eso es lo importante para uno.
- I** : **¿Usted trabaja con los otros alumnos del PIE?**  
**E6** : No, no hago clases en los otros cursos, la experiencia más directa ahora es con ella. Los demás no, porque no trabajan conmigo.

- I** : **¿El tema de los alumnos con discapacidad, con integración, se aborda en la escuela? ¿Es un tema que preocupa al resto de los colegas?**
- E6** : Hay temor, yo pienso que es porque hay que preocuparse de ellos directamente y ayudarlos hasta para ir al baño. Estar preocupados de esos detalles, entonces como que les significa más sacrificio. Con todos los alumnos, algunos que son inquietos, que no dejan trabajar, que cansan demasiado...mas estos alumnos, dicen ellos, es como una sobrecarga. Justamente, si es verdad.
- I** : **¿Se asume como más trabajo?**
- E6** : Más preocupación, más atención personalizada, incluso en los recreos. Porque ellos tienen turnos, pero no todo el tiempo están afuera en el patio. Los que tienen turnos tienen que preocuparse de todos en general.
- I** : **¿Ud. conoció a otros alumnos integrados que ya no están en la escuela?**
- E6** : Si, exactamente, uno me tenía las canas verdes a mí. Y el otro también.
- I** : **¿Ellos parecen no concordar con lo que me describe del resto de los alumnos con PIE?**
- E6** : Yo vi más cambio en uno que en el otro. Uno fue dando pasos, pero cuando se amurraba, se amurraba. Cuando se quería tirar al suelo, se tiraba no más, porque es muy regalón. El sabe su situación y la maneja muy bien, es muy vivo en ese sentido, sabía lo que podía hacer. Entonces, fue muy cansador. Justo me toco con el curso que está aquí al lado, un curso demasiado inquieto y estaba él. Entonces uno salía agotado.
- I** : **¿Cómo fue esa experiencia?**
- E6** : Dura, dura, de verdad que muy dura y cansadora.  
Y qué decir con uno de ellos, con él no había caso. Venía adelante, estaba un rato, después se paraba, le pegaba a los compañeros y más encima era "choro" y muy grosero, muy grosero.  
Incluso hicimos varias reuniones justamente por él. No quería trabajar en su cuaderno. Cuando quería, era por ratitos chiquititos. Ahora ya no está acá.
- I** : **¿En esos casos fue bueno que se fueran a otra escuela?**
- E6** : En lo personal, yo creo que sí, sí. Yo creo que fue positivo porque es muy agotador. Teníamos que estar dedicados a ellos no más y no podemos, hay todo un curso que hay que atender también.
- I** : **Pareciera que hay niños con discapacidad que funcionan bien en la escuela y otros no ¿Qué hace la diferencia o distingue? ¿Qué cree que es fundamental que esté para que un niño con discapacidad esté o no esté en la escuela?**
- E6** : Ya... yo pienso que lo más importante es el trato que tenga uno con ellos.
- I** : **¿Y las características de los niños?**
- E6** : ¿De ellos?

- I : ¿Qué es lo que debe guiar la decisión de donde se educa un niño con discapacidad?**  
**E6 :** Para mí lo central sería que el niño pueda trabajar con sus compañeros, con sus pares.
- I : Ese sería el indicador fundamental...**  
**E6 :** Yo creo que es importante, que sea capaz de integrarse, que sea capaz de quedarse quieto. Aunque no logre el objetivo que corresponde, pero que por lo menos no vaya a estar toda la hora molestando, haciendo cosas que no corresponden o se niegue a trabajar. Ahí ya no es bueno y creo que hay que ayudarlos de otra manera. Yo lo veo así.
- I : ¿Eso no ocurrió con los alumnos que se fueron?**  
**E6 :** No ocurrió al principio. Ellos no querían integrarse para nada, les costaba mucho.
- I : ¿Cómo los veían los compañeros?**  
**E6 :** Yo creo que les tenían un poco de rechazo... No sé si un poco o más, pero es que ellos no querían. La experiencia de los apoderados también. Lo que yo escuchaba, es que ellos querían sacar a sus hijos de esos cursos porque estaban cansados de que estos niños les pegaran o rompieran los cuadernos.
- I : ¿Estos niños tenían problemas conductuales?**  
**E6 :** Claro, conductuales, esos dos niños. Uno es diferente, el se podía quedar toda la hora en su puesto, si quería trabajaba, si no quería no lo hacía, siempre fue igual.
- I : ¿Esa no fue una experiencia agradable para usted?**  
**E6 :** No, fue muy cansadora, esa es la verdad.
- I : ¿Cómo podría describir a esos niños? Antes me habló de otra alumna y me los describió como empeñosa y trabajadora... ¿Y estos chiquillos?**  
**E6 :** Demasiado hiperkinéticos, eh..., sin hábitos de trabajo, los mismos cuadernos todos rallados. Uno más que otro. El rallaba el cuaderno, intentaba hacer un dibujo y como no podía, dejaba todo rallado. Entonces, creo yo, que ellos no tenían la capacidad de poder trabajar.
- I : Cuando a Ud. le tocaba clases en esos cursos ¿Qué sentía al saber que se iba a encontrar con estos alumnos?**  
**E6 :** Ja, ja, ja... uno iba ya dispuesto a aguantar, esa es la palabra. Lamentablemente aguantar. Uno estaba más tranquilo cuando sabía que no estaban los niños, porque no dejaban trabajar. Yo no me podía dedicar a él no más.  
Yo sentía tensión, mucha tensión, porque es doble trabajo y más el curso. Más encima preocuparse de esos niños. Hay que estar dedicándoles mucho más tiempo y uno lo hace pero muchas veces no entienden o se niegan. Entonces era muy difícil.

La otra característica del niño es que era bien grosero, entonces tenía su morbosidad también y tan pequeño. Eso complicó mucho en el curso, pero ya no entendía, no le importaba nada y es que nada más se podía hacer. Había que quedarse con lo que él decía, porque si no había que tomarlo a la fuerza.

**I : ¿Costaba manejar la situación con ese caso puntual?**

E6 : Esa fue una experiencia muy dura, si. Con el otro no fue tanto.

**I : Sé que hubo otros niños con trastorno motor...**

E6 : La niña con silla de rueda. Yo no trabajé con ella, yo no alcancé porque hizo hasta el kinder acá.

**I : En la escuela actualmente hay una niña muy similar que puede pasar a primero...**

E6 : Si, a ella la he visto yo

**I : ¿Cómo se imagina que sería esa experiencia, la del trabajar con una alumna con esas características?**

E6 : Yo no tengo ningún problema, lo que me preocupa son los niños que son demasiado hiperkinéticos y que impiden que uno trabaje tranquilo. Un niño o niña que esté así no me causa el más mínimo problema, cero problemas. Lo único que tendría que ver, es cómo iría al baño, tendría que ayudarlo alguien, una auxiliar o una profesora de turno, porque yo no la podría llevar.

**I : ¿Cómo han ido aprendiendo a trabajar con estos niños? ¿Cómo ha aprendido, de donde?**

E6 : Bueno, mi misma asignatura, la clase que yo hago me permite llegar a ellos y atenderlos con amor. Porque ellos merecen eso.

**I : ¿De la religión y sus creencias religiosas?**

E6 : Si, la religión me ayuda. Me ayuda a conocerlos más y a servirlos como corresponde. Porque esa es la verdad de las cosas. Como te digo, la parte que más me cansa y perjudica, porque tengo mis años y ya no soy un lolito, son los chiquillos que se portan mal.

**I : ¿Han conversado con el curso el tema de las diferencias?, ¿Cómo han reaccionado?**

E6 : Si, ellos notan que son diferentes, reaccionan bien y van madurando. Ellos descubren que todos tenemos problemas, en las familias, en el crecimiento, en el trato, algunos niños que no tienen papá y entonces todos somos diferentes. De todo eso se va hablando. Ahí hay todo un desarrollo y uno va ayudando.

**I : ¿En la universidad se abordaba el tema de la discapacidad y de cómo trabajar con esas necesidades especiales?**

E6 : No, no. No he tenido nunca esa oportunidad.

- I** : **¿Sería importante contar con una instancia como esa?**  
**E6** : Si, yo no tengo problemas, en lo personal. Vuelvo a insistir el problema es que sean desordenados. Si se pueden manejar no hay problemas.
- I** : **¿Pero esa condición no sólo es necesaria sólo con los niños con discapacidad y que están integrados?**  
**E6** : No, con todos. Como digo, a veces ellos e portan mejor que el resto. En general la cosa está dura, está pesado trabajar. Porque además los niños de hoy día quieren sacarse la nota gratuitamente, quieren pasar y no hacer nada. Ellos, lo que quieren es conversar. Cuando uno llega a sala piden permiso para escuchar música,... no pues, cada cosa en su momento. Entonces eso le crea problemas a uno y ellos se molestan....
- I** : **¿Usted no tiene jefatura?**  
**E6** : Felizmente que no. Sólo clases
- I** : **¿A qué niveles atiende?**  
**E6** : A todos, de primer ciclo, hasta séptimo y octavo. Menos kinder, que no trabajan religión
- I** : **¿Cuales son los cursos más difíciles para trabajar?**  
**E6** : En este momento séptimo y algunos de sexto ya, son los más difíciles. A los niños se les comienza a notar el primer cambio cuando pasan de cuarto a quinto, en el quinto. Con el motivo que en el cuarto han tenido una pura profesora, a pesar ya que me conocen a mí también, que soy el único profesor que tiene fuera de la profesora. Como que hay una madurez, crecen y hay un cambio brusco en la relación. Contestan de otra forma y después se va dando en sexto y en séptimo. En octavo hay dos alternativas, días que se portan bien y a veces se portan horribles. Pero lo duros aquí, los pesaditos, son los de séptimo.
- I** : **¿Este aumento de profesores de 4° a 5° como cree que puede impactar en los alumnos con discapacidad?**  
**E6** : Yo creo que les hace un poco de daño, primero que todo porque ellos se dejan querer por sus profesores jefes, a quienes ya conocen. Entonces, tienen que comenzar a conocer a todos los profesores, y cada profesor es diferente, de cada asignatura, de cada subsector. Entonces, yo creo que el profesor tiene que empezar a conocerlos un poco más a esos niños para poder ayudarlos y no dejarlos de lado, que es lo importante.
- I** : **¿Hasta qué curso cree que es conveniente que lleguen estos niños?, ¿Hasta donde deberían avanzar?**  
**E6** : Yo creo que si los vemos tranquilos y que están trabajando bien, hasta 8° año perfectamente podrían llegar. De lo contrario, si ya crean problemas, podrían llegar hasta sexto, por ahí. No llegan a más. En los talleres también trabajan bien ellos.

- I : Cada vez están llegando más niños con integración escolar. ¿Alguien les explica las características de ellos, el diagnóstico?**
- E6 : Buen, yo me entero más que todo cuando los profesores jefes nos dicen a nosotros y nos comunican. Después que sabemos nosotros, yo trato de no tocar mucho el tema con los alumnos, en general. Porque yo eso lo veo más como discriminarlos, así que yo no toco mucho el tema dentro de la sala de clases. Yo converso con ellos, les voy a mirar el cuaderno o cuando me vienen a mostrar las tareas les doy el mismo trato que a todos los alumnos. Ahora, si ellos faltan el respeto yo tengo la delicadeza de decírselo de buena manera, yo no tengo porque ser atrevido ni faltarles el respeto a ellos. De lo contrario, yo no hago eso porque sería peor, será como apocarlos a ellos, me parece a mi.
- I : ¿Y qué pasa con el resto de los colegas?**
- E6 : Por la situación que vivimos con todos los chiquillos, se ve como un peso más, por eso es que tienen temor. Digo tienen, porque yo los he escuchado e incluso yo mismo, se hace más pesadito. Pero no por eso no vamos a atenderlo, es parte de nuestra obligación y por la parte vocacional. Los que tenemos vocación tenemos que seguir ayudándoles y apoyándoles a ellos.
- I : ¿A quién cree que se le hace más fácil, a los profesores jóvenes o a los que tienen más experiencia?**
- E6 : Yo pienso que, a lo mejor, a los que tenemos más experiencia.
- I : ¿Se les hace más fácil?**
- E6 : Si, con estos niños si.
- I : ¿En qué sentido?**
- E6 : Por el mismo... por la misma experiencia que tenemos en la escuela, acostumbrados a la bulla, acostumbrados a trabajar con ellos de otra forma, en grupos. En cambio, los nuevos tienen otras técnicas. Pero podría ser que ambos tengamos la llegada igual. Yo veo que es más fácil para nosotros, los más antiguos, hay como más paciencia.
- I : ¿Esa sería la clave, entonces?**
- E6 : La paciencia, porque si no nos armamos de paciencia estamos perdidos, si no estaríamos todos enfermos y en este momento tratamos de no estarlo. Pero es agotador, si hay mucha tensión, demasiada tensión, pero si nos proponemos...
- I : ¿Es más voluntad?**
- E6 : Yo pienso que si, creo que tiene que haber mucha voluntad.
- I : Hay un tema que han mencionado los otros colegas como crítico, el de las evaluaciones y calificaciones....**
- E6 : Justamente eso iba a decir, ese es un tema aparte. Para ellos es un trabajo más. Los que están a cargo del curso, como profesores jefes, tienen que dedicarles tiempo y hacerles una evaluación, a lo mejor, distinta a la de los demás para poder evaluarlos.

- I**     **¿Qué pasa, por ejemplo, si un niño que no sabe leer ni escribir y pasa a quinto?**  
**E6**    : Les va a costar más entender, captar...
- I**     **: ¿Y qué puede significar para el profesor?**  
**E6**    : Le complica porque le atrasa todo el proceso, se atrasa y no se puede quedar todo un período dándole vueltas a lo mismo porque nos atrasamos, porque nosotros tenemos que cumplir con el plan de estudios.
- I**     **: O sea que ¿les tiran el carro para atrás dentro del aula...?**  
**E6**    : Yo creo que si, pero nosotros tenemos que velar para que todos vayan creciendo, creciendo.... Y adquiriendo más conocimientos, a más tiempo, más todavía. Pero estos niños se van quedando, ahí es donde yo decía que podrían llegar hasta sexto. Porque ellos mismos se complican, ya no saben comunicarse, no saben distinguir muchas cosas. Entonces, ahí se quedan estancados...
- I**     **: ¿Piensa usted que en estos casos se justifica la repitencia?**  
**E6**    : Yo creo que en cierto modo, si es que no han logrado nada, es bueno que repitan. Eso les va a ayudar para que, lo que ya conocieron un poco les hace, partir mejor el otro año. Si, yo creo que si y es importante.
- I**     **: O ¿es mejor que el niño avance con sus compañeros?**  
**E6**    : Si, yo digo que avance, pero cómo pasarlos gratuitamente. Me imagino que... en el sentido de que ellos no responden a las exigencias que se les esta pidiendo a nivel de ellos.
- I**     **: O sea ¿tiene que haber un nivel de exigencia, objetivos...?**  
**E6**    : Si, porque ellos si no se van a ver desmerecidos y se van a ir para abajo. Tienen que haber exigencias.
- I**     **: ¿Qué cree usted que predomina en los profesores? ¿Una expectativa positiva o negativa respecto de estos alumnos?**  
**E6**    : Yo creo que veo una perspectiva más pesimista. Y los veo más pesimistas, los dejan ahí no más, porque no van a aprender y se cansan... hay un momento en que se cansan y eso no es bueno para ellos. Cómo son más grandes ya, tienen inteligencia para otras cosas, lo demás todo les funciona bien. Hemos tenido casos así, que no son capaces de trabajar, pero son vivos para actuar, para conversar con uno, tienen otras habilidades. También se desarrollan en todo sentido, en los sexual –yo me he dado cuenta- a veces no se la pueden para las matemáticas pero sin embargo ya se despierta esa parte también, el gusto por el sexo opuesto.
- I**     **: Tomando todo lo que me dijo, ¿cree que es bueno o malo que estos niños estén en la escuela?**  
**E6**    : Yo creo que en todo sentido es bueno, siempre va a ser algo positivo para ellos. Es mucho mejor estar en la escuela que estar en la calle o dando vueltas y que no hagan nada.

Hemos tenido la experiencia de algunos que se han ido y se han ido a la calle y están lamentablemente, sino me equivoco, convertidos en unos verdaderos delincuentes... Me recuerdo el apellido de un chiquillo... se fue de aquí porque creaba demasiados problemas, con problemas conductuales y de respeto al profesor, problemas muy severos. Entonces eso es muy cansador para el profesor... y uno tiene que rendir con todo lo que está en la planificación. Hay otros que se fueron de la escuela y tampoco terminaron los estudios, se van y se van a la calle.

**I : ¿Y esto mismo podría pasar con los niños que están integrados?**

E6 : Claro, yo pienso que si no los apoyan en la casa, se van a quedar ahí no más. Entonces, tiene que ver mucho con nosotros, te repito la palabra paciencia, tolerancia ante la adversidad y todo lo que ellos son. Pero yo creo que es positivo que estén dentro de la escuela.

**I : En ese caso, si usted pudiera escoger cual es el mejor lugar para estos niños, esta escuela o la escuela especial ¿cuál cree usted que es la más conveniente para estos niños?**

E6 : Yo creo que depende de la situación que ellos mismos estén viviendo. Como te decía hace un minuto, si un niño ya no pudo más acá, tendría que derivarse a una escuela especial, así lo veo. Pero si el niño es capaz de lograr integrarse y trabajar, no hay problema tenerlo acá. Esa es la idea, si. El problema está cuando deja de trabajar, cuando ya no hay nada que hacer. Si fuera la enseñanza personalizada todo cambiaría, pero aquí no se puede dar eso, me parece que no por la cantidad de alumnos...

**I : ¿Si fueran grupos más pequeños sería más fácil?**

E6 : Eso sería lo ideal, tener cursos chiquititos... todo cambiaría.

**I : Los cursos están sobre los treinta alumnos...**

E6 : Entre 35 y 40...

**I : ¿Qué número de alumnos cree que es el adecuado para tener niños integrados?**

E6 : Hasta 30 yo pienso, más o menos...

**I : ¿Cuanto niños con integración escolar por sala, uno, dos...?**

E6 : Yo creo que máximo dos, sino no se podría. Yo creo que máximo dos, para poder trabajar con ellos también, con más sería estresante. Pero una vez más, depende del profesor, depende mucho de uno...

**I : ¿Hay profesores que rechazan a estos chiquillos?**

E6 : Yo creo que sí, hay profesores que están alterados por la situación misma de la educación, como que ya no quieren más guerra. Pero hay otros profesores que si están dispuestos a poder ayudarlos y a estar con ellos.

**I : ¿Qué haría la diferencia entre unos y otros?**

E6 : La diferencia sería que... los niños sean capaces de lograr....

**I : Pero respecto de los profesores, ¿porqué unos si y otros no? ¿Que lleva a dar esa respuesta diferente?**

E6 : Yo creo que... es un rechazo porque ven que los van a complicar más, están más cansados, tienen menos tolerancia, no contra el niño, sino de la situación que se da.

**I : ¿Esta es una escuela complicada?**

E6 : Ahora si, lamentablemente yo lo puedo decir porque llevo tantos años en la escuela y ha cambiado mucho

**I : ¿Qué ha cambiado?**

E6 : Yo veo que ha cambiado la conducta, la falta de respeto de los alumnos, la obediencia. A nosotros, los profesores, nos contestan con groserías, pero ellos no lo ven así, lo ven natural y lo hacen mancomunado. Yo trabajo en séptimo año donde hay alumnos que hay que ver como contestan, a uno le puede decir las mismas cosas pero con respeto.

**I : ¿Los apoderados que rol juegan?**

E6 : Hay de los dos lados, hay apoderados que son conscientes y aconsejan, pero hay apoderados que todo está a favor de los niños y a nosotros nos dejan como que nosotros estamos fallando.

**I : ¿Hay una relación de contraposición?**

E6 : Claro, hay muchos apoderados que llegan aquí, incluso ante el Director, con atrevimientos. Estamos de acuerdo que un niño tenga un problema con un profesor y un apoderado tiene todo el derecho para venir, pero no venir con insolencias, no venir con tozudez. Tiene que venir con calma a saber lo que pasa. A mi me cuesta hablar con apoderados por eso, porque en algunas veces me han dicho "ya, si no quiere religión, lo saco de religión" y esa no es la idea.

**I : ¿Por qué es optativa?**

E6 : Claro, es optativa pero tienen que estar en alguna parte, en la asignatura evangélica o en la biblioteca. Acá los apoderados optan y qué dicen los niños, "yo estoy aquí porque mi mamá me metió en esto" o mi papá, depende de quien sea. Entonces no están a gusto, se niegan a todo, los niños grandes no quieren nada. Yo me he tenido que ver en la obligación de llevarlos al Director, porque le vuelvo a insistir, nadie los va a hacer creer a ellos pero si que trabajen. Y no quieren trabajar, se niegan a todo. Lo que quieren es conversar y conversar, así pasan la hora sin haber hecho absolutamente nada y eso no puede ser. Ahí donde yo digo, con una comparación con un campesino; hay que tomar las riendas bien tomadas, porque si uno las suelta, las cosas se desordenan.

**I : ¿Antes no era así?**

E6 : No, no, no. Antes había más respeto, se podía trabajar. Había tolerancia, ahora los niños no tienen tolerancia, están en un mundo de "bilz y pap". Están en el mundo del personal estéreo y del teléfono, están prohibidos en la escuela pero igual los usan. Uno los sorprende.

**I : ¿Qué pasó ahí que se produjo este quiebre o cambio?**

**E6 :** Aquí hubo cambio de director, no le echo la culpa al director de ahora, de ninguna manera, no, no. Pero tuvimos aquí, por ejemplo, a una señora que era súper estricta, una dama en todo sentido. Su presencia ya tenía a la escuela ordenada.

Yo creo que aquí hizo cambiar mucho el entorno, las poblaciones nuevas, la San Benito, tenemos los departamentos del frente. Hay muchos niños con problemas.

Aquí tuvimos alumnos muy buenos y apoderados excelentes, pero aquí llegó mucho alumno, incluso enviado por el departamento de educación, que hay que recibir. Entonces, lo que pasa, lo que se cumple es que la manzana podrida pudre a las demás. Yo he visto y con mucho dolor, alumnos muy buenos que han cambiado negativamente. Se han contagiado con los chiquillos que son desordenados... La disciplina está mala aquí, hay muchos problemas, permanentemente, se crean problemas permanentemente.

**I : ¿Cuesta trabajar en esas condiciones?**

**E6 :** Cuesta, es un agotamiento tremendamente grande. Ahora me evaluaron a mí con el famoso portafolio, pero a uno le exigen evaluar todo positivo, pero nosotros vivimos otra realidad.

**I : ¿No pueden dar cuenta de los que está pasando?**

**E6 :** Claro...y duele, hay chiquillos tan insolentes. Yo puedo aceptar aunque a un niño no le guste la religión, puedo aceptar que no participen. Ya, si por último no quieren escribir, tampoco. Pero no por eso no me va a dejar trabajar, porque eso es ser egoísta. "No voy aprender yo, ni que aprendan los demás".

Uno no puede hacer la clase que trae preparada y eso se da, en algunos cursos por su puesto, pero se da. Esto nos tiene tan tensionados, completamente...yo trato de no pedir licencia, pero me tiene estresado. A mi me ayuda mucho la iglesia sino estaría muerto. Yo trato de no hablar de la escuela fuera de acá. Mi familia sabe como es la cosa acá, así que yo trato de hablar de otras cosas. Tampoco es un desprecio a la escuela, pero yo digo que es necesario cortar y ubicarse, lo que es de la escuela en la escuela y afuera es otro mundo. La vida familiar y de iglesia.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.5 Entrevista 6

- a) **Fecha:** 06 de noviembre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de enlaces del establecimiento, en hora libre del docente
- c) **Persona entrevistada:** Profesor de Lenguaje y Comunicación, segundo ciclo
- d) **Edad:** 54 años
- e) **Sexo:** Masculino
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 22 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 12 años
- h) **Código de identificación:** E7

**Investigadora (I) : ¿La idea es conversar sobre la experiencia, qué ha significado para usted y cuanto tiempo lleva trabajando con alumnos con integración escolar?**

Entrevistado (7): Bueno, eh... en cuanto al tiempo, eh, más conscientemente serán unos tres o cuatro años atrás. Pero no ha sido algo demasiado articulado.

Un poco también, de acuerdo a lo que yo pienso acerca de lo que son estos chicos, que aparecen de repente segregados de los demás.

A ver, mi concepción acerca de ellos se encuadra en que el potencial de aprendizaje, todos lo tienen. El problema, el gran desafío es para el profesor y el entorno. No sólo del punto de vista individual, sino que del punto de vista colectivo.

**I : ¿En qué sentido?**

E7 : En el sentido que, por ejemplo, eh... en kínder, si trabajan de determinada forma de que el chico aprenda, eso va a repercutir si yo trabajo en el segundo ciclo, eh... me va a afectar en quinto, sexto, séptimo y octavo. Particularmente cuando yo lo recibo en octavo, que es una experiencia que tengo más latente.

**I : O sea ¿usted piensa que hay una desarticulación entre lo que pasa en el primer ciclo y el segundo' ciclo?**

E7 : Claro, no hay algo sistemático, no hay algo sistemático...

**I : ¿Cómo trabaja usted habitualmente con ellos?**

E7 : A ver, en el aula, hay una concepción del aprendizaje hoy en día que se centra en la parte constructivista. Y hay una persona que es el protagonista principal, que es el alumno, ah. Y él, desde chiquito va generando toda una, reiteremos la palabra, un potencial de aprendizaje que uno es el encargado de auscultar permanentemente y de irlo estimulando.

Eso parte por ir desarrollando de menos a más estrategias de aprendizaje. Para ello tiene que... ¿cómo se dice esto?... conectarse con las estrategias de enseñanza que tiene el profesor.

Él como protagonista principal, tiene su forma de aprender. Entonces, dentro de las estrategias del profesor, de enseñanza, tiene que ser bien preciso, tiene que auscultar bien como son las maneras de aprender, claro, claro.

- I** : **¿Los niños que están con integración tienen potencial de aprendizaje, que cree Ud.?**
- E7** : De más, poh', de más.  
Si, si, el problema que... (Interrupción)
- I** : **Estábamos hablando de que usted sí veía potencial en los chiquillos, que veía logros y avances.**
- E7** : A ver... eh...
- I** : **¿Qué cosas concretas ha podido lograr con ellos?**
- E7** : A ver, esto se enmarca dentro de un planteamiento teórico, que es esto de las inteligencias múltiples. Un ejemplo...que uno puede dar es que de repente observen la realidad permanentemente. Por ejemplo, a mi me gusta particularmente el fútbol, entonces en el deporte hay muchas personas, damas y varones, que tiene un potencial enorme, que son talentos. Pero sin embargo, en lenguaje y matemáticas son reprobados. Incluso aparecen como "retardados mentales", ¿ya?. Lo cual es una apreciación absolutamente equivocada. Hay gente que tiene un potencial enorme en cuanto al canto o la parte corporal, entonces... cada persona tiene su potencial. El problema es cómo auscultarlo, como diagnosticarlo y ponerlo en tensión, ah?  
Por ejemplo yo tengo una caso, tengo varios casos...ja,ja,ja
- I** : **Cuénteme algunos de esos**
- E7** : Yo tengo un caso de un chico, que tiene dificultades para transcribir y por ejemplo, cuando yo le hago leer libros... El es bien hiperactivo, le cuesta concertarse, pero sin embargo he negociado con la mamá de que en vez de que el me lea libros, vea películas y cuando lo evalúo yo le hago las mismas preguntas de manera oral, en relación a lo que hacen los demás, el contesta.
- I** : **O sea que ¿usted adecua la estrategia a lo que el niño puede a hacer?**
- E7** : A la estrategia de aprendizaje.
- I** : **¿En el caso de alumna de octavo que está integrada, cómo trabaja con ella?**
- E7** : A ver, eh... con ella, a ver, a ver , a ver... Cuando uno trabaja la parte afectiva con ella. A ver, yo tengo la concepción del currículum que debe estar presente la parte afectiva. Ahora, dentro de lo que es lenguaje y comunicación, está inserto lo que es la narración, que es eminentemente afectivo. Ahora, si estas cosas no las conecta con sus vivencias más cercanas, con sus experiencias en cuanto a sentimientos, emociones y todo lo que se relaciona con el pensamiento, ahí hay una evidente reacción, hay un involucramiento. Como dicen por ahí, los sentimientos son los que generan los aprendizajes, cuando se activan esas cosas... En ese aspecto ella ha reaccionado, ha tenido logros.
- I** : **¿Qué logros ha notado en ella?**
- E7** : A ver, eh... en primer lugar, a ver, es que acá también hay un elemento a considerar, es una cuestión bien compleja, ja,ja,ja.

- I : No se preocupe, lo importante es tener una visión acerca de todas las variables que tiene para explicarse las cosas.**
- E7 : Desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento... Por ejemplo, desde mi punto de vista, hoy en día la escuela tradicional no logra dar el salto de lo que es el pensamiento convergente. El profesor sabe lo que va a contestar el alumno y en función de eso, prácticamente se reduce al sí y no, que son los niveles más bajo del desarrollo del pensamiento. Ahora, la conexión que hay que hacer para pasar de esa, de eso que está destruyendo, apabullando, cercenado los potenciales de aprendizaje del alumno, uno tiene que cambiar la estrategia y pasar de esta estrategia convergente al divergente. En el que esencialmente se involucre al alumnos para a partir de ahí, interactuando con los otros podemos ir monitoreando y hacer avanzar. Entonces, cuando uno dice divergente... a ver, le da unos elementos: "analízame este libro o... ", eso de analizar es superior, es un nivel mas alto. Uno le dice "cómo esta película tu se lo plantearías o aconsejarías a otra persona, ¿qué argumentos darías? Entonces, en esa circunstancia es cuando reaccionan ellos.
- I : ¿Con ese tipo de estrategias ella reacciona bien?**
- E7 : Con eso reacciona, cuando eso se pone en práctica y no solamente con ella, si no que con el conjunto de los alumnos, eh... crece el autoestima, este concepto de autovalorarse va emergiendo. El problema es que si estas cosas uno las hace de manera aislada no tiene ninguna trascendencia, no tiene trascendencia.
- I : ¿Usted siente que su visión en más bien personal y no es compartida por los colegas?**
- E7 : Yo lo que... a ver, a ver, a ver... con todo respeto por los colegas. Este es un sistema y si el sistema o yo no me adapto al sistema y aparezco con concesiones que son o pueden ser, de repente, muy positivas pero me genera un nivel de relaciones interpersonales complicado, ¿ah?. Porque aparezco con otro... Entonces, hay todo un proceso de interactuar para ir generando una visión común, integrándola justamente en el proyecto educativo institucional.
- I : ¿Usted cree que el resto no tiene su misma concepción?**
- E7 : Es que es duro decir de los demás colegas, porque yo no soy quién para decir. Lo que yo puedo decir es que esta es la forma, lo más efectivo y, desde ese aspecto le puedo decir que yo soy excelencia pedagógica, no he querido entrar a la red de maestros porque me demanda mucho, mucho tiempo y no le veo mucho futuro, fuera del renombre y todo. Y también soy AVI, lo que quiero decir que lo que uno dice tiene una validez externa.
- I : Yo veo que usted maneja varios conceptos. ¿Su concepción de la educación de donde proviene? ¿Se ha capacitado, se ha formado?**
- E7 : A ver... esto pasa por la meta de evaluación. Uno se va dando cuenta y que al final uno no puede enseñar lo que no sabe. Entonces, cuando en educación se habla de constructivismo, se habla de todo esto de las estrategias de

aprendizaje, nosotros tenemos que haber vivenciado y habernos dado cuenta que eso es algo efectivo.

Ahora, yo soy un convencido y cada vez me converso más de que la persona cuando se posiciona, se hace cargo de construir, a pesar de que hay circunstancias en las cuales uno necesita de disciplina externa o de control, porque no vive solo en este mundo. Entonces, uno, al mismo tiempo que lo hace va evaluándolo. Entonces, en la medida que uno se da cuenta de las fortalezas y debilidades, va investigando. Yo permanentemente estoy investigando.

**I : ¿De manera personal o ha recibido alguna capacitación?**

**E7 :** A ver, yo, cualquier instancia de perfeccionamiento yo he participado. Pero más allá, yo tengo dos postítulos en currículum y evaluación. Y tengo otra serie de diplomados, entonces es una cosa permanente y toda esta cosa de estímulos que da la educación, que me pagan cada seis meses, a veces recibo una cantidad de plata más o menos, ja,ja,ja, lo estimula a uno para mantener un buen nivel de logro.

Entonces, la idea de esto es de ir encontrando la verdad, porque no es fácil, no es una cosa que uno pueda decir...

Mire, sin ningún rasgo de soberbia, esto es lo que yo pienso, es lo que yo veo que puede ser el camino, lo que nos puede llevar a tener personas más, ¿cómo se dice?, más consistentes desde el punto de vista emocional y del punto de vista del pensamiento.

**I : Dentro de lo que usted me dice de la educación en general, pareciera que los niños con integración son unos niños más dentro del curso. ¿No hay diferencias?**

**E7 :** Hay una situación ahí que hay que manejarla con mucho tino, con mucho cuidado, porque están de por medio personas. Por ejemplo, de repente, si los chicos descubren de que él es integrado le van a decir que es tontito, con el respeto suyo, que es "ahueonao" y le van a poner una serie de epítetos que al final lo van a hacer tira del punto de vista de su autoestima.

Pero, ese tipo de conceptos yo los cuestiono mucho, a partir de lo que le decía anteriormente. Porque hay chicos que son habilidosos en el fútbol pero no son bueno para lo otro.

**I : ¿Entonces estos chicos tienen algunas habilidades que los otros no tienen y viceversa?**

**E7 :** Claro

**I : A la alumna que usted conoce ¿cómo la describiría, cuales son sus habilidades?**

**E7 :** A ver, ella desde el punto de vista persona es un hervidero de nervios, insegura, muy insegura. Yo no tengo la oportunidad de analizarla a ella más en detalle, eh..., yo me imagino que en la casa hay alguien que es muy... no la deja madurar, no la deja de tomar decisiones. A lo mejor de niña no la dejaron decir "este juguete me gusta a mí", los otros decidían por ella. Parece que hay alguien que ejerce una presión indebida sobre ella.

- I : ¿Ella es insegura en el aula?, ¿Los compañeros notan en ella alguna diferencia? ¿Cómo se llevan con ella?**
- E7 :** Ella es insegura y cuando los demás...  
Yo la tomé solamente este año. Ahora, esto viene de antes, dentro del sistema. Es un sistema que es a veces bastante duro para ella. No sé qué pasó, algo pasó que a ella le dicen su nombre en diminutivo.  
El otro día, por ejemplo, estábamos haciendo una actuación. Ella es tímida, es insegura, está en toda esta etapa de lo jóvenes. Y yo veía que la tenían... no se había integrado, pero después se integró y la tenían ahí. Había que transformar un cuento de ciencia ficción en un diálogo y dramatizarla. Entonces, ella al principio no se integró, pero no es porque no sea capaz. A posterior se integró, entonces, de repente la tenían en el suelo, como un perrito –el resto en todo caso decía eso- Ella estaba hincadita y hacía caso a todo lo que le decían. Entonces de repente estaban en la interacción y la observé y me paré ahí, entonces... las cuatro estaban cuestionándola a ella. Yo les dije: “a ver, explíquenme lo que pasa” y me explicaron. Pero yo les dije que ella tenía la razón, y efectivamente ella tenía la razón. Que porqué necesariamente ella tenía que estar haciendo ese trabajo ahí, pero que se podía generar otra, otra representación.
- I : ¿Se burlan de ella los compañeros?**
- E7 :** Claro, claro, la achican. El problema es que ahí hay algunos que no tienen nada que infantilizarla a ella, porque yo veo ahí un grupo de chicos, hay dos o tres, que hacen el peso a la actividad, son rápidos y son campeones para transmitirse lo que es el aprendizaje. El problema, por ejemplo, es que ahí he tenido algunas dificultades con ese curso porque la concepción que tiene uno de toda esta cosa es..., por ejemplo en lenguaje y comunicación, es una concepción científica, entonces tiene que trabajar con datos. No pueden trabajar con resúmenes, no pueden repetir cosas que les dijo el profesor, sino que ellos tienen que generar conocimientos y ahí tienen una gran dificultad.
- I : ¿A La alumna le cuesta esa parte?**
- E7 :** En esa parte... eh, mire, lo único que le puedo decir es que ella legamente está siendo aprobada en lenguaje y comunicación.
- I : Está aprobando...**
- E7 :** Claro, el desafío sería el cómo seguir hacia delante para demostrar que... porque cómo le digo, ella desde el punto de vista afectivo, ella reacciona. El primer semestre sacó buenas notas. Yo revisaba y observaba bien de qué manera yo había tratado el tema. Y lo había tratado de esta manera de que en un momento ella se dio cuenta de que yo no la trataba, entre comillas, como tontita, sino respetándola por todo lo que le digo yo.
- I : ¿En ningún caso ha tenido un trato diferente, aplicando una prueba distinta o algo que la diferenciara del resto?**
- E7 :** No, salvo que ahora, ayer, el día lunes, que entregué una prueba ya a ella no le fue bien. Entonces la saqué para afuera y conversé con ella. Pero es un mar

de nervios, nerviosa, nerviosa. Se le olvidaban las cosas, se le olvidaban las cosas.

**I : ¿Esa conversación qué finalidad tenía?**

E7 : Era para asegurarme algunos aprendizajes mínimos para ella. Pero lo nervios no la dejaron, miraba para todos lados, miraba para allá, para acá...

**I : ¿Son inseguros estos chiquillos?**

E7 : Si, si. Ahora el entorno, el entorno es muy duro, muy duro...

**I : ¿Los compañeros?**

E7 : Si, el entorno es muy duro. Para ellos ella es una chica que es como la tontita de la clase, entre comillas. Para ellos, para ellos. Pero para mi no, ella tienes buenos sentimientos. Socialmente se integra en el grupo cuando trabaja y cuando se plantean cosas cercanas a ella, por ejemplo eso que yo le decía yo. Claro, si uno le plantea, por ejemplo dígame la fórmula tanto y aplíquemela le va a ser súper complejo. Porque son cosas muy abstractas.

**I : ¿Usted va a un nivel más bajo con ella?**

E7 : No, no, no. Porque, a ver, la intención de uno es lo que le decía anteriormente, es que las estrategias de aprendizajes de ellos y las estrategias de enseñanza que tiene el profesor se conecten. Entonces hay temas que a ellos les interesan y que yo se los doy, por ejemplo canciones, poemas que hablan del amor, cosas así, cercanas a ellos.

**I : Serían cosas cercanas que ella toma para los aprendizajes...**

E7 : Claro y ahí tienen la oportunidad de opinar también.  
Además, en el curso yo diría que hay chicos que tienen más dificultad que ella. Porque todo esto genera, a ver... hay una palabra..., con el enajenamiento. En el sentido de que ellos se han limitado repetir cosas externas, entonces no han potenciado la parte del ser. Y eso es un recorrido largo, que eso viene de años. Entonces uno de repente mira y critica al chico, pero ¿Qué factores están influyendo? (risas).

**I : Entonces para usted ellos son el resultado de otras variables ¿usted no encuentra ningún inconveniente de que estos niños, con estas características estén en el aula común, se integren a los colegios? No sé si conoce el caso de dos alumnos que estaban integrados y que se fueron a la escuela especial.**

E7 : Yo no los conozco mucho, pero lo que capte es que uno de ellos particularmente tenía una carga muy alta de anti-sociabilidad. Era un chico que tenía externamente, por lo que yo observaba, tenía una carga muy alta de disociabilidad, de su pensamiento, escapaba a todo.

- I : En ese sentido, ¿Qué valora más, el aspecto más bien cognitivo o la sociabilidad? Me da la impresión de que usted valora el hecho de que ellos sean capaces de integrarse, la sociabilidad...**
- E7 :** Claro, eso pasa por las emociones y ese el gran problema, ese es el gran problema. Para mí, en la educación de los sectores llamados socioeconómicos más bajos, ellos llegan con una situación desmejorada en relación a otros colegios que potencialmente están compitiendo. Ellos, por ejemplo, los conflictos cómo los solucionan a golpes, a golpes. Eso viene del entorno, la cultura. Entonces, ellos no escuchan, no logran escuchar, no son empáticos y al mismo tiempo hay una serie de modelos que no pregonan esto que nosotros hablamos idealísticamente que hay que trabajar duro, que hay que ser disciplinado. Ellos a veces tienen modelos que..., sin querer estigmatizar pero es que hay modelos. Hay chicos que andan con buenos celulares, con buenas radios, tiene hasta auto y se pegan un choreo, cómo dicen por ahí. Entonces son modelos que están dando vueltas por ahí. Pero eso, el factor de las habilidades interpersonales es un factor a considerar
- I : ¿Decisivo?**
- E7 :** Es muy importante, tal vez no sé el más decisivo porque también pasa por el afecto, por la integración a su familia, a algún grupo que lo acoja.
- I : Esas variables son importantes para usted...**
- E7 :** Claro.
- I : ¿Usted conoce el diagnóstico de la alumna?**
- E7 :** Si, si, en algún momento lo leí, si, si.
- I : Antes estos chiquillos estaban en las escuelas especiales...**
- E7 :** Claro.
- I : ¿Entonces cómo se podría decidir cuando un niños pueden estar en una escuela común o estar en educación especial?**
- E7 :** Eh...el factor decisivo, en primer lugar es el entorno que lo acoja.
- I : ¿La escuela?**
- E7 :** Claro, si hay un buen entorno, si hay un buen trabajo de valores, de la parte afectiva, de toda esta cosa que hablamos, de la empatía, de ponerse en el lugar del otro. A raíz por ejemplo de este asunto de la Teletón, uno permanentemente está trabajando estas cosas y va generando un tipo de personas más respetuoso. Pero si tenemos otro tipo de personas...  
Hoy en día, bueno, hay una serie de variables, uno observa cosas, hoy en día predomina la persona egoísta, el consumismo: "yo quiero más no más, yo quiero tener plata" y eso se trasmite a los chicos. Entonces, ese entorno tiene varias formas...
- I : Entonces depende del lugar donde llegue...**
- E7 :** Claro y pasa mucho por el trabajo que haga la escuela, el sistema. Para mí eso es muy importante. Porque, me pongo en el caso de algunos chicos, hay

que ser bastante duro. Si tiene un problema en un ojito, allá le van a decir sobrenombres.

Yo tenía un caso por ejemplo, de un chico que tenía una enfermedad y que era muy gordo, que lo hacía engordar y andaba en verano con una casaca para no mostrarse. Él venía arrancando de Santiago porque lo molestaban, era brutal. Pero aquí empezaron con lo mismo. Un día la mamá llegó llorando y me dijo que se había intentado suicidar este chico. Entonces, todas estas son experiencias que uno ha vivido y el chico me pilla por ahí o la mamá me pilla por ahí: "hola ¿cómo está?". El ya egresó de la media, estudió contabilidad, pero son cosas muy dolorosas para ellos. Hoy en día si uno no es empático...

**I : O sea a Ud. le preocupa lo que sienten ellos...**

E7 : Exactamente.

**I : Entonces, si usted pudiera hacer una evaluación general, ¿Qué considera que es más difícil?**

E7 : A ver, a ver, a ver, a ver .... Hay varias circunstancias a considerar, un elemento que uno tiene que tomar muy en cuenta es con quién está hablando, de quién se trata y hacer el diagnóstico. En qué momento está él, ver sus habilidades personalares, intra y la parte social y es toda una serie de variables que uno tiene que ir monitoreando para ver cómo se va dando. Ahora, ellos son muy propensos, tienen una carga de frustración.

**I : ¿En qué lo nota Ud.?**

E7 : En que si yo estoy hablando con usted, por ejemplo ud. no se aprendió algo, entonces, por ejemplo a usted le gusta el deporte y yo le digo: "bien estuviste bien, bien", quiere decir que soy capaz. Ese mensaje le recuerda algo que para él es doloroso. Entonces, esa frustración le aparece. Entonces hay que ser muy sensible a lo que es el chico, tener una interacción muy fina con el chico. Incluso a veces protegerlo del entorno, echarlo andar como persona. Equilibrar entre protegerlo e ir soltándolo.

**I : ¿Eso debe requerir tiempo, trabajo...?**

E7 : Claro, usted entenderá que en un curso de 40, yo tenía 45 el año pasado, es difícil. Pero también hay algunas cosas positivas ahí, porque se tornan más sociables, porque tiene más alternativas para socializar

**I : ¿Y eso que requiere...?**

E7 : En primer lugar requiere un gran respeto por la persona, por el chico. Tener un carácter humanista. Porque uno dice: "ah, lo dejo repitiendo..."

**I : O le regalo la nota....**

E7 : Claro, ahí encuentro yo que es una falta de respeto. Uno tiene que potenciarlo e irlo...

Alguien decía por ahí que él es una persona que va un poquito más lento en algunas cosas, porque para otras puede ser más rápido.

- I : O sea ¿eso define a los alumnos con PEI? ¿Lentos para algunas cosas, pero rápidos para otras?**  
**E7 :** Claro, claro. Ahora para levantar a estos chicos a estos chicos uno tiene que destacarle sus logros.
- I : O sea ¿aquí hay un rol del profesor que es fundamental?**  
**E7 :** Claro. Aquí en esto están lo que quieren al chico, la mamá, la abuela, los hermanos y...  
 Le voy de decir una cosa que yo he escuchado por ahí, de repente, en las depresiones, una cosa que sea acumula de repente de harto tiempo... Se me ocurre que así como se fue acumulando hay todo un proceso que hay que hay que ir viendo el grado de dificultad.
- I : ¿Ese entonces debe ser un trabajo articulado, desde kinder?**  
**E7 :** Claro, si porque, yo de repente me llevo algunos problemas porque... a ver, todas estas cosas si no están en el sistema y no nos ponemos de acuerdo, un profesor va a decir: "yo dejo a 10 repitiendo" y otro dicen... Yo, por ejemplo, soy enemigo de dejar repitiendo porque voy a soltarlo y tendría que transmitir a otra persona todas las cosas, todos los antecedentes
- I : ¿Se corta el trabajo y no se sigue el proceso?**  
**E7 :** Claro, no se sigue el proceso.  
 Entonces, es una cosa que... bueno ustedes lo saben mejor, deberían posibilitar... Ayer conversaba mucho con una psicóloga y que le hacía seguimiento a los chicos junto con el profesor, monitoreándolo, ah... las fortalezas y debilidades, como avanza, cómo avanza...ir viendo.  
 Claro, pero acá la parte individual y la parte colectiva es necesaria, que se pongan de acuerdo.
- I : Aquí trabajan con evaluación diferenciada con estos niños ¿qué opina de eso?**  
**E7 :** Yo, a ver... encuentro que eso... a ver, a ver, a ver... yo tengo mi opinión, ja,ja,ja.
- I : Su opinión es la que importa.**  
**E7 :** Yo encuentro que eh... el chico no debiera estar en esta escuela. Contravengo una serie de cosas...ja,ja,ja.
- I : Aquí no hay verdades, aquí es importante lo que cada uno piensa, conocer las distintas visiones, porque como usted dice muchas veces no lo conversamos.**  
**E7 :** Claro, por ejemplo, una vez leí que el chico... ¿cómo se llaman esos que... eh...disléticos? Disléticos, y hay toda una historia de Marcela Paz y Papelucho. Y ocurre que decía que un dislético las letras no las entiende en su contexto. La otra persona dice, no poh', lo que pasa es que el chico es más desarrollado porque tiene otra visión, tiene una visión tridimensional, entonces eso hay que cultivarlo.

- I : O sea, lo que para uno es un problema, para el otro es una potencialidad...**  
**E7 : Claro, claro... ja,ja,ja**
- I : ¿En ese sentido usted considera que las pruebas diferenciadas no se debieran aplicar?**  
**E7 : No, es que no estoy muy al tanto, no tengo muchos datos o muchos elementos para decirle "mire...". Yo no conozco una prueba diferenciada no tenido acceso a esas cosas.**
- I : ¿Cuando hace una prueba para el curso de la alumna, usted le aplica la misma prueba a ella?**  
**E7 : Si, lo mismo, lo mismo...cuando uno está haciendo la clase uno monitorea y uno va viendo donde hay que ir dando los apoyos.**
- I : ¿Ese es un trabajo previo, antes de la evaluación...?**  
**E7 : Claro, si yo la integro en un grupo, el curso no ha facilitado mucho. Le dí la posibilidad que ella eligiera. ¿Se da cuenta? Y eso de elegir le va dando madurez a ella y se siente integrada con ese grupo. Yo la observaba y la observaba permanentemente, sin que se diera cuenta. Con una atención personalizada y cuando había una dificultad yo les respondía en general, no sólo a ella. Tal como el problema que le planteé. En ningún momento haciéndola sentir diferente. Ahí hay una responsabilidad grande del profesor, porque si no estaría estigmatizando. Entonces, particularmente, cuando trataba un tema de jóvenes, ella tiene sus experiencias como joven o cercana o de familia y puede participar.**
- I : ¿Los adultos parece que somos buenos para estigmatizar?**  
**E7 : Si poh', claro... ese es el desafío que tenemos. Estas generaciones son diferentes, son audiovisuales y ¿nosotros qué somos? Ja,ja,ja. Entonces, no se enseña lo que no se sabe. Hay que actualizarse. Por ejemplo hay chicos que a uno le sacan la lengua con el computador. Ayer lo conversábamos con los colegas. Hay chicos que saben más que uno. Ahí uno no tiene que ser soberbio, ese es un potencial y con eso vienen de chiquititos, yo tengo una nietecita que maneja todo. Ahí hay otra variable a considerar, porque se pueden lograr una serie de cosas, trabajos en grupos. Bueno, una serie de cosas, un sin número de cosas.**
- I : Entonces ¿para Ud. trabajar con estos alumnos no reviste ningún problema u obstáculo?**  
**E7 : Claro, ¿sabe lo que yo creo al final?, es que el profesor tiene una concepción del ser profesor y yo creo que el profesor de hoy en día tiene que ser, yo diría esencialmente, además de la parte pedagógica, un psicólogo. Todo esto que hemos hablado está ahí, para ir aplicando, para ir evaluando las cosas que están teniendo efecto o no.**

- I : ¿Se refiere a un profesor actualizado?**  
 E7 : Claro, que conozca cómo funciona la parte afectiva, la socialización, todas esas cosas. Si usted ausculta aquí, se va a encontrar con -disculpe lo que le voy a decir-unas miles de pastillas y no es así. Yo encuentro que no es la forma. No, no. Aquí, un chiquitito es una persona, uno más grandecito, es una persona. Ellos tienen, todos tienen algo. Si un chico no es bueno para las matemáticas, es caperuzo para otras cosas. Desde esa confianza usted puede levantarlo, elevar su autoestima, usted sabe lo que significa eso. El valorarse. Yo, por ejemplo, siempre digo que yo soy un frustrado de la música, yo compré como dos guitarras, quenas y una serie de cosas y nunca aprendí. Entonces yo sería una persona con necesidades educativas especiales. O sea, la concepción que tenemos de las personas tiene que ser más amplia y no quedarnos en esta parte antigua de la academia, en que decíamos una cosa tiene que ser lo que se dice y lo que se hace. Hay que abrir la mente, ja,ja,ja. Abrir la mente...
- I : Usted tiene una concepción bastante más modera de lo que se encuentra habitualmente en educación.**  
 E7 : Si pues, son experiencias y yo tengo varias experiencias que no he podido contar. Sabe, al contar estas experiencias uno se va enriqueciendo y uno lo mira al chico y la mamá dice : “este es más flojo, no da una” , y de repente se va dando cuenta que su chico es bueno para el fútbol, bueno para otras cosas, tiene habilidades sociales, sabe cantar, es bueno para el computador.
- I : En este sentido, ¿para usted es una experiencia gratificante hacer este trabajo con los chiquillos?**  
 E7 : Para mí es un desafío, para mí es un desafío. Yo por ejemplo, ando trayendo aquí una revista, esta es de Harvard Business y aquí integran todo y viene un estudio acerca del ser humano y tengo varios artículos subrayados y los voy relacionando con esto, porque a mí me gusta, porque ellos buscan la excelencia. Uno tiene que buscar la excelencia. Para mí es un desafío muy grande, que por ejemplo de aquí, en este sector, el más duro de Rengo salgan chicos buenos para la lectura, buenos para cantar, buenos para el deporte, ese es un desafío.
- I : ¿Usted siente que lo está logrando?**  
 E7 : En muchos si, si. Yo... ¿sabe como lo evaluó? Cuando los veo que andan bien arregladitos, bien presentaditos, bien peinados, esa es una forma de (ver) que se valoran. Y de repente cuando alguien les dice algo y ellos reaccionan. Para algunos es una falta de respeto, para otros es valorarse. Por ejemplo cuando alguien los gritonea y el chico los mira así, desafiante, el está pidiendo que lo respeten.
- I : ¿Usted es incomprendido por lo colegas por estas ideas?**  
 E7 : Si poh´, es complejo, es complejo.  
 Pero sabe que yo estoy convencido de una cosa, de que en todo esto hay una serie de relaciones. Nosotros para llegar al desarrollo, eh... todo este potencial creativo que se ha perdido durante años en Chile en educación, es producto de

que la mente de los que están preocupados de esta cosa está cerrada. Cuando la abran, se van a dar cuenta de que aquí...

Por ejemplo en artes, el trabajo en diseño los chicos diseñan e innovan en sillas, innovan en mesas, innovan. Si usted los ve, para algunos serán cabros que son complicados a veces, pero que innovan en ropa, innovan en un sin número de cosas. Eso es lo que hoy en día necesita el país, esa fuerza creativa es la que sirve.

**I : ¿La educación estará preparada para innovar?**

**E7 :** No, la educación los corta. Les dicen que tiene que hacer eso y aunque no lo quiera eso los está, implícitamente, limitando.

**I : ¿Dónde estudió Ud.? ¿Dónde se formó como profesor?**

**E7 :** Con mi mamá, je,je,je... mi mamá era dueña de casa, pero ella me compraba a mí todas estas revistas y el diario todos los días y yo los leía.

**I : Ahí partió el interés por aprender...**

**E7 :** Claro y después, yo tuve una enfermedad a los 14 años. Yo jugaba al fútbol y tenía cierta ilusión con el fútbol. Le voy a decir -y no por cachiporrear, no a estas alturas de la vida- yo jugaba en O'Higgins y era muy jovencito, tenía trece o catorce años. Un día me entró una infección al pie y estuve a punto de morirme. Eso me cambió radicalmente la vida, pero eso me llevó a refugiarme en lo que eran las revistas y la lectura y esa fue mi mamá la única causante. Por qué ella, por ejemplo, en sexto de humanidades dimos la prueba de aptitud académica y yo tuve hartas dificultades porque estuve un año en cama, algo bien complejo pero que sirve como experiencia de vida y yo me leía 100 libros al año. Yo en la biblioteca de Rengo tenía cuenta.

**I : Eso fue como una vía de escape...**

**E7 :** Exacto... esa es la empatía que necesitamos nosotros. A mí me gusta mucho el deporte y los chicos saben eso y eso lo utilizo también como estrategia. Por ejemplo yo los días martes, ellos juegan fútbol porque les gusta y ellos, ellos eligen los grupos y toman todos los acuerdos... desarrollando la autonomía. Ellos en ese aspecto están madurando y yo de lejos, cuando veo un conflicto me meto. Hay mucho talento.

**I : ¿Después estudió en la universidad?**

**E7 :** Estudié en el pedagógico, estudié tres años y me dediqué a trabajar porque tenía necesidades económicas. Estudié castellano, español le llamaban ellos. Y estuve tres años ahí y me dediqué a trabajar y trabajé hasta el año 78 como un profesor sin título.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.6 Entrevista 7

- a) **Fecha:** 14 de noviembre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de enlaces del establecimiento, en hora libre de la docente
- c) **Persona entrevistada:** Profesora jefe de 8° básico.
- d) **Edad:** 54 años
- e) **Sexo:** Femenino
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 26 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 16 años
- h) **Código de identificación:** E8

**Investigadora (I): El objetivo de esta conversación es conocer cómo ha sido la experiencia de tener una alumna con integración escolar en su curso.**

Entrevistado 8 (E8) : Mira, para mí en un principio fue bien difícil, porque no entendía mucho de qué se trataba la integración. Pero en general, de a poco me fui informando, me fui interiorizando de los que se trataba, sobre las adecuaciones curriculares y la evaluación diferenciada.

Eh... en el caso de ella, no es un problema porque hay muchas situaciones en que uno no le hace adecuaciones curriculares, incluso saca mejores notas que otros alumnos.

**I : ¿No se notan mucho sus necesidades educativas especiales?**

E8 : No se nota mucho, no se nota mucho.

**I : ¿Cual es el diagnóstico que tiene ella?**

E8 : Ahí sí que me pillaste... o sea, se me olvidó, en este momento no lo recuerdo.

**I : ¿Pero usted identifica algunas áreas con mayores dificultades?**

E8 : Matemáticas, es lo principal. Esa es el área más complicada. Ella tiene buena lectura, ella lee muy bien. Es muy tímida, le cuesta, pero es muy responsable, es muy responsable con sus trabajos, con todo. Entonces como que eso ha mejorado la interacción con el resto de los alumnos, o sea, no es discriminada.

**I : ¿Es aceptada por los compañeros, se integra?**

E8 : Sí, sí, sí, no hay problemas. En un principio como que todos la..., como que trabajaba menos, y no le tomaban muy en cuenta lo que ella decía, lo que ella hacía o el material que ella traía.

**I : ¿Los compañeros?**

E8 : Los compañeros, pero de a poco fuimos conversando con los alumnos y fue cambiando la situación con ella y es bien aceptada en el curso.

**I : ¿Ella llegó este año al curso?**

E8 : No, ella venía con el curso.

**I : ¿En el momento en que toma el curso, cómo se entera de que ella está con proyecto de integración escolar (PIE)?**

**E8 :** Inicialmente, el año pasado fue cuando yo la tomé, estaba con otra profesora diferencial, de integración. Ella me mostró -bueno, yo le hacía Lenguaje el año pasado- ella me mostró las adecuaciones curriculares que ella tenía que trabajar, pero ella me las pasó, en lenguaje y matemáticas. Y con eso estuvimos trabajando, ¿ya?

**I : ¿Se ajustaban esas adecuaciones?**

**E8 :** Si, si, además que se trabajaba con evaluaciones diferenciadas, bajando un poco el nivel de los contenidos de acuerdo a sus capacidades. Pero principalmente en lenguaje y matemáticas. Porque a ella le cuesta un poco más la lectura comprensiva, la lectura comprensiva.

(Interrupción de otra profesora que llega a plantear a la entrevistada el problema de una alumna de su jefatura, que se sale de la sala por crisis emocional. La entrevistada se nota molesta con la irrupción de la otra docente, por ese motivo se suspende la entrevista por 30 minutos aprox.)

**I : Retomando el tema, usted me comentaba que la alumna se integra bien, que trabaja bien, que se está trabajando con adecuaciones curriculares...**

**E8 :** Si, ella no tiene mayores problemas, ahora incluso fue evaluada nuevamente a principio de año para ver si podía retirarse de integración. Creo que subió su puntaje, pero no le alcanzó como para darla de alta y saliendo ahora de octavo básico se le complicaba un poco a la mamá porque tal vez en el colegio de continuidad no van a entender el problema que tiene ella y eso la tenía bastante afectada. Pero, en general a ella no se le nota mucho los problemas que tiene. No, para nada.

**I : ¿Cuando a Ud. le dijeron que iba a tener una alumna con PIE, qué pensó?**

**E8 :** Yo pensé que iba a ser una persona físicamente que se le iba a notar poh', y no sé, media extraña.

**I : ¿Cómo la describiría?**

**E8 :** Como una niña tranquila, ordenada, respetuosa, responsable, introvertida, pero eso.

**I : ¿Pasa como cualquiera de los del curso?**

**E8 :** No se distingue de los demás, aparte de ser muy tranquila. Ella no te hace jamás desorden en la sala. A lo más se puede parar porque hay que formar grupos. Ella trabaja bien en grupo, diserta cuando tiene que disertar, hace su parte, en ese aspecto se ha integrado bien. No le gusta ir a los talleres de integración. No le gusta.

**I : ¿Ella se lo ha manifestado?**

**E8 :** Claro, como que: "ay no, ahí viene la tía a buscarme", esa parte no le gusta. La profesora lo sabe.

- I** : **¿Por qué cree Ud. que no le gusta?**  
**E8** : Porque se siente diferente, el hecho de que la saquen de la sala, esa parte no le gusta a ella, aunque ella sabe que es beneficioso y provechoso para ella. Porque la profesora de integración estaba reforzando las matemáticas, que es lo que más le cuesta... y , eso...
- I** : **¿Se nota el apoyo, es necesario el apoyo en esas circunstancias?**  
**E8** : Yo creo que si, ¿ah? Le ha servido, yo creo que le ha servido.
- I** : **¿Ve logros en ella?**  
**E8** : Mira, dentro de los logros que he conseguido es que sea capaz de enfrentarse a un micrófono en un acto para recitar una poesía. Ponte tú, yo para un acto le pedí que leyera una poesía. Se la di para que ella la estudiara, que si se la podía aprender bien, si no que la leyera. “No, si no tía –me dijo- yo me la puedo aprender”. Se la aprendió, participó en un acto y la dijo. Se puso nerviosa pero la dijo, se la supo, la memorizó. Entonces, para mi que enfrente ese tipo de dificultades es hartito y que se atreva a disertar delante del curso, para mi es un logro. Porque ella era muy, muy tímida.
- I** : **¿La molestan los compañeros?**  
**E8** : No, para nada, nada. Incluso estaba pololeado con permiso de la mamá. Nunca se ha prestado para burlas ni mucho menos
- I** : **¿Usted lo conversó con el curso o eso se ha dado naturalmente?**  
**E8** : Lo único que se conversó con el curso fue que a ella, por estar en integración, se le iban a hacer evaluaciones diferenciadas, para que no compararan las pruebas de ellos con las de ella.
- I** : **¿Qué explicación se les dio a los alumnos para explicar esa medida?**  
**E8** : No, porque ella tenía... tiene más dificultades de aprendizaje, es más lenta, le cuesta un poco más. Entonces se le integró, pero se le está apoyando. Pero ella puede aprender y de repente, de hecho, destaco que ella le va mejor en algunas asignaturas que otros niños que no están en integración y solamente es flojera. Siempre se le destaca el esfuerzo, la responsabilidad, el orden.
- I** : **¿Cómo reaccionan los demás?**  
**E8** : Lo toman como súper normal.
- I** : **¿Ella lleva hartito tiempo con el curso?**  
**E8** : Si
- I** : **¿Y qué comentarios recibe usted de los otros colegas?**  
**E8** : Que no tienen problemas con ella. O sea, si uno no les informa, si yo no les digo, pasan sin darse cuenta.

- I : ¿Qué considera más conveniente, informar o no informar?**  
**E8 :** Mira, por esto de la evaluación diferenciada hay que informar, hay que informar. Porque si no podríamos perjudicarla. Pero hay asignaturas que yo te digo que no tiene dificultades
- I : ¿Ella actualmente está pasando de curso?**  
**E8 :** Sí, pero eso no significa que ella tenga excelentes notas, pero tampoco tiene malas notas. Es de 5,6 hacia arriba, de 5,7 y seis de repente.
- I : ¿Usted la nota contenta en el colegio, en el curso?**  
**E8 :** Sí, sí, no manifiesta ningún tipo de problemas.
- I : O sea, en el caso de ella ¿usted jamás hubiera pensado en que debería estar en una escuela especial?**  
**E8 :** Para nada, es que a ella de verdad... al conversar con lo colegas hace un tiempo atrás me dijeron: "no, si ella ni necesita estar en esta cuestión".
- I : ¿Entonces para que niños cree usted que debe estar dirigida la integración?**  
**E8 :** Para los niños que tienen gran dificultad de concentración, gran dificultad de concentración, para aquellos que no logran estar quietos un rato, que necesitan una atención personalizada, eh... que tenga cierto grado de deficiencia... no sé, neurológica, cognitiva. Yo creo que a ellos les haría falta.
- I : ¿Fundamentalmente para esos chicos?**  
**E8 :** Claro
- I : Yo sé que hay niños pequeños en la escuela, uno que está en cuarto básico, hay una alumna en silla de ruedas. Esos niños de alguna manera van a ir pasando de curso. Ahora, ¿qué pasará con ellos en segundo ciclo? ¿Cómo se imagina el trabajo con ellos?**  
**E8 :** A ver, yo creo que si una niña está en silla de ruedas y no tiene problemas cognitivos, no creo que debe estar en un proceso de integración mayor... a lo mejor en algunas asignaturas, en educación física hay que hacerle un tratamiento especial , quizás por la movilidad de sus piernas, que se yo. Pero los niños que tienen serios problemas de aprendizaje... es difícil en el segundo ciclo, porque en el primer ciclo tiene educación diferencial, grupo diferencial. Pero hay niños por ejemplo, en el caso de la alumna de cuarto, esta niñita creo que está en tercero o cuarto y no pasa nada con ella. Lee vocales o sílabas.
- I : Ella probablemente el próximo año estará en segundo ciclo y puede tocarle como alumna a usted u otro colega...**  
**E8 :** Claro, bueno yo creo que esa niñita debiera seguir, no sé si está en integración o no. Pero yo no sé cómo se va a trabajar con ella porque si no, de verdad, yo no veo eh... habría que bajarle todos lo planes y programas y no pasaría al segundo ciclo. Habría que trabajar con ella a nivel de primer ciclo.

- I : O sea, estaría en el segundo ciclo nominalmente pero estaría con el programa del primer ciclo ¿Usted lo ve factible?**
- E8 : Mira pensando (risas) en las dificultades que tenemos nosotros... eh... se ve difícil. Se ve difícil, porque habría que trabajar con ella en días especiales, con trabajo especiales. Ahora si la profesora, ponte tu, diferencial nos facilitara el trabajo de prepararnos material para ella sería más factible trabajar con ella si.
- I : Frente a esas dificultades ¿Cuál sería el lugar más indicado para una chica como ella? , ¿Cuál sería la mejor solución: que siga en el colegio, que repita, que reciba educación especial?**
- E8 : A ver... en el caso de ella, específicamente, si no va a lograr aprender más allá de lo que ha logrado, porque acá también ha repetido, yo creo que no es para una escuela normal. Pienso que no es para una escuela normal. No sé si estoy equivocada o no, pero con tanto problema, yo creo que en el fondo le estamos haciendo un daño.
- I : ¿En qué sentido?**
- E8 : Porque ella se está comparando con niños que van mucho más avanzados, entonces se ve disminuida. De todas maneras se va a ver disminuida.
- I : ¿Eso de qué manera afecta a la niña?**
- E8 : En su autoestima.
- I : ¿Usted cree que una alumna en esas condiciones o con un déficit cognitivo que le impidan avanzar debiera estar en una escuela especial?**
- E8 : Yo creo, si.
- I : ¿Qué es lo que determinaría a su juicio que un chico de estos pudiera estar en una escuela común o especial?**
- E8 : A ver, es que el problema es que una escuela normal, común y corriente, como esta, no tiene las capacidades, nosotros mismos no estamos preparados para atender niños así.
- I : ¿Usted no se siente preparada?**
- E8 : Para nada, o sea, yo estudie para trabajar con niños normales. Ahora, obviamente uno hace adecuaciones curriculares, pero dentro de lo que a nosotros se nos ha enseñado como una pincelada. El profesor diferencial nos ha hecho talleres.
- I : ¿Acá en la escuela?**
- E8 : Si
- I : ¿Pero han tenido otro tipo de formación?**
- E8 : Nada, nada. O sea, cuando se habló de la integración... Pero cada día hay niños, ponte tú, que se los han llevado a la escuela especial. El caso de un niño que se lo llevaron el año pasado a la escuela especial, que estaba integrado y que este año, la mamá lo quiere sacar de la escuela especial y lo quiere volver

acá. Pero porque el niño no se acostumbra. Es un niño que va a llegar a un segundo básico y debiera estar en un quinto básico. ¿Te fijas?

**I : ¿En ese caso la reincorporación se justifica?**

E8 : Es que ese da pataletas, es un niño problema, distrae al curso es un niño que de verdad causaría problemas, más, mas de los beneficios que el recibiría.

**I : Usted me hablaba de que los profesores no se sienten preparados para ese tipo de chiquillos...**

E8 : Es que hay algunos niños con más dificultades que otros. Por ejemplo, la niña con Síndrome de Down- yo no sé si sigue aún en la escuela- imagínate que hubiera seguido en primero, en segundo. ¿Cómo tratarla?

**I : ¿Le genera temor?**

E8 : No, yo no creo que es susto, no es temor. Es un poco el no saber como enfrentar el problema. Preocupación, porque igual se supone que hay que conseguir logros, hay que conseguir aprendizajes y de repente no tenemos el tiempo para dedicarle a esa persona. Ahora, si los cursos con niños integrados tuvieran una asistente que se dedique adentro de la sala, podría ser más provechoso. Pero...

**I : ¿Esa es una de las dificultades que usted observa actualmente?**

E8 : Claro, porque yo, por ejemplo, trabajo con el alumno de sexto. También es un chico integrado. También le hago clases, pero de educación tecnológica. Ahí no me resulta difícil porque, bueno, es más fácil para él. Es una asignatura que le gusta más, es una asignatura donde hace dibujos, entiende un poquito más. Lo siento adelante. Mayores dificultades con él no tengo, ¿ya? Pero él tiene hartas dificultades. Muchas más que mi alumna, mucho más. Es que a Carlita no se le nota. A él se le nota, es más difícil trabajar con él. Hubo un niño que se fue y también estaba integrado... y se fue, yo no sé porque se fue y para donde se fue. Ese niño también tenía muchas más dificultades no estaba ni ahí, el era... no se preocupaba de nada. La diferencia con mi alumna, es que ella se preocupa, se esfuerza, yo creo que eso es meritorio en ella.

**I : ¿Cuáles dirían que son las expectativas que se tienen con el grueso de los alumnos integrados? Porque parece que su alumna es un caso bien atípico.**

E8 : Absolutamente... A ver, yo pienso que estos niños debieran... es que no sabría cómo explicarte. Es que de verdad es que cada caso es como especial, son todos distintos, no es que puedas trabajar y juntarlos a todos. De repente la tía de integración junta a dos y trabaja de a dos. Pero tienen distintas dificultades, entonces es diverso el ámbito para trabajar con ellos. Eso lo veo como complicado.

**I : ¿Lo que se espera de ellos también es diferente?**

**E8 :** Bueno, lo que se pretende es que todos los niños aprendan y que aprendan algo, algo por lo menos. Pero cuando el niño no tiene interés, cuando no tiene interés es otra cosa.

**I : En el caso de su alumna ¿qué se imagina que pueda ocurrir luego de su egreso?**

**E8 :** Me parece que se va a un colegio técnico profesional. Sabes que si, yo creo que a ella le puede ir bien. He tenido niños, no integrados, pero si con dificultades de aprendizaje bastante serios, a lo mejor más serios que los de ella y les ha ido bien, les ha ido bien.

Mira, yo tengo como un ojo clínico para mandar a los chiquillos al psicólogo, cuando tienen dificultades. Un niño que lo mandé como en séptimo año -que también lo tomé muy tarde- fue al psicólogo y todo el asunto y siguió su tratamiento bien, le dieron un diagnóstico con retraso neurológico y este niño -yo pensé que iba a repetir en primero medio y no fijate- va a salir de cuarto medio y no ha repetido ningún año.

**I : ¿Fue una sorpresa?**

**E8 :** Fue una sorpresa, pero le sirvió bastante. Ahí le servía el hecho de que el papá era comerciante. Hacía sándwiches y los iba a vender al estadio, la plata y trabajar con todo eso con el papá. Ahora lo miras en la calle muy bien, con su camioneta, trabajando y terminando cuarto medio súper bien.

Sin embargo otro, parece ridículo pero... había un niño que se reía mucho, tu lo mirabas y se reía, se reía por todo. O sea, a mi me tenía loca porque se reía por todo, era el payaso del curso. Yo llamo a la mamá y le digo que yo quiero un diagnóstico psicológico de este niño. "¿Por qué?", me dice ella. Es que no sé por dónde agarrarlo-le dije yo- A mi me encanta que sea alegre, pero no toma nada en serio. Entonces, ¿qué es lo que pasó con este niño?. La mamá me dijo que lo llevó al psicólogo y que el le dijo que la profesora tenía que ir al psicólogo porque el niño estaba súper bien. Yo me arriesgo a que la psicóloga me mande a mí al psicólogo -le dije yo- pero me gustaría hacerle una evaluación. Si usted me autoriza. "Ya tía-me dijo- ningún problema".

Porque en rendimiento estaba mal, porque era pura risa. Y claro, efectivamente tenía un desarrollo neurológico de nueve años, tenía atraso. Entonces, pasó de curso, terminó octavo pero repitió primero y está a punto de repetir primero de nuevo.

**I : ¿Qué marca la diferencia entre los dos casos?**

**E8 :** Es que a lo mejor a este no lo diagnosticaron antes. A este último lo tomé en octavo básico y lo envié como último recurso, para saber que no estoy equivocada.

**I : ¿Para usted el diagnóstico es importante?**

**E8 :** Claro, es que cuando uno diagnostica a unos niños, uno lo tiene identificado, se preocupa de sentarlo más adelante, se preocupa de una evaluación diferenciada.

- I : ¿Es positivo?**  
**E8 :** Es positivo, la atención psicológica en ningún caso es negativa. Para mi es un apoyo fundamental. Yo te digo que, yo soy una de las que más casos le tengo a la psicóloga y de verdad me ha dado muy buenos resultados.  
 Fíjate que llegó un niño el año pasado de Rosario, con una autoestima pero horrible, horrible, con un informe de ladrón, de un niño atrevido, insolente, que le había hecho no sé qué cosa a la profesora. O sea, con cinco rojos en el primer semestre.  
 Cuando a mi me llaman a la oficina y veo el informe. ¡Ya!-dije yo- lo recibo sin ningún problema, pero yo pido una evaluación psicológica y el compromiso de que el niño se atienda. ¡Ya!-me dijo la mamá-ningún problema... lo hicimos. ¿Sabes tú? Me llegó una carta de la psicóloga informándome que el niño había superado en gran parte, porque fue muy bien recibido, fue apoyado por los profesores. A pesar de todo el niño tuvo un buen comportamiento, un esfuerzo increíble. De repente se me pone difícil, pero, te digo que de los cinco rojos llegó a pasar de curso, se esfuerza.
- I : Ahí usted mencionó el apoyo de los profesores. ¿Usted siente que los niños con PIE son apoyados por los profesores?**  
**E8 :** Si, si.
- I : ¿Hay una buena recepción de ellos o son más bien vistos como un trabajo extra?**  
**E8 :** Fíjate que no. La profesora de integración está siempre hablando con nosotros. Conmigo como profesora jefe, con el profesor de matemáticas, de lenguaje.
- I : Cuando yo le digo alumno con integración escolar ¿qué es lo primero que se le viene a la cabeza?**  
**E8 :** Un niño con bastante deficiencias cognitivas, problemas físicos, problemas de aprendizaje, poco sociables.
- I : ¿Esos son niños para esta escuela?**  
**E8 :** No sé, no me atrevería a...de uno de los niños que se fue, era bien sociable. El era amigo de todos, se preocupaba de las pololas de todo ese tipo de cosas, pero algo pasó y, no... la parte estudio... no.
- I : Para ir terminando y luego de todo lo conversado, en términos generales ¿qué ha significado la experiencia?**  
**E8 :** Te podría decir que ha sido un trabajo extra, pero no ha sido muy pesado, porque tenemos instancias de reflexión de repente, de conversación en el patio. Es que la niña no tiene tantos problemas, a lo mejor si tuviera muchos más problemas me requeriría mucho más tiempo y eso me complicaría.  
 Pero igual cito a la mamá de repente. Tiene un problema de hogar, hay otros factores que influyen en que a lo mejor también le están afectando a nivel emocional. Porque ahí hay problemas.

- I** : **¿Qué esperaríamos que se le entregara al colegio para seguir con los PIE?**  
**E8** : Primero que nada una preparación para nosotros, ja,ja,ja. Falta una preparación para nosotros, para saber qué va... a qué punto de la integración tenemos que tomar en cuenta. Más allá de las adecuaciones curriculares, qué tipo de evaluaciones hay que hacerle, yo creo que por ahí va la cosa
- I** : **¿Preparar el entorno para recibirlos?**  
**E8** : Exacto
- I** : **Por el otro lado, ¿Qué se espera que los chiquillos traigan o desarrollen para estar aquí?**  
**E8** : El interés, la motivación...
- I** : **Y eso ¿de dónde proviene?**  
**E8** : De ellos mismos y de la casa, porque aquí hay un caso de un niño que intelectualmente es bien inteligente, pero es un caso especial. Anda siempre en el patio, tira piedras, hace lo que se le antoja, entonces ¿qué se hace con él? Ese no es un niño integrado, no tiene problemas para integración, pero es un niño totalmente distinto, no está integrado socialmente para nada. Pasa fuera de la sala porque nadie lo aguanta. Pero su rendimiento no es malo. Yo creo que necesita medicamentos...La mamá no entiende... Está en segundo básico y le saca la mugre a los niños y lo tienen un rato en el biblioteca, en la biblioteca deja el desparramo, lo llevan a la sala de UTP y después hace lo que quiere....
- I** : **¿Usted cree que es más difícil para los alumnos con integración estar en segundo ciclo?**  
**E8** : De todas maneras. De partida hay cambio de profesores, van rotando profesores, ya no tienen el profesor que lo entiende, si no que los profesores son mas impersonales. Y esa parte les afecta.  
Yo, te digo, yo no soy una maravilla de profesora, pero me afecta enormemente cuando un chiquillo tiene problemas. El año pasado mandé una niña y me enviaron un diagnóstico rápido que tiene problemas neurológicos, inmadurez neurológica, pero que estaba de alta al tiro porque había que tomar sólo ciertas previsiones con ella: sentarla adelante, cuidar que no se distraiga mucho. Eso, puntualmente eso, eso. Entonces, si uno no tiene la visión del profesional, de repente es como impotencia, porque los chiquillos no responden, no rinden lo que debieran rendir. Los niños con déficit atencional, les cuesta concentrarse y eso frustra.
- I** : **¿Los alumnos integrados también generan frustración?**  
**E8** : Dependiendo de la actitud del profesor, depende mucho... Por ejemplo, no es pelambre, pero en el caso de uno de los alumnos, es el último de la fila, es el último. Para mí, él tendría que estar en la primera fila.  
Hay otra niña que también está de las últimas, ¿te fijas? Ellos tienen que ser los primeros, tú no puedes...

- I : Eso de que estén al final ¿cómo lo interpreta usted?**  
 E8 : Que la persona no está ni ahí con ellos, entonces yo lo conversé también con el director. Yo soy bien maternal y pienso si mi hijo fuera el del problema. No me gustaría que me lo rechazaran.
- I : Entonces, ¿aquí en algunos casos hay rechazo?**  
 E8 : Si, en algunos casos hay rechazo...mmm. En el caso que te conté, yo hable con la profesora y me dijo que lo tenía sentado adelante pero que él se iba hacia atrás. Entonces, el niño sabe que cuando yo llego a la sala que él tiene que irse a sentar adelante. Tiene que estar en el lugar donde yo lo senté. Yo le digo: "si tu quieres aprender tienes que estar donde yo te dejé. Si no yo no te tomo más en cuenta". Él conmigo siempre vuelve a su puesto, sin reclamar nada, hace sus trabajos.  
 ¿Sabes?, yo creo que ellos saben que uno tiene interés en ellos. Me pasa lo mismo con los cursos difíciles, yo soy desafiante frente a los chiquillos con problemas
- I : ¿Cómo es eso?**  
 E8 : Es que soy cariñosa y en el curso del 5° B, ellos saben, yo cuento uno dos y tres y todos sentados y si hay que trabajar, trabajamos. Es un desafío. Es más, te digo que yo trabajé con ese curso en mi clase filmada y se portaron un siete los chiquillos. El otro día fue a la sala el director y me dijo se nota que este es su curso regalón. Ese curso no funciona con otros profesores.
- I : ¿Eso cómo la hace sentir a usted?**  
 E8 : Contenta con ellos, yo los felicito. Siempre les digo que son mis regalones. Cosas que en mi curso me tiene muy preocupada, les he dado todo, he entregado todo por ellos. He tenido atención de apoderados, he conversado de forma individual, los he sacado de la clase, he conversado de sus problemas y sin embargo como que encuentro que ellos están en otra onda. No les interesa que les de consejo, no les interesa, lo entenderán como reto quizás. Pero no, no, no me ha dado resultados. Tengo el caso de una niña que empezó con malas juntas y no dejó que le ayudaran. Al final se metió la OPD, se la llevaron a Santiago. Tengo casos de consumo de marihuana, de alcohol. Yo te digo que esos problemas, más las amenazas entre ellos, es un ambiente complicado. Todos de mi curso. Yo digo ¿qué me pasa? ¡qué pasa!  
 Ya no quiero más con mi curso, ya no quiero más, he pensado en una licencia pero estamos a fin de año. Yo creo que el gran error que cometieron, en relación al año pasado, es que me quitaron las horas de lenguaje y ya no estoy tanto tiempo con ellos y perdí lo ganado.  
 Este es el tercer año que saco a un octavo, terminé un séptimo y me dieron un octavo, terminé otro séptimo y de nuevo. Entonces, ahora yo le dije al director: "déjeme descansar, déjeme descansar, deme un quinto el próximo año". Que por último tú los tomas y sabes lo que estás formando.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.7 Entrevista 8

- a) **Fecha:** 28 de noviembre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de integración, en hora libre de la docente
- c) **Persona entrevistada:** Profesora jefe de 6° B
- d) **Edad:** 60 años
- e) **Sexo:** Femenino
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 37 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 15 años
- h) **Código de identificación:** E9

**Investigadora (I): ¿Qué experiencia previa había tenido con alumnos con proyecto de integración?**

Entrevistado 9 (E9): Yo había trabajado con una niña con integración. Pero era totalmente distinto el caso de ahora, porque detrás de la otra alumna, que ahora está en octavo, había una familia que se preocupaba de ella. Y no era, tampoco tan notorio el problema de aprendizaje que tenía. Mi alumno es cosa seria, es un caso especial. Se nota mucho.

**I : ¿Cómo lo describiría?**

E9 : Eh... triste, agresivo, falta de cariño. Se nota que, uno con un poquito de cariño que le haga, se da al tiro. Es agresivo...

**I : ¿Respecto del aprendizaje?**

E9 : No se nota mucho, no. Es más falta de preocupación, es que nadie se preocupa de él.

**I : ¿Eso es lo que más lo perjudica?**

E9 : Claro, claro, porque está sólo. Si bien es cierto, lo vienen a matricular y que la tía se iba a ser cargo de él. Incluso la prima se puso en la directiva del curso, como presidenta del curso y nunca apareció.

**I : ¿No hay apoyo del hogar?**

E9 : No, para nada.

**I : ¿Eso ha perjudicado el proceso de Ricardo?**

E9 : Claro, claro, claro que sí. Así que, de una u otra manera hemos tratado de apoyarlo, de sacarlo adelante. La autoestima, que la tiene demasiado baja.

**I : ¿Qué ha significado para usted trabajar con él? ¿Qué emociones ha experimentado?**

E9 : Me da un poco de rabia que la familia no esté, obvio. Yo lo acepté, yo sabía que era un niño problema, entre comillas, porque leí el informe que traía. Pero uno no puede negarse a recibir estos niños. Todo lo contrario, hay que acogerlo más. O sea, al niño que más necesita, hay que darle más. Entonces uno siente, bueno, una satisfacción de tratar de hacer lo mejor que se pueda, con esos niños que más necesitan, esa es la idea.

- I** : **¿Cómo trabaja con él habitualmente?**  
**E9** : Apoyándolo de forma individual, que se yo...mmm...
- I** : **¿Trabaja con las mismas actividades que el resto?**  
**E9** : Muy pocas veces le he dado actividades separadas, ¿ya? Para qué te voy a decir que me he dedicado prepararle... no.  
 El problema mío es que no queda tiempo. Paso de curso en curso, entonces de repente no los veo en todo el día.
- I** : **¿Qué asignaturas le hace Ud.?**  
**E9** : Matemáticas y naturaleza.
- I** : **¿Tiene muchas dificultades en esas áreas?**  
**E9** : No muchas, no. Si no es tanto el problema de aprendizaje que tiene, de hecho yo creo que es más la desmotivación que tiene, el abandono.
- I** : **¿Ha obtenido logros el alumno?**  
**E9** : Si, si tuvo una subida muy buena, pero también una bajada muy grande ahora último, sobre todo con lo agresivo. Está muy agresivo, incluso tuve que suspenderlo esta semana. Ayer o antes de ayer estaba suspendido... miento, una comunicación para el apoderado parece que fue y no me la quieren firmar.
- I** : **¿Qué ocurrió?**  
**E9** : Tuvo un problema con los compañeros.
- I** : **¿Cómo se lleva con los compañeros, se integra?**  
**E9** : Si, si. No lo discriminan para nada, para nada. Generalmente a los niños que están en el grupo diferencial o como él lo empiezan a....  
 Pero no, todo lo contrario. Ellos quieren venir para acá también, porque saben que él viene. Entonces, no tiene problemas con los chiquillos, no. Sólo es que está agresivo. Es un niño triste.
- I** : **¿Qué le comentan los otros profesores?**  
**E9** : Lo mismo poh', que no tiene ningún apoyo, que tenemos que apoyarlo nosotros. Pero mayores problemas no da. Si es ahora último que se ha presentado, no sé, no he conversado con él en forma individual para ver o tratar de saber lo que pasa. Cuando hay un cambio de actitud en un niño es porque algo pasa.
- I** : **¿Con la profesora de Integración ha podido conversar?**  
**E9** : Si, si, si, siempre conversamos con ella.
- I** : **¿Cómo evalúa el apoyo que le entrega ella?**  
**E9** : Bien, si ha servido bastante, si, Me siento respaldada. Él quiere mucho a la tía.
- I** : **¿Y a Ud. cómo profesora?**  
**E9** : Si, si, también.

- I : Por ejemplo, para las pruebas ¿cómo lo hace con él?**  
 E9 : Le doy una escala más baja y lo ayudo de una forma individual. Que se yo. Los chiquillos saben, ¿ya? Incluso ahora estábamos viendo los repitentes y él sabe que no está repitiendo.
- I : En ese sentido ¿qué expectativas tiene para el alumno?**  
 E9 : La idea es sacarlo de octavo. Que salga de octavo, desgraciadamente yo este año me voy, entonces la idea es que un niño así, por lo menos saque un octavo. Que termine con octavo año por lo menos, que no es nada, pero...
- I : A parte de estos dos alumnos ¿ha conocido a los otros alumnos?**  
 E9 : No, no. A ver, un niño como mi alumno está perfecto para integración, o sea, no es que yo esté discriminando, pero un niño con Síndrome de Down que esté integrado en un curso así... no me cabe, no me cabe, es difícil.
- I : Esos niños ¿donde deberían estar?**  
 E9 : Yo creo que a lo mejor debería ser con sus pares.
- I : ¿Ve más difícil integrarlos?**  
 E9 : Claro, claro, claro. Yo veo estos casos y digo ¿Qué se puede hacer?
- I : ¿Genera impotencia, frustración? ¿Qué pasa?**  
 E9 : Mmm... Claro, impotencia. Por ejemplo, la mamá de este niñito ahí está, nos deja con la responsabilidad.
- I : ¿Qué le genera eso?**  
 E9 : .... En todo caso no es por eso, a mi me da no sé qué... Claro, cuantos niños hay así. Nosotros decimos que detrás de cada niño con problemas hay un hogar con problema. El niño tiene problemas en la casa y nosotros les creamos más problemas. Yo tengo una niñita que esta repitente, no quería nada, es pokemona, tenía siete rojos, ¡siete rojos!. Yo pensaba que me iba a echar a perder el curso. La mamá la vino a retirar, yo le dije: "¿sabe?, yo no quiero que se la lleve, porque se va a ir a la calle, por lo menos que esté aquí hasta las tres de la tarde, siempre que no me de problemas".
- I : Pensando en eso, ¿usted considera que es beneficioso que el alumno asista a la escuela?**  
 E9 : Claro que si, a ver, esta protegido, está resguardado y con control. Porque hay niños que pasan en la calle. Yo no sé cual será la situación del niño fuera de la escuela, en la casa. Pero por lo menos aquí está protegido.
- I : ¿Sería lo mismo para un alumno con Síndrome de Down?**  
 E9 : No es rechazo, es no saber como tratarlo.
- I : ¿Siente que no tiene las herramientas?**  
 E9 : No, no.

**I : ¿No se abordó nunca el tema en la universidad?**

E9 : No, no, no. Esto es nuevo, antes estos niños no estaban acá, no.

**I : ¿Le fue difícil trabajar con estos niños, entonces?**

E9 : No, no, no ha sido tan difícil porque no han sido severos los casos. Ahora, aquí más que nada ha habido problemas físicos que psicológicos. Hay una niña en kinder. Entonces yo decía: “¿cómo pueden hacerlo?”. O sea, a mí se me haría muy difícil trabajar con ella. No tengo la... los conocimientos para tratarla. Uno se desespera de repente. El otro día conversaba con una niña y le decía yo: “saca adelante al niño. Se abrió hartito conmigo y le dije que lo llevara al psicólogo y me dijo que no porque no estaba loca. Yo le dije que yo tampoco pero había estado con psiquiatra, que es peor, pero que necesitaba ayuda. Yo tengo la especialidad para enseñar, la capacidad para tratarla especialmente yo no la tengo a fondo, entonces hace bien conversar con otra persona. Llegado el momento se quedaba callada... entonces uno piensa ¿qué hay detrás de estos niños? Estábamos viendo los casos de los repitentes, pero, ¿que hay detrás de ellos?, un tremendo drama. ¿Qué hay detrás de este niño?, otro tremendo drama.

**I : ¿Qué hace falta en esos casos?**

E9 : Apoyo de la casa. Si la falla es ahí. Yo siempre he dicho que la falla del niño, la formación principal viene del hogar. Para mí, yo hago un gráfico donde la escuela entrega conocimiento y afianza valores, el hogar entrega valores y afianza conocimientos. ¿Uno qué puede hacer frente a esos casos?, ¿Qué puede hacer frente a un papá que se suicidó, a una mamá que está con la pareja, a que el niño se rebela?

**I : ¿Se siente sobrepasada en ese sentido?**

E9 : Claro, entonces, yo estoy agotada, pero no puedo decir que me he dejado. Me faltan días para irme, pero yo sigo hasta el final, llevo 37 años.

**I : ¿Dónde se formó?**

E9 : En la universidad.

**I : ¿Cómo ha ido adquiriendo los conocimientos de las nuevas tendencias en educación?**

E9 : En los talleres de acá no más, pero no me entra mucho. O sea, no es que no me entra mucho, lo rechazo. O sea, la computación, las formas de planificar... estoy acostumbrada a lo mío. Yo les digo, perdónenme pero soy antigua.

**I : ¿Le cuenta adaptarse a estos cambios?**

E9 : O sea, a veces en educación es eso, te embolan la perdiz, te ponen tantas siglas, tantas palabras que las cambian. Uno estaba acostumbrado a trabajar de otra forma, que en el fondo es lo mismo.

**I : ¿Usted sigue sus métodos?**

E9 : Claro, lo mío. A ver, con este asunto de la evaluación...yo no estoy de acuerdo que sea... De partida, no porque yo quisiera, porque yo estaba con licencia

psiquiátrica cuando empezó esto, hace cuatro años atrás. Entonces no fui evaluada. El año pasado tenía que evaluarme, pero como ya venía el retiro no me evaluaron. Pero yo no estoy de acuerdo. Yo siempre he dicho que me evalúen con un curso de primero a octavo...SIMCE. Le hice un seguimiento, porque les dije que los iba a seguir controlando. Esa es mi autoevaluación, porque ese es mi resultado, es mi fruto. De primero a cuarto fue solamente mío, solamente mío. Desde quinto fue por asignaturas, entonces para mí esa es mi evaluación.

**I : ¿Ud. cree que afecta el rendimiento del curso el tener alumnos con integración escolar?**

E9 : No, no, no, para nada. ¿En el nivel de grupo? No, es que los dos casos que he tenido no han sido fuertes, entonces no afecta para nada. No, no, ellos saben que son alumnos integrados.

**I : ¿Es positivo o no es positivo el tener un alumno integrado? ¿Cuál es su percepción? ¿Cómo evaluaría la experiencia en términos generales? Es importante reflejar las distintas visiones...**

E9 : ¿De los alumnos integrados?, no soy partidaria...

**I : ¿Por qué?**

E9 : Porque, por ejemplo, con la alumna de octavo yo tuve muy poca...no tuve nada de apoyo.

**I : ¿No reciben los apoyos necesarios para integrar?**

E9 : Claro, necesitamos más comunicación. ¿Qué es lo que pasa? Es que no hay tiempo para hablar con esta niña, con la profesora de Integración. Falta más tiempo para comunicarnos. O sea que trabajemos a la par...

**I : ¿Usted ha recibido apoyo para adecuar pruebas, para las adecuaciones curriculares?**

E9 : No, nada. Entregó la malla curricular adecuada pero nada más. Yo no tengo idea, falta tiempo para ver las materias, para coordinar.

**I : ¿El niño requiere mucho tiempo extra en el aula?**

E9 : No, no...

**I : O sea ¿se puede entender que se requiere más tiempo para el trabajo fuera del aula?**

E9 : Claro, claro, que sí.

**I : ¿Qué es lo que gana el resto del curso con un alumno con PIE?**

E9 : Nada, absolutamente nada, nada. O sea, el tema se tocó a principio de año y nada más, todo normal.

- I : ¿Qué cosas hacen falta para que la integración se produzca de una forma exitosa?**
- E9 : Más trabajo en equipo, más comunicación, que se yo, de la profesora de integración y profesora jefa y lo profesores de subsectores. Más comunicación con la familia. En el caso del alumno no ha habido. Yo se que esta chica ha citado a la familia, pero es una familia ausente.
- I : En esas condiciones, ¿usted cree que el niño salga de octavo?**
- E9 : Si se le apoya como se le está apoyando, si.
- I : ¿En comparación con los compañeros...?**
- E9 : No está tan mal, cuando se le aplicó la prueba no se nota mucho.
- I : ¿Cuales son las áreas con mayor dificultad?**
- E9 : Lenguaje. Matemáticas no es tanto. Yo trabajo bien con él, no tengo problemas con él con los otros colegas porque lo tengo... o sea, lo tengo destacado. Está en la lista que se pasa todo los días, ahí queda claro.
- I : ¿Cuesta conversar con los colegas respecto del niño?**
- E9 : No, no. Nosotros de verdad es que tenemos bastante comunicación entre nosotros, a pesar de que no tenemos el tiempo suficiente, pero entre pasillos se conversa y trabajamos más. No es lo ideal del equipo, pero tratamos de trabajar en equipo. Nos apoyamos unos con otros, nos comunicamos unos con otros. Ahí falta mucho tiempo para poder sentarse. Ayer.: “hagamos una reunión de sub-ciclo” de veinte minutos y ahí se acabó, no alcanza para nada, nada. Papeleo, papeleo y papeleo, entonces...Es que no tenemos tiempo ni siquiera para planificar.
- I : ¿Cuántas horas de contrato tiene usted?**
- E9 : 38 desde que estamos con extensión horaria por la jornada escolar.
- I : Ahora que se va ¿cómo se va?**
- E9 : Contenta de haber cumplido, pero me voy. Quiero irme y no quiero irme. O sea, ahora que estoy a punto... me está dando la pena. Estoy cansada, estoy desilusionada...eh... a ver... ¿de quién? No sé, de los niños no... de la escuela, de la actitud, no sé. El problema es que yo tuve muchos problemas muy fuertes y me ha costado mucho recuperarme, mucho
- I : ¿De relaciones interpersonales?**
- E9 : Familiares, mi único hijo falleció y luego mi papá y mi mamá, en tres meses se fueron los tres.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.8 Entrevista 9

- a) **Fecha:** 28 de Noviembre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de integración, en hora libre de la docente
- c) **Persona entrevistada:** Profesora de Educación Matemática, segundo ciclo
- d) **Edad:** 32 años
- e) **Sexo:** Femenino
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 8 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 8 años

**Investigadora (I): ¿Cómo ha sido tu experiencia trabajando con alumnos con proyecto de integración escolar (PIE)? ¿Es primera vez?**

E10 : No, el año pasado también. En realidad lo más difícil es que los cursos son numerosos. Entonces, tu tenís que estar pendiente del grupo total, que son treinta y tantos, más el niño integrado o los niños integrados. Entonces tenís que preocuparte del todo, digamos y del chico. Es más preocupación

**I : ¿En qué se manifiesta esa preocupación, que se requiere?**

E10 : En que primero yo tengo que hacer las adecuaciones curriculares. Segundo, todas las guías y los trabajos distintos, las evaluaciones, todo distinto para ellos.

**I : ¿Cómo sería si el mismo alumno no estuviera en PEI, pero igual estuviera en el curso?**

E10 : O sea, le iría horrible poh', en rendimiento, su autoestima baja... Entonces, yo creo que hay que hacerlo, hay que hacerlo.  
Yo siempre estoy monitoreando en la sala, explico y les doy un trabajo aparte a ellos y eso también requiere tiempo dentro de la sala. Entonces, es complicado, en esa parte es complicado.

**I : ¿Cómo te has enterado de las necesidades y las características de estos alumnos?**

E10 : Eh...por las entrevistas con la psicopedagoga, con los profesores jefes.

**I : ¿Ellos te informan?**

E10 : Si, si, pero uno se da cuenta también, uno se da cuenta al tiro.  
Además yo puedo ver los informes.

**I : ¿Cómo realizas las adecuaciones curriculares? ¿Has recibido apoyo?**

E10 : La psicopedagoga me dice en qué nivel están los niños, pero no más que eso.  
La alumna de octavo tiene hartos problemas en matemáticas.

**I : ¿Con qué otros niños integrados has tenido que trabajar?**

E10 : Es que fue el 2004, desde ahí... tenía una alumno, si. El era integrado y también tenía problemas en matemáticas pero, como yo trabajaba distinto con él. Eso, cuando él se sacaba un siete, para él era:" ¡Oh, me saqué un siete!" y eso le sube el autoestima y es bueno. Lo bueno es que los chiquillos del curso no se hacen atados.

**I : ¿Cómo lo recibe el resto del curso?**

E10 : Bien, no le hacen notar nada.

**I : ¿Perciben que tú trabajas diferentes con ellos, lo comentan?**

E10 : Si lo perciben... no, no lo hablan. Está asumido, ellos lo asumieron. A lo mejor al principio había que explicarles, cuando eran más chicos.

**I : ¿Se les explicaba?**

E10 : Claro, claro se les decía que tenían un trabajo distinto porque tenían un ritmo de aprendizaje distinto.

**I : Por ejemplo ¿cuándo hay que hacer algún trabajo en grupo?**

E10 : No hay problema, lo integran.

**I : ¿Participan de la clase, tienen amigos?**

E10 : Si, si... no tienen problemas de ese tipo, sociales no.

**I : ¿Cómo describirías a los alumnos con PIE?**

E10 : ¡Uy!... es que son tan distintos los dos que he tenido...O sea, que me acuerde... son, a ver, nunca son desordenados, son bien disciplinados, son ordenados, disciplinados, eh...preguntan hartos, son bien activos, inquietos, preguntan:"tía no entiendo aquí," motivados. Porque lo que yo veo es que entienden cuando tú le haces un trabajo aparte y lo entienden. Entonces, quieren que les vaya bien en las pruebas. Quieren hacer las guías y que le digas: "sí, súper bien"... eso les gusta.

**I : ¿Con esas características, que expectativas tienes con estos alumnos?**

E10 : Yo creo que la alumna de octavo va a sacar la enseñanza media, porque ella sigue integrada hasta arriba. Sí, yo creo que sí, sí. Y el otro alumno que tuve está terminando...está sacando su cuarto, así que ... yo hasta ahí. No les veo más, hasta cuarto.

**I : ¿Sientes que pueden aprender, que tiene logros, que avanzan?**

E10 : Si, si tienen logros, no al nivel que deberían, pero si tienen, si.

**I : ¿Qué papel juega la integración en eso?**

E10 : Eh... yo creo que sí ayuda. Pero... a ver, cómo te explico... Deberían, a nosotros los profesores, apoyarnos más.

**I : ¿En qué sentido?**

E10 : Por ejemplo, no sé... Yo encuentro que las adecuaciones curriculares deberíamos hacerlas en conjunto, la psicopedagoga y el profesor. ¿Me entiendes?. Como para los dos trabajar igual, claro. Las evaluaciones que se toman aquí, que nos consultara a nosotros... ¡pucha!... cómo lo estamos trabajando. Que hubiera más comunicación, porque no hay. Porque si tú no te acercas a la persona que está acá, no se acerca...muy poco, te digo que una o dos veces he hablado con la

psicopedagoga. Además que la han cambiado, antes había otra. Con ella tenía más comunicación.

**I : ¿Cómo has adquirido los conocimientos para trabajar con estos alumnos? ¿En tu formación se abordaba el tema?**

E10 : Si, si se hablaba el tema, pero tú sabes que la práctica es la que lleva a aprender. Pero si, en la U el tema se toca y te enseñan a hacer las adecuaciones curriculares y ver las características del niño.

**I : ¿Por qué crees que estos niños requieren estar integrados, que los diferencia de los demás?**

E10 : La capacidad de aprendizaje, son más lentos. Cuesta un montón...

**I : ¿Cuál crees tú que es el lugar donde deben educarse estos alumnos?**

E10 : Para los niños con más problemas la escuela especial. Yo creo que, por ejemplo la alumna de octavo, a lo mejor no. Pero la de cuarto tiene hartos problemas. O sea, yo creo que tiene que haber un colegio para esos niños con más problemas. Porque hay niños distintos, los que he tenido no tenían tantos problemas.

**I : ¿El lugar se debe determinar según las características del niño?**

E10 : Si, si, si...

**I : ¿Estos temas lo han conversado en el colegio?**

E10 : Si, se ha conversado en los consejos, pero no tan detallado.

**I : ¿Qué visión crees que tienen tus colegas respecto de los niños con integración?**

E10 : Hay colegas que los toman en cuenta la integración y evalúan diferenciado, pero hay colegas que no. Hay colegas que no, yo me doy cuenta en las notas o me doy cuenta en otras cosas, pero en general, la mayoría, si. Si, además que la dirección nos dicen al tiro y tu te das cuenta al tiro cuando a un niño le cuesta y... eso.

**I : Hay un tema que parece que no existe consenso, el de la promoción o repitencia de estos niños, ¿qué opinas al respecto?**

E10 : Es que como tú los evalúas distinto, yo creo que hay que... O sea, depende de lo que ellos vayan logrando. Tú le haces una adecuación curricular y ellos tienen que cumplir con eso. Si no lo cumplen no pueden pasar poh'. No podís pasarlos porque sí, para eso tenemos las adecuaciones. Hay que ir fijándose, por lo menos yo las considero hartas.

Yo, bueno, lo primero que le hago es un diagnóstico. En el caso del alumno, yo le hice un diagnóstico para por lo menos ver cómo estaban sus condiciones y de ahí le hice las adecuaciones. Yo me acuerdo que en ese tiempo estaba otra psicopedagoga y ella era... tenía otra actitud. Se entregaba hartas por lo chiquillos. Ella nos decía: "la niña tiene prueba mañana ¿qué vamos a hacer?"... Entonces ella le repasaba, le explicaba...

Pero para mí no ha sido un gran trabajo, o sea es un trabajo más si, pero un problema no, porque son uno. Distinto sería si fueran más porque pueden tener distintas características y entonces tienes que trabajar diferente. Yo creo que sólo se puede trabajar con uno en la sala.

**I : ¿Ese es el número?**

E10 : Claro, porque si hay dos hay que hacer dos tipos de adecuaciones y evaluaciones, si son distintos, según el diagnóstico que uno haga.

**I : ¿Tú crees que sería demasiado tener más de un alumno en el aula?**

E10 : Claro, si, para el profesor.

**I : ¿Tú crees que estos alumnos se benefician estando en las escuelas comunes, con integración?**

E10 : Eh... yo creo que sí, porque o si no sería todo un desastre. Quedarían repitiendo siempre, constantemente o... no tendrían... logros, ninguno. Sí, bueno, es como te digo, un trabajo más para nosotros, pero es una parte también. Al final tu igual ves la parte del autoestima del cabro, si ves que está bien y se siente bien, es un logro para uno también, para la escuela y para los profesores, para todos.

**I : ¿Tú notas preocupación de los papás?**

E10 : No. Mira la mamá de la alumna de octavo estuvo muy preocupada al principio, en quinto. Después vino una despreocupación por problemas familiares. De otro alumno igual, no hay mucha preocupación, no veo mucha preocupación. La mamá de la niña de cuarto parece que es igual...

**I : ¿Qué crees tú que sería importante para lograr mejores resultados con estos alumnos?**

E10 : Eso, primero, el apoyo de las familias. De la familia donde viven, mamás, hermanas.

**I : ¿Que otros aspectos son importantes?**

E10 : Bueno, la parte de la integración con su curso. Si yo lo veo solo... no, tienen que estar dentro de un grupo. Esa es tarea del curso, del profesor y del mismo niño. En el caso de la alumna de octavo, ella es súper tímida, pero igual tiene hartos amigos, se junta con gente, no tiene problemas de amigos. Es tímida, pero igual anda con sus amigos.

**I : Hay alumnos que han estado con PIE y ya no están en la escuela, ¿sabes algo al respecto?**

E10 : Mmm,... pero esos son casos diferentes, ahí yo no... yo ahí no estoy de acuerdo con que estén acá. Esos niños tienen otros tipos de problemas conductuales y eso dificulta mucho la parte, digamos, de aprendizaje. O sea tú al final trabajas más para darle guías y todo y ellos no te pescan lo que tú haces y eso es un trabajo extra y una impotencia. ¡Chuta!

- I : O sea, ¿priman los problemas conductuales por sobre los otros?**  
 E10 : Claro, claro...tienen que ser niños , no digamos que se lleven puro sentados, porque la alumna de octavo es muy tímida y el otro conversaba más- pero estos niñitos tenían otros tipos de problemas. Eran agresivos, además de hacer cosas que generaban rechazo...de los compañeros, de los apoderados.  
 Mira, yo te digo que la labor de la tía de los niños fue... fue una santa, pero que tenía una paciencia...El niño se hacía pichí en la sala, insultaba. Entonces, nosotros no estamos preparados para eso. Por eso te digo, ellos tenían un problema conductual gravísimo. Y yo encuentro que él no debería estar acá, ellos tendrían que estar en otra parte, porque tienen otros tipos de problemas además de la parte de aprendizaje.  
 Yo me acuerdo que también había una niña "Down", pero no sé cómo será esa experiencia. Me acuerdo que usaba pañales, pero yo creo que no teniendo problemas conductuales, yo creo que igual se puede porque no te interrumpe, no te distrae... eh... porque tu tenís que preocuparte también de esa parte, del resto. Porque, por ejemplo el niño que se fue, el hacía sus cosas y todos los demás estaban pendientes, entonces el manejaba todo. Incluso en la sala había que poner un picaporte para que no se arrancara, los basureros había que ponerlos arriba, todo un cuento por él. Al otro le daban sus arrebatos y eran complicadísimos, entonces, es muy desgastador para uno, para los profesores. Yo nunca les hice clases pero...y para los niños mismos...
- I : ¿Tú crees que lo profesores están preparados para integrar?**  
 E10 : Algunos, algunos... yo creo que los que son más jóvenes. Yo entiendo a los profesores antiguos que les cuesta más, porque eso es nuevo. Es como un trabajo más y los profesores antiguos ya están cansados. Están con otro tipo de problemas y les cuesta mucho, les cuesta hacer todo esto. Ahora las cosas son distintas y por eso les cuesta mucho.
- I : ¿Por qué crees que se da esta tendencia a integrar alumnos con discapacidad en las escuelas?**  
 E10 : Yo creo que por una cuestión de discriminación, para que se sientan más, como se dice, integrado, no discriminado.
- I : ¿Cómo evaluarías tu experiencia?**  
 E10 : Bien, bien, como te digo, yo viendo a los chiquillos bien, con logros y que avanzan yo estoy satisfecha. Además que pienso que estoy haciendo lo correcto, estoy trabajando con las adecuaciones, estoy haciendo guías y trabajos aparte para ellos y evaluaciones distintas.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## 2.9 Entrevista 10

- a) **Fecha:** 11 de Diciembre de 2008
- b) **Lugar:** Sala de integración, en hora libre de la docente
- c) **Persona entrevistada:** Profesora E. G B, que años anteriores ha tenido 3 alumnos con PEI
- d) **Edad:** 57 años
- e) **Sexo:** Mujer
- f) **Cantidad de tiempo de desempeño profesional:** 38 años
- g) **Cantidad de tiempo en la escuela:** 27 años
- h) **Código de identificación:** E11

### Investigadora (I) : ¿Dónde se formó Ud.?

Entrevistado 11(E11) : ¿Dónde estudie? Nosotros estudiamos en la U. Técnica del Estado, de ese tiempo. Y me titulé y comencé a trabajar en la escuela de las Mercedes, de la comuna de Requínoa. Ahí estuve tres años y me vine a trabajar a Rosario, me fui acercando. Estuve un año en Rosario y después llegué a la escuela del paso nivel, ahí estuve como seis años y de ahí a la escuela de Bisquertt, a la 77, que es esta misma que se trasladó después del terremoto.

He tenido varios directores, la Sra. X es que es la que más nos marcó a todas, por lo menos a las antiguas que vamos quedando en la escuela. Todas tenemos la línea de ella.

### I : ¿Cuál es esa línea?

E11 : Ella era una muy buena persona, pero también para ella no existían los errores en el trabajo. Para ella todo lo que se hacía tenía que ser con un 100% bueno, todo excelente. Si no, no no más, no servía.

### I : ¿Ustedes quedaron con esa impronta en el trabajo?

E11 : Claro, pero ya en esta escuela nosotras quedamos cuatro no más de esos tiempos. O sea nosotros tenemos esa mística que nos dejó la esa directora. La verdad es que yo con ella aprendí mucho, mucho, porque uno se acostumbró a trabajar así, como a conciencia a... darle mucha importancia a los valores y a los hábitos de los chiquillos.

Eso es lo que más nos inculcó, igual ella se imponía de presencia, ella nunca en una formación pidió silencio, como ahora que cuesta un mundo que los niños se callen y se tranquilicen, si no que ella se paraba adelante y todo el mundo se callaba. Igual, nosotros la veíamos y corríamos a tomar el escobillón, porque no podía ver los papeles en el suelo, tampoco le gustaba que la sala estuviera sucia.

### I : ¿Y eso que les transmitió a ustedes se traspasaba al aula?

E11 : Claro, por el mismo hecho de formarle los hábitos de limpieza y orden a los chiquillos, de acostumbrarse que al toque de la campana. Había que formarse y entrar ordenado a la sala, a la hora de salida no salía ningún curso que no estuviera formado y callado. Lo que ahora cuesta mucho conseguir.

También, lo que nos ayudaba mucho en ese tiempo era la calidad de alumno que teníamos, estábamos insertos. Si bien es cierto que nosotros nos trajimos muchos alumnos de Bisquertt de a poco se nos empezaron a ir porque el entorno donde nosotros estamos ubicados ahora, es un de los más... estamos en la periferia de Rengo digamos... y... culturalmente y socialmente no es de los mejores... eso se nota en la calidad de los apoderados, en la calidad de los niños.

**I : ¿Cómo son los niños?**

E11 : A ver, ahora... -es que no quiero usar palabras como fuertes- pero se nota poca calidad de respeto, por decirte, el vocabulario que usan. Hay muchas familias que la jefa de hogar son madres solteras que viven solas, que trabajan, que dejan a sus niños solos, a pesar de que eso yo lo compartí mucho porque nosotras como profesoras también fuimos mamá y también criamos a nuestros niños solos, prácticamente solos. Pero será porque culturalmente ellas tienen otra formación.

**I : ¿Cómo cree Ud. que impacta esta situación?**

E11 : Bueno, porque llegan niños que se nota que hay muy poca preocupación del hogar, las mamás trabajan y cumplen con darle algunas cosas necesarias y ellos piensan que la escuela es la que tiene preocupar de todo. De hecho yo tengo un niño que llegó este año de otra escuela, bueno, lo vinieron a matricular cuando yo estaba con licencia. Pero yo, hace dos semanas atrás, recién fui a la casa para poder conocer a la mamá. La mamá no ha venido nunca a una reunión, nunca se ha acercado a la escuela a preguntar cómo está su niño, si tiene notas, si no tiene. Llega sin tareas, sin los útiles mínimos, un lápiz y un cuaderno.

**I : ¿Usted ve que eso es un cambio importante?**

E11 : ¡Mucho!

**I : ¿Ese cambio impacta en el trabajo del Profesor?**

E11 : Obviamente, ahora es mucho más difícil trabajar con los niños porque los apoderados llegan como más agresivos a conversar con uno, ya no hay ese respeto que había antes. Entonces, uno no está temerosa, pero anda con harto cuidadito.

**I : Usted me comentaba que estaba haciendo clases en un segundo básico. Y que en experiencias pasadas ha trabajado con alumnos integrados**

E11 : Sí... he trabajado con varios alumnos, o sea son tres... Este es el primer año que no tengo un niño integrado. A una la tuve tres años, segundo, tercero y cuarto. Ahí tomé al otro niño dos años y a último durante un año, o sea llevo seis años trabajando con niños integrados. Este es el primer año que no tengo.

**I : ¿Cómo ha sido la experiencia?**

E11 : Buena. Con la niña el problema era motor, así que venía normalmente a clases y ahí teníamos apoyo kinésico, un año vino la que viene ahora, después me tocó trabajar con otro, ahí nos llevábamos súper bien, trabajábamos bien

porque integraba a todo el curso. A él lo querían harto, realmente era bien dedicado.

Con el otro teníamos apoyo cognitivo y también kinésico y con el del año pasado tenía solamente apoyo cognitivo. Tenía problemas de lenguaje él, la mamá también tenía hartos problemas, eso era lo que contaba ella, pero había varias cosas que no cuadraban. Pero, se llevaron a los dos hermanos.

**I : ¿Con los tres alumnos la experiencia fue similar?**

E11 : La alumna no me daba grandes problemas, tenía eso si problemas de genio. Por el hecho de ser impedida físicamente, de repente -yo la entendía- era un poquito agresiva con los niños, era mal genio, de repente se enojaba, pero más allá no. No tenía problemas de aprendizaje, iba bien. Faltaba porque tenía los controles, en una oportunidad se quebró en su casa, se cayó. Más allá no tenía grandes problemas.

Lo que sí, con un alumno tenía hartos problemas, el era muy agresivo. O sea, aparte de que no trabajaba nada en clases, costaba mucho para motivarlo, interrumpía mucho a los niños. Se paseaba, deambulaba todo el día por la sala, se arrancaba, eso...los niños estaban todos temerosos... yo trataba de controlarme pero, pero de repente me sobrepasaba. A veces lo mandaba a la oficina para que me lo tuvieran un rato, para que se calmara.

**I : ¿Son experiencias diferentes? además la niña estaba en silla de ruedas...**

E11 : Si

**I : ¿Qué cosas tuvo que modificar para trabajar con ella?**

E11 : Bueno, la parte de educación física más que nada. La otra parte ella trabajaba bien, o sea lo que era difícil era que el mobiliario no se acomodaba a lo que ella necesitaba, no había mobiliario adecuado para que ella pudiera poner su silla y esas cosas. Pero ella captaba bien las clases, trabajaba. Lo único es que a veces se enojaba, pero yo la dejaba porque la entiendo, ella fue la primera alumna en esas condiciones

**I : Cuando a Ud. le plantearon que la iba a tener de alumna ¿qué le pasó?**

E11 : No, nada, porque yo conocía a la mamá y conocía a la abuelita, así que para mí era gente conocida y no me generó ningún problema.

**I : Pero ¿qué sintió entonces?**

E11 . Un poco de preocupación, si. Porque a mí me daba un poco de miedo, porque era muy loca para manejar la silla. Entonces, a mí me daba miedo que se fuera a caer. De hecho varias veces se calló pero, pero no, yo no me daba ni cuenta como la tomaba y la sentaba. Porque ella se tiraba o se ponía a jugar con los niños, que se yo. Ella de repente como que no medía consecuencias pero... y la entiendo, porque tienen la intención de jugar de correr y el no poder...

**I : ¿Eso no generaba un poco de sobreprotección del los compañeros?**

E11 : Mmm... no. La cuidaban los chiquillos, la llevaban en la silla para el baño, pero no tenían ningún problema. Ahora, según mis cuentas ella debe estar en octavo, se fue en quinto y no la he visto más.

**I : ¿Cómo era la relación que tenía con la alumna?**

E11 : Bien, bien, si. Era bien espontánea, o sea, ella siempre decía lo que pensaba. Si algo mío no le parecía ella me lo decía, así que no...

**I : ¿Eso a usted le gustaba?**

E11 : Si, porque lo hacía con respeto. En ningún momento, nunca, nunca se sobrepasó.

**I : ¿En el caso del otro alumno?**

E11 : Él era, bueno... era otro carácter. Eh... era agresivo, no se le podía llamar la atención. Estaba medicamentado, yo le tenía que dar las pastillas como a las diez para tranquilizarlo. Pero... no sé, aparte de su problema de aprendizaje... no sé si sería porque era muy regalón o sobreprotegido por la mamá.

**I : ¿Cómo era él en aula?**

E11 : El generaba temor, los niños le tenían miedo. En los recreos él se iba a jugar con los chiquillos más grandes.

**I : ¿En cuanto al aprendizaje, lograba avances?**

E11 : Muy poco. Si estaba muy interesado, quería aprender, quería aprender, pero le costaba mucho. Entonces andaba toda la mañana con el libro, el silabario en la mano: "tía la lectura, tómeme la lectura". Se la tomaba, que se yo...

**I : ¿Cómo describiría al alumno?**

E11 : Como un niño que a lo mejor no se daba cuenta de los problemas que tenía, pero, bueno por ser un niño chico todavía. Pero... no sé

**I : ¿Fue difícil para usted?**

E11 : Si, si.

**I : ¿Qué era lo más difícil?**

E11 : Poder dominarlo o mantenerlo sentado o lograr que el trabajara en clases, que no molestara a sus compañeros porque les quitaba los cuadernos y se los rompía. Le rompía los lápices, los tomaba del pelo y eso era frecuente. Costaba que los soltara, entonces si yo iba a intervenir me agredía a mí. Era una preocupación permanente. Y cuando no venía era como un relajo porque... para todo el curso.

**I : ¿Esta situación la comentó con sus colegas?**

E11 : Claro, si todos sabían, la dirección también sabía. Bueno, cuando ya estaba demasiado agresivo, incontrolable, llamábamos a la mamá y la mamá venía. O lo tranquilizaba, o se lo llevaba y al otro día lo traía más relajado.

**I : ¿Antes de conocer al niño imaginó que sería así? ¿Alguien la preparó o le habló del diagnóstico de los niños?**

E11 : No, nada. Lo único que sabía era que la niña tenía mielomeli... algo por ahí. Y que el niño tuvo problemas al nacer y por eso quedó así. Además tenía su problema con su pie y... pero más no. Pero después supe que lo habían operado y había quedado mucho mejor. Yo ya lo perdí de vista ya, hace tres años, tres años que él se fue de aquí

**I : ¿Por qué se fue?**

E11 : Bueno, se le solicitó a la psicóloga una reevaluación y ahí se determinó que había que ponerlo en la escuela especial.

**I : ¿Por qué se solicitó esa reevaluación?**

E11 : Es que se veía que aquí era muy poco el avance y necesitaba una atención individual, que era muy difícil. Yo siempre he tenido cursos de 38, 39 o 40, siempre. Nos manejamos en ese rango de alumnos, así que era muy difícil. Además primer año y hay que enseñar a leer y hay otros niños que también necesitan atención individual. Entonces, bueno, de ahí llegó el informe y se dijo que debía ser matriculado en otra escuela.

**I : ¿Cómo trabajaba habitualmente con él?**

E11 : A Pedro yo le preparaba material, siempre le tenía material de acuerdo a donde él sabía o podía a hacer y se lo pasaba.  
Trabaja 15 o 20 minutos, pero después se aburría. Ya después no quería trabajar más. Que quería salir, ir al baño, tomar agua. Salía de la sala, tomaba el escobillón y se ponía a barrer... cosas así.  
O tomaba el tarro de la basura y se paseaba por toda la escuela. Eso.  
Pero los momentos de atención o concentración eran muy cortos, muy cortísimo. Era muy poco lo que se podía trabajar con él.

**I : ¿La medida fue adoptada a nivel de colegio?**

E11 : La dirección solicitó la reevaluación. Y de ahí como llegó el informe.

**I : ¿Qué sintió usted cuando supo que el alumno ya no estaría acá?**

E11 : No, si igual uno se encariña con los niños, pero si era lo mejor para él y si va a estar con sus pares digamos, que va a estar con niños que a lo mejor tenían problemas similares... Entonces a lo mejor, se va a sentir mejor. Acá se notaba mucho la diferencia, entonces...

**I : ¿En qué se notaba?**

E11 : Bueno, eh... en que todos leían por decir y el nada, el hacía cualquier cosa. Para cualquier actividad manual el era nulo para eso. Entonces no hacía nada. Se notaba que no trabajaba y no hacía nada. Muy poco

**I : ¿Con los otros alumnos logro avanzar?**

E11 : La niña no tenía problemas. El otro, al final del año pasado, ya estaba en un proceso de aprendizaje de lectura, estaba no leyendo, leyendo, pero si conocía varias consonantes. También estaba muy interesado en aprender. Ellos venían

diagnosticados, el problema era que el pasaba de curso pero tenía un hermano en tercero y repetía y no podían estar juntos. No sé como habrán arreglado eso en el otro colegio. Pero, cuando yo llegué en marzo supe que él ya no estaba acá. Es que la Sra. es de esas apoderadas que andan picoteado por todos lados. Y a la larga es perjudicial para los niños.

**I : ¿Desde su experiencia que ha sido lo más difícil de tener alumnos con esas características?**

E11 : Yo, no veo que sea como dificultad, si no que tener la disposición, digamos, como para atenderlos de forma individual y si es necesario prepararles otro tipo de materiales acorde al nivel que tienen. Eso no más, porque hay que tener una especial dedicación de hacer un trabajo más personalizado...

**I : ¿Y eso es posible llevarlo a cabo?**

E11 : Sí, yo creo que con buena voluntad se puede. Porque ahora hay tanto de donde obtener material para niños con dificultades. En Internet hay tanto, tanta cosa que se puede hacer.

**I : ¿No hay dificultades?**

E11 : No, para mí no. Además con todos los años que tengo de trabajo. Además que a mí me gusta trabajar con niños chicos, siempre me ha gustado. Para mí la mejor alegría que me dan, una satisfacción personal, es cuando yo tengo primero y los niños se empiezan a largar a leer. Es tan rica esa sensación, de "¡pucha, lo logré!". Pero si ahora los apoderados tienen, muchos tiene cuarto medio. Entonces no es como antes, que los apoderados tenían sólo básica o eran analfabetos.

**I : En el caso de los niños con PEI, imagino que ese proceso no es tan fluido....**

E11 : No, pero ver que avanzan aunque sea muy poco, pero que se logre avanzar algo, porque esa es la idea. Porque si un niño viene a la escuela como uno no va a lograr algo con ellos, digo yo. Algo se logrará. Algo tendrá que aprender, será muy poco, pero llegará a fin de año sabiendo un poquito más. No quizás al nivel de los demás, porque tienen sus problemas, pero... Siempre he sido de esa opinión, de esa opinión. El niño avanza a su ritmo.

**I : ¿Esa idea usted cree que es compartida por los colegas o es más bien personal?**

E11 : Es personal. Por ejemplo, el próximo año me debería tocar un tercer año y yo no concibo que una niña quede repitiendo en tercer año y no sepa leer. Entonces y a repetido otros años, entonces... Lleva como cuatro años y ¿Nunca pudo aprender a leer? A mí no me cuadra.

**I : ¿En qué sentido?**

E11 : Es que yo creo que se miden a todos con la misma vara, claro. Yo, las veces que he tenido primero, yo voy viendo. No me gusta que ningún niño se me quede atrás. Entonces si yo veo que va avanzando más lento, lo tomo aparte y le doy... le pido a la apoderada que le compre un silabario, que para mí es el

caballito de batalla. Y ahí voy dándole y dándole y tomándole todos los días. Ratito desocupado que tenga lo saco adelante, le tomo lectura. Le doy dictado en la pizarra. Si se aprendió esa lectura pasa a la otra, le pongo una estrellita... así que... igual en el dictado, si le va bien, le pongo una estrellita.

**I : ¿Cómo los evalúa?**

E11 : De acuerdo a su nivel, de acuerdo a su nivel. Lo tomo aparte. Al alumno que se fue a la escuela especial era poco lo que había que evaluar porque era poco lo que lograba. Yo le hacía pruebas o trabajo en la pizarra, porque como no leía había que hacerle pregunta orales o con dibujos. Que se yo...

**I : ¿Usted cree que los alumnos integrados pueden aprender?**

E11 : Con paciencia yo creo que sí, dependiendo también del grado de deficiencia que tengan. Pero, yo tengo entendido que los niños con problemas severos son de escuela especial. Lo que yo veo es lo niños integrados no son niños especiales ni normales, están como en el medio y se les integra para que ellos no se sientan marginados. Que sean capaces, que a pesar de tener un impedimento vean que, aunque sea con más dificultad, pueden hacer lo mismo que los demás. Yo no he hecho ningún curso de integración pero así lo veo yo.

**I : ¿No ha recibido ninguna capacitación o perfeccionamiento al respecto?**

E11 : Solamente hice un curso de Teleduc que hubo un tiempo atrás. Pero esos cursos, de repente, si uno no los hace a conciencia, no sirven. Yo tenía a la alumna en ese tiempo, cuando hice ese curso. Era un curso que venía con beca, para todos los profesores que tenían niños integrados.

**I : ¿No ha tenido otra instancia de Formación? ¿Cuando usted se formó se tocaban temas relacionados?**

E11 : No, no.

**I : ¿Cómo aprende a trabajar con ellos?**

E11 : Es que soy autodidacta. Yo siempre soy bien busquilla. Me las rebusco, veo libros ahí y por allá, si me sirven los compro. Ahora bajo hartos de material de Internet, que se yo. Los hago porque a mí me gusta, porque yo creo que todos podemos y deberíamos de buscar otras posibilidades para trabajar con los niños. Buscar ideas, conversar con otros colegas, que se yo. De cualquier cosa, veo lo que me sirve: " así lo podría hacer".

**I : ¿Usted se sintió apoyada cuando tenía estos alumnos en el aula?**

E11 : Mmm, si, si...mmm.

**I : ¿De dónde sintió ese apoyo?**

E11 : De la dirección.

**I : ¿Como es el trabajo con los especialistas de integración?**

E11 : Bueno, yo trabajé solamente con una y siempre estábamos en contacto, conversábamos las dos para ver en que la podía reforzar yo, aparte de lo que

ella hacía. Era para saber más o menos para saber donde estaba ella, para seguir...

**I : ¿Se lograba un trabajo articulado?**

E11 : Sí, con la profesora anterior, si. Con la kinesióloga también, es un amor. Juega con los niños de igual a igual, es bien alegre. Yo pienso que si, si se trata de ayudar a los niños...

**I : ¿Para Ud. qué ganan los niños estando con integración?**

E11 : Mucho, bueno, aparte de contar con más material para ellos, de tener una atención de especialista, obviamente que se tiene que ver más avances.

**I : ¿Estos niños podrían estar sin integración en el colegio?**

E11 : Sí, pero tendrían más dificultades, se les haría más difícil. Es difícil, uno los puede atender individual, pero un ratito. Uno no puede estar una hora completa con ellos solos porque hay muchos alumnos en la sala. La verdad es que sería ideal trabajar con 20 o 25, para poder darles a todo una atención individual. Pero es así, uno tienen que hacer todo lo que pueda pero un tampoco tiene la varita mágica como para... Ojala todos fueran buenos alumnos. En el curso que yo tengo ahora he tenido hartos problemas, con los apoderados y con los niños sobretodo, están muy agresivos, con mucha agresividad física...pero igual hemos salido adelante. Uno igual los quiere y quiere seguir con ellos. No es lo mismo que antes, cuesta mucho, mucho. No sé si será por el sector pero yo converso con colegas de todas las escuelas y en todos lados está igual. A lo mejor en lo colegios particulares también, yo creo que también. Pienso que ahí hasta podría ser peor porque los padres pagan y el niño se siente que puede hacer lo que quiere. Hay mucha agresividad, algunos dicen que en la tele ven muchas cosas, pero yo creo que eso es mental. Igual que el que la mamá trabaje, pero si la mamá se quiere dar un tiempo para el niño, se lo da igual.

**I : Respecto de los niños integrados ¿cómo ha sido el tema con los apoderados?**

E11 : En el caso de la niña, más se preocupada la abuelita que la mamá. La niña cumplía con sus tareas, estudiaba para las pruebas, no había problemas. En el caso del alumno que se fue, la señora era muy preocupada. Lloraba porque a veces se sentía como impotente, no hallaba qué hacer para ayudarlo. Entonces, ella siempre venía, lo venía a dejar y a buscar todos los días.

**I : ¿Cuál cree que es la clave para obtener logros con ellos?**

E11 : Bueno... que siga esta cosa de atención de especialista.

**I : ¿Y dentro del aula?**

E11 : Lograr que el curso los acepte tal como son. Se acostumbran los niños. Uno conversa con ellos y les explica que ellos van a aprender, pero que a ellos les cuesta un poquito más, que son más lentos. No como ellos que aprenden más rápido. Pero es un compañero más y lo tienen que respetar igual y tienen que compartir con él.

- I : ¿Los compañeros lo integran, juegan con ellos? ¿Les hacen bromas?**  
 E11 : Si juegan con ellos, pero yo no les permito siquiera que se pongan sobrenombres. Nunca me ha gustado. Porque los chiquillos se marcan, quedan siempre con eso. Por eso nunca se dio, yo no lo vi. Al alumno, a pesar de todo lo agresivo, los chiquillos lo querían y se preocupaban de él. Alumna igual, andaban con ella como con una guagua. Les encantaba pasearla en silla de ruedas. Ellos son chicos y los ven como iguales.
- I : ¿Cómo cree que los ven sus colegas o como los reciben?**  
 E11 : Bueno, no sé, lo que yo veo... Hay colegas que sí, que se ven comprometidos. Pero los colegas que no tienen la oportunidad de atender niños así son como indiferentes. No les preocupa. Si, en ese tiempo con un alumno tuve más problemas. El otro igual era agresivo pero era más controlable, obedecía. Yo en ese tiempo tuve mucho apoyo de la dirección, de la dirección y de los inspectores. Ya que si le daban o se ponía demasiado agresivo, había un niño que sabía que tenía que ir corriendo a buscar un inspector. Con el inspector, por el hecho de ser hombre, los calmaba un poco, los saca de la sala, se los lleva un rato para la oficina. Y después me los manda para la sala.
- I : ¿De los colegas sintió un apoyo?**  
 E11 : De la colega de Educación diferencial sí, aparte que ella también hace los talleres. Trabaja en las tardes con mi curso: Yo tengo 30 hrs. no más y... si... igual hay algo de ayuda.
- I : ¿Entonces, cómo ha sido la experiencia?**  
 E11 : Bonita, bonita, porque vale la pena vivirla. Hay que vivirla para saber.
- I : ¿El tener alumnos integrados le ha cambiado algo?**  
 E11 : No, es que nunca había tenido no más. Si yo siempre decía: "me saco el sombrero con las colegas que trabajan en escuela especial, yo no podría , yo no podría"
- I : ¿Sentía que no tenía las herramientas para un trabajo como ese?**  
 E11 : Claro, claro. Como que, no sé, ese hecho de ver que un niño no avanza todos los días...
- I : ¿Es frustrante?**  
 E11 : Yo pienso que igual se ven logros, algo mínimo, pero igual... por lo menos un poquito.
- I : De todas las emociones que le ha tocado experimentar en este proceso ¿con cuál se queda?**  
 E11 : El que ellos son como pollitos, como que, o sea, como que necesitan de alguien que los apoye. Claro, porque se llevan al lado de uno y al final uno siente como que necesitan cariño, como que ellos piden más atención. Ellos mismos se dan cuenta, cuando no pueden hacer algo se aburren entonces hay que ver otras cosas. O le pongo, por ejemplo, un niño que lo ayude, un niño que esté más avanzado lo pongo al lado de él para que lo ayude.

- I : ¿Estos alumnos van a ir pasando de curso, hasta donde cree que pueden llegar?**
- E11 : Lo ideal es que lleguen hasta octavo, lo ideal. Porque ahora, en estos tiempos, para cualquier trabajo necesitan octavo básico. Yo he visto niños que han salido de octavo de aquí. El año pasado o el antepasado había un niño que salió de octavo. Pero de hecho siempre nosotros tenemos niños con problemas y en ese tiempo no existía la integración.  
Por ejemplo una alumna, yo la tuve en primero, en un año que no había profesores y trabajábamos fuera del horario con ella y llegó al liceo, no sé si habrá llegado a 4°, pero ahí había un trabajo a conciencia.
- I : ¿Cuál cree que es el criterio que debe primar respecto de los niños que pueden ser integrados a la escuela regular y los que tienen que estar en otro lugar?**
- E11 : Yo creo que los que tienen problemas motor, no es problema. Los problemas de audición... Lo que si yo no me siento capacitada o me costaría mucho es trabajar con los ciegos, no sé cómo tomarlos. Y bueno, los problemas de aprendizaje, no quiero decir deficiencia mental, pero leve, que sea manejable que se puedan estar con un grupo grande de alumnos, que no necesiten un grupo reducido porque a veces eso los perjudica a todos.  
A parte que yo pienso que también, para los problemas motores y en silla de ruedas tiene que estar las condiciones. Nosotros nos teníamos que dar las tremendas vueltas para que la niña bajara en la silla, y toda la cuestión.  
Ahora hay una niña en kínder en silla de ruedas...y parece que el próximo año me toca a mí, pero parece que esa niña es bien amorosa, no hay problemas de que se porte mal. Hay un tema que me preocupa que es el baño.
- I : ¿Usted cree que la escuela está preparada para atender las necesidades de los niños?**
- E11 : Al menos hay un baño para minusválido, pero yo no sé como está. La alumna en ese tiempo tenía sus llaves y cuando necesitaba iba. En ese tiempo la niña no tenía control de esfínter. Después la operaron y le pusieron un catéter, pero igual tenía que ir al baño a hacer su aseo. Pero, no sé con la otra niñita yo veo que atraviesan para allá, pero no sé más.
- I : Eso sería en cuanto a infraestructura ¿en cuanto a los profesores?**
- E11 : Yo creo que nos harían falta como más, más perfeccionamiento. A pesar de que yo fui a hartas reuniones.  
Pero yo creo que también hay que preparar a los niños, hay que hacerlo tomar conciencia de que son especiales, pero que deben ser tratados como niños normales, desde el compartir, del aceptarlo en el grupo... que se yo. Pero eso es fácil.
- I : ¿Está el tema también de las adecuaciones curriculares, sirven, se hacen, se aplican?**
- E11 : Bueno, eso lo hacía la profesora especialista y ella nos entregaba a nosotros una copia y otra para ella y eso siempre se mantenía en el libro, por si venían los supervisores. Ellos a venían a veces, a conversar, a saber cómo estábamos

trabajado, a ver lo que estábamos haciendo, si habían avances. Bueno, eso hace como dos años atrás... ahora no sé...

- I : ¿Servían en la práctica, eran fácil seguirlas, se ocupaban efectivamente?**  
 E11 : Si...mmm...si, es que venían más actividades para reforzar un mismo contenido o el objetivo, venían actividades más variadas.
- I : Algunos de sus colegas comentaban que en realidad las adecuaciones se hacen pero que no se ocupan mucho en la práctica...**  
 E11 : Para ser te bien franca, las adecuaciones se ocupan a veces... a veces uno le da preferencia a otra cosa que se le ocurría hacerla, entonces...
- I : ¿Son muy diferentes las actividades que hacen para los alumnos de integración respecto de resto del curso?**  
 E11 : No, no tanto... por ejemplo, a mi me ha tocado primero y segundo año, es mas el tema de la lectoescritura. Es como tratar por más tiempo las vocales, así lo hacía o con otro tipo de actividades más variadas. Uno tenía un libro especial. Entonces la tía de integración me decía: "el niño de aquí hasta aquí puede trabajar en clases". Y yo usaba el mismo libro que ella le daba. Entonces lo sentaba solito adelante, cerca de mí, cerca de la mesa...
- I : ¿Conversaba frecuentemente con la especialista?**  
 E11 : Si, si....no todas la clases, pero cuando era necesario O cuando llegaba a la sala a buscarlo aprovechábamos unos minutitos y veíamos cómo se había portado.  
 Pero bien, a parte que para mi primero y segundo es lo que me encanta hacer. Lo que más me gusta es enseñar a leer y sentir esa sensación de que aprendió, que rico. Están leyendo mejor, mejoraron. A parte de que es un trabajo bien... es harto trabajo. Tercer y cuarto es bien fácil. Es pasar materia no más, pasar materia y evaluar.  
 Yo creo que los niños nunca se olvidan de la profesora que les enseñó a leer, siempre, en cambio los de media pasan, se van, se olvidan, no están como tan metidos.

(Se da fin a la entrevista y se agradece la colaboración)

## ANEXO N° 3: DIARIO DE CAMPO

### 3.0 Notas de Campo 1

a) N° Observación: 1

b) Fecha: 07 de octubre 2008

c) Situación: Recorrido por la infraestructura del Colegio

d) Hora: inicio 11:00 hrs. / término: 12.10

e) ¿Quiénes están presentes?

El recorrido se realiza de manera independiente.

En el ingreso, el primer contacto es con una auxiliar que desempeña la función de portero. No hace preguntas, permite el ingreso sin contratiempos.

Hay algunos alumnos en el patio y el pasillo central.

Se ven los docentes haciendo clases en las aulas, algunos mantienen la puerta abierta y otros cerradas.

f) ¿Qué está sucediendo?

Es horario normal de clases, la mayoría de los alumnos están en su sala en clases con sus profesores, excepto algunos que juegan en la cancha y/o concurren al baño.

g) Otras observaciones e impresiones:

#### Descripción de las Dependencias:

- La escuela tiene un hall de entrada que permite el acceso. Este está delimitado por dos mamparas de vidrio, una da la exterior y la otra al interior de la escuela. Entre estas se encuentra la portería, se destaca un diario mural y una pizarra informativa y un mural que indica el nombre de la escuela y año de fundación (Escuela Fundada en 1973)
- -La Infraestructura mayoritariamente es de madera y de un sólo nivel, las salas están distribuidas en torno a un patio central y 2 patios pequeños
- Existen instalaciones relativamente nuevas se distribuyen en un pabellón, estas son de construcción sólida y poseen segundo nivel (salas, comedor, sala de computación, sala de profesores)
- Actualmente se encuentran realizando trabajos de mejora en sala de pre-básica, que incluye baños y un patio de juegos separado del resto del colegio.
- Junto a la sala CRA, se encuentran las oficinas Administrativas y Técnico Pedagógicas que están centralizadas en un pabellón y unidas por una recepción: Esta última cuenta con un mesón, tras el cual se encuentra un escritorio vacío destinado a secretaría, pero el establecimiento no cuenta con nadie que desempeñe esta labor
- Una oficina es ocupada por la dirección del Establecimiento, la puerta está abierta pero no se encuentra el director.
- Otra oficina es ocupada por dos inspectores, quienes se desplazan hacia la recepción para atender a apoderados que vienen a retirar alumnos y alumnos que solicitan fotocopias u otro material.

- La tercera está destinada a UTP, la puerta está abierta y la jefa de UTP se encuentra conversando con un docente. En ese lugar se observan en las paredes los horarios de los docentes, de los cursos, las llaves de las diferentes salas y un estante destinado a los libros de clases.
- Otra oficina está destinada a enfermería.
- A continuación de las oficinas administrativas se encuentra la sala Cra, y los baños de docentes y una sala –bodega que está destinada a atención de apoderados y a integración (en la puerta hay un letrero que indica esto último)
- El establecimiento cuenta con tres patios conectados entre sí y una cancha techada.
- Cuenta con cuatro baños para alumnos, un baño colectivo para mujeres y otro para hombres. Además se observan dos baños independientes para alumnos con discapacidad física (en su puerta indica baño para discapacitados) en el se observan barandas y artefactos adaptados. El auxiliar me indica que se ocupan muy poco.
- En las dependencias se observan algunas adecuaciones arquitectónicas para el desplazamiento de sillas de ruedas, al ingreso hay una rampa y en el interior hay lugares que poseen bajadas especiales. El sector que cuenta con segundo piso no tiene accesos especiales para sillas de ruedas o con personas con dificultad en el desplazamiento.

### 3.1 Notas de Campo 2

- a) **N° Observación:** 2
- b) **Fecha:** 07 de octubre de 2008
- c) **Situación:** Entrevista con Director del establecimiento
- d) **Hora:** inicio 9:30 hrs. / término: 10: 30 aprox.
- e) **Donde se produce:** Oficina de Director
- f) **Personas presentes:**  
Director del Establecimiento e investigadora

**e) Objetivo de la reunión:**

La reunión tiene la finalidad de realizar las coordinaciones para iniciar el trabajo en el campo y recabar antecedentes y estadísticas para caracterizar al establecimiento.

**f) Contexto en que se produce la reunión**

La reunión comienza junto con el recreo. El director estaba cubriendo un curso por licencia de profesor. Se comenta que en ese momento habían 5 profesores con licencia médica y que este alto nivel de ausencia ha sido una constante durante el año lo que ha generado una sobrecarga para docentes y directivos.

Además el director hace referencia a la gran cantidad de trabajo administrativo que está atrasado. En la actualidad el establecimiento está trabajando para la ley SEP, encontrándose en una fase de diagnóstico (aplicando pruebas a los alumnos y análisis con docentes y elaboración de un plan de mejoramiento).

**g) Otros datos relevantes aportados:**

Respecto del colegio se entregan los siguientes datos que son extraídos de cuadernos y otros registros a mano con que cuenta el director

*Caracterización Escuela República de Alemania*

- Ubicación: Comuna de Rengo, sector urbano.
- Dependencia: Municipal
- Dirección: Calle Nuevo Amanecer 405
- JEC
- Horarios de Clases:  
Jornada Básica: -8:30-13:10/14:00-15:30  
Jornada Prebásica: 8:00-12.00

- Nivel Socioeconómico : Medio bajo (fuente: SIMCE)

Los apoderados han declarado tener entre 9 y 10 años de escolaridad y recibir un ingreso entre los 134.001 y 215.000 pesos al mes.

- IVE 2008 : 76%

Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE): es un indicador que da cuenta de la vulnerabilidad social de los alumnos y alumnas de una escuela. Es construido por la JUNAEB en base a una encuesta aplicada en todas las escuelas del país y a todos los alumnos y alumnas que ingresan a 1º Básico y 1º Medio.(SIMCE)

- **Planta Docente y Asistentes de la Educación:**

<b>Descripción</b>	<b>N°</b>
Prof. de Religión	3
Prof. Inglés	1
Prof. Artes Visuales	1
Prof. Educación Física	1
Prof. EGB	12
Ed. Párvulo	2
Docente-Directivo	2
<b>Total Planta Docente</b>	<b>27</b>
Inspectores	2
As. De Párvulo	3
Aux. de Servicio	3
Encargado CRA	1
<b>Total Asistentes de la educación</b>	<b>9</b>
<b>Total personal</b>	<b>36</b>

- **Total Matrícula de Alumnos: 659**

Nivel	Curso	N° Alumnos	Total
Pre-kinder	-	30	30
Kinder	A	25	52
	B	27	
Primero Básico	A	33	67
	B	34	
Segundo Básico	A	39	78
	B	37	
Tercero Básico	A	30	60
	B	30	
Cuarto Básico	A	32	66
	B	34	
Quinto	A	39	79
	B	40	
Sexto	A	41	79
	B	38	
Séptimo	A	40	78
	B	38	
Octavo	A	35	72
	B	37	

- **Profesionales de Equipo Comunal de Integración que laboran en el establecimiento:**

<b>Descr</b>	<b>N°</b>	<b>N° alumnos que atienden</b>
Kinesiólogo	1	1
Prof. Especialista en Déficit cognitivo	1	4
Fonoaudiólogo	1	1

- **Número de Alumnos con PEI, Septiembre 2008: 4**

Alumno	S	Año Ingreso PEI	Diagnóstico	Curso
1	F	Mar-8-04	D. Cognitivo	8° B
2	F	13-02-2007	D. Cognitivo	4°B
3	M	Mar-8-04	D. Cognitivo	6° B
4	F	Ago-08	Multidéfict	K

(Extraído de informe de integración escolar comunal 2008)

- **Resultados SIMCE: Niveles de Logro 2007**

#### 4° Básicos

Niveles de logro	Lectura/ Porcentaje de estudiantes	Matemática/ Porcentaje de estudiantes	Comprensión del medio/ Porcentaje de estudiantes
Nivel Avanzado	18%	19%	23%
Nivel Intermedio	25%	26%	23%
Nivel Inicial	57%	55%	54%

(Extraído MINEDUC 2008)

- Respecto de SIMCE, el director menciona que los resultados se mantienen en el tiempo y están en el promedio comunal (“ni entre los más altos, ni los más bajos”)
- La escuela se encuentra con JEC desde el año 2003.
- El manual de convivencia fue reelaborado este año (2008), pero el director reconoce que está incompleto y que hay que modificar y agregar puntos relevantes en cuanto a las sanciones.
- El director define dos áreas prioritarias para la gestión:
  - A) La reformulación del Proyecto Educativo Institucional vigente en la formalidad, que data del año 2001, pero que en la práctica no está operativo porque algunos aspectos deben reformularse. Durante este año se han realizado encuestas a los apoderados para comenzar su reformulación.
  - B) Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), a través de la cual se asignan recursos de acuerdo a un autodiagnóstico y diagnóstico comunal y un plan de mejoramiento elaborado en el establecimiento en función de lo detectado (fecha entrega: Octubre).

Para la ley sep están trabajando más directamente el equipo directivo (Director, UTP y Educ. diferencial) involucrando a los docentes en reuniones de profesores.

### 3.2 Notas de Campo 3

**a) N° Observación:** 3

**b) Fecha:** 09 de Octubre de 2008

**c) Situación:** Observación sala de integración

**d) Hora:** inicio 10:00 hrs. / término: 11.10

**e) ¿Quiénes están presentes?**

Profesora Especialista en déficit cognitivo (Proyecto comunal de integración), Alumna de 4° B, con proyecto de Integración e investigadora

**f) ¿Dónde está sucediendo?**

Sala de Integración, durante la hora asignada a atención individual en aula de recurso

**g) ¿Qué está sucediendo?**

La profesora especialista trabaja de manera individual con alumna.

Trabajan con una fichas que la niña debe ordenar y luego leer la breve historia que aparece escrita.

La niña trabaja y se demora en armar la historia. Al momento de leer se nota insegura y lo hace con dificultad. Se desconcentra con mi presencia.

La profesora le solicita a la niña que continúe la actividad para pasar a trabajar en le cuaderno. La niña lee con dificultad, en voz baja pero termina la tarea.

La profesora le pide a la niña el cuaderno y le pide que trabaje sola en una actividad mientras conversa conmigo.

La alumna trabaja en forma silenciosa pero pone atención nuestra conversación

La profesora especialista me informa respecto de los nombres de los alumno, nombres de lo profesores jefe y los horario de atención en aula de recursos.

Tras la entrega de esta información se concertó entrevista al término de la atención con alumna. La profesora muestra disposición y agrado a conversar respecto de su trabajo

**h) ¿Cómo se organizan y relacionan las personas en su medio?**

Alumna y profesora están sentadas en una mesa, de frente. Sobre la mesa se encuentran cuadernos, libros y una caja de cartón que contiene fichas y otros recursos pedagógicos.

La profesora se muestra afectuosa con alumna, le habla y estimula permanentemente. La niña responde a las en voz baja, se ríe y se nota cohibida con mi presencia.

**i) Descripción del Lugar físico:**

Sala pequeña, que se ocupa con múltiples funciones (atención de apoderado, bodega de artículos deportivos y sala de Integración)

La sala es oscura, con poca ventilación y fría.

Se nota despreocupación por el aseo (papeles botados por el piso y desorden de los artículos deportivos almacenados)

El las paredes se observan expuestos trabajos de los alumnos, afiches con el abecedario, horario y los cumpleaños de los niños con PEI.

La sala está equipada con una mesa de tamaño regular y tres sillas en mal estado.

Se aprecia un estante antiguo donde se guardan algunos materiales tales como revistas, cuadernos, libros. No se aprecian materiales didácticos u otros recursos audiovisuales.

### 3.3 Notas de Campo 4

**a) N° Observación: 4**

**b) Fecha:** 14 de octubre de 2008

**c) Situación:** Recreo de alumnos de Kinder

**d) Hora:** inicio 11:00 hrs. / término: 12.10

**e) ¿Quiénes están presentes?**

- Alumnos de kinder

- 2 educadoras de párvulo, ambas de mediana edad.

- 2 auxiliares de párvulo jóvenes

La alumna con discapacidad no asistió ese día a clases.

**f) ¿Qué está sucediendo?**

Los alumnos juegan relajadamente: corren, saltan, gritan, conversan, supervisados a la distancia por las educadoras de párvulo y las auxiliares.

Las profesoras conversan animadamente entre sí e intervienen en los juegos a la distancia, para resolver disputas o llamar la atención frente a conductas inadecuadas: empujones, peleas, etc.

Las educadoras se separan y comienzan a interactuar con los niños, conversan con ellos y deambulan por el sector.

La educadora que tiene en el curso a la alumna con discapacidad presenta una cojera en la pierna derecha, por lo que replaza con lentitud.

La otra educadora se acerca a saludarme, hace preguntas respecto de los avances de la investigación y comenzamos a conversar.

El recreo se acaba a las 11.30 y los alumnos ingresan a la sala a prepararse para la retirada.

Los alumnos ordenan sus mochilas, se forman y salen ordenadamente al patio y luego al exterior del colegio, acompañados por la profesora quien los entrega a los apoderados, minutos que aprovecha para conversar y entregar información y algunas notas.

**g) ¿Cuándo ocurre?**

2° Recreo del nivel y que es diferido del resto del colegio.

Este es el último recreo antes de terminar la jornada, los alumnos se retiran a las 12.00.

**h) ¿Dónde está sucediendo?**

En el patio central, fuera de la sala de kinder (ambas salas están juntas)

El patio es de tierra y también cuenta con cancha techada, pero a los alumnos no se les permite alejarse hasta allá.

La conversación con la educadora se realiza de manera informal, en el patio, fuera de la sala de párvulos.

**i) ¿Por qué está sucediendo?**

Los alumnos juegan en ese patio porque el que está asignado a párvulos está siendo modificado a partir de la construcción de nuevas salas en el establecimiento.

**j) ¿Cómo está organizada la actividad?**

No tiene una organización particular, los alumnos juegan en pequeños grupo o parejas. 2 alumnos permanecen sentados cerca de las asistentes

**k) Otras observaciones e impresiones:**

Descripción de la conversación informal con la Educadora de párvulo:

La profesora se acerca y pregunta acerca del inicio de la investigación y la recepción de los colegas.

Comenta que ella este años no tiene ningún alumno con PIE, pero que el año pasado si. Durante tres años tuvo en su curso (1 en pre-kinder y 2 años en kinder) a una alumna con Síndrome de Down. Esta alumna estaría actualmente matriculada en un colegio particular subvencionado y respecto del retiro, la profesora cuenta que habría sido motivado por el temor de la madre de que al niña, al pasar a primero básico, compartiera espacios con alumnos mayores.

La educadora comenta evaluar positivamente la experiencia con la niña. Pero no obstante comenta que considera necesario “que estos alumnos estén con sus iguales, en escuelas especiales porque ahí se les puede brindar la atención que ellos requieren”. En esa modalidad de educación “se frustrarían menos y corren menos riesgos, por ejemplo no tienen que compartir los baños con niños más grandes”

La profesora inmediatamente aclara que no es discriminación, sino que obedecería a cuestiones prácticas.

La alumna habría tenido dificultades para comunicarse, lo que generaba incomodidad a la profesora al comienzo.

Ella notaba en la alumna frustración al no poder realizar las actividades que hacía el resto: “se ponía triste y se decaía en la sala”.

Una de las conductas de la alumna que más le preocupó era la “masturbación”, pero comenta que sabe que es una conducta asociada al síndrome: “ellos son así”.

Respecto de los logros alcanzados por la niña, comenta que lo más importante que se logró fue a nivel de la socialización, no tanto en el ámbito académico. Puesto que esta última dimensión “requieren de un trabajo sistemático y personalizado que no se pueden realizar en los establecimientos comunes”

La profesora sostiene que los compañeros al principio no de daban cuenta de las diferencias y no la rechazaron, por el contrario, la tendencia era hacia la sobreprotección.

Respecto de su experiencia para abordar el trabajo, la educadora menciona que ella hizo su práctica profesional en un jardín con “niños con problemas” y luego trabajó dos años en una escuela especial y de ahí derivó a la educación “normal”, Esta experiencia les permitiría entenderlos mejor.

### 3.4 Notas de Campo 5

- a) **N° Observación:** 5
- b) **Fecha:** 29 de octubre de 2008
- c) **Situación:** Sala de Kinder, durante la aplicación del Metropolitan Readness Test
- d) **Hora:** 11:00 hrs hasta 12:00 hrs.
- e) **¿Quiénes están presentes?** 12 alumnos de kínder, Educadora de Párvulos, Educadora Diferencial, Observadora.

La alumna del PEI se encuentra fuera de la sala, junto a auxiliar y otros compañeros jugando.

#### f) ¿Qué está sucediendo?

A mi llegada la educadora diferencial se encuentra aplicando el test a los alumnos. La evaluación ya había sido comenzada alrededor de uno 10 minutos antes y la evaluadora me invita a pasar y observar como se da el proceso, ingreso y me ubico al final de la sala en una mesa pequeña que está desocupada.

Los alumnos saludan a mi ingreso, pero no prestan mayor atención.

La educadora de párvulo parece incomodarse con mi presencia, pregunta a la evaluadora si también estoy observando a los otros cursos. La educadora

La educadora prosigue entregando las instrucciones en voz alta y los alumnos van avanzando en conjunto, ítem por ítem. Entrega claves para identificar visualmente en la hoja la pregunta y el lugar donde deben responder (ej. Miren la fila donde aparece una estrella... se contesta en el cuadrado del lado...) Ella va revisando por los puestos el que los alumnos vayan contestando, esta labor es acompañada por la educadora de párvulos.

Los alumnos van contestando los ítemes, algunos hablan en voz alta, otros preguntan acerca del test y la educadora diferencial aclara dudas, permanentemente está recordando las instrucciones y verifica su comprensión.

Dos alumnos se muestran inquietos, se paran, tiran el lápiz al suelo, lo que los hace acreedores del control permanente y llamados de atención de la educadora diferencial. Hace comentarios en voz alta de lo complicados y desordenados que son estos niños, se disculpa por su mala conducta.

Frente a algunas preguntas, la educadora de párvulos reclama por su complejidad y afirma que esa materia no la ha pasado aún.

Frecuentemente comenta en voz alta que los niños no están entendiendo, frente a los cual la evaluadora revisa y consulta a los alumnos verificando que entendieron la pregunta y que sólo no son capaces de contestar correctamente.

La mayoría del grupo no parece tener mayores inconvenientes y se mantienen trabajando en sus puestos de forma ordenada.

Al final los niños se van fatigando, se mueven y desconcentra, especialmente cuando suena el timbre que indica la hora de salida. La evaluadora explica que deben terminar la actividad.

#### g) ¿Cuándo ocurre?

Durante el último período de la jornada habitual, antes de la salida

**g) ¿Dónde está sucediendo?**

En la sala habitual de Kinder.

La sala cuenta con mesas cuadradas, con cuatro sillas cada una, distribuidas en círculo en la sala.

La sala es espaciosa, clara, llena de estímulos visuales tales como posters, móviles y trabajos de los alumnos pegados en las murallas y ventanas

Cuenta con diferentes estantes donde se almacenan diversos materiales

Adosado a ella y comunicada por una puerta que permanece abierta se encuentra el baño.

**i) ¿Por qué está sucediendo?**

La aplicación del test obedece a un diagnóstico comunal, que se lleva a cabo, en todos los colegios, que pretende obtener información para elaborar el plan de mejora de la educación de la comuna, en función de la ley sep

La prueba aplicada es la que corresponde al nivel pre-básico. Esta fue aplicada al curso separándolos en dos grupos. Y en tres jornadas, en días diferentes por la extensión de esta.

**j) ¿Cómo está organizada la actividad?**

La actividad es conducida por la Educadora Diferencial, quien ha sido la encargada de aplicar todos los test en el establecimiento.

La educadora diferencial ayuda más bien al control disciplinario de los alumnos, se nota incómoda con esa labor. Llegando incluso a contradecir en algunas indicaciones a la evaluadora ayudando a algunos alumnos, permitiéndoles que se paren y permitiendo la ida al baño. Al final de la evaluación esta se acerca a solicitar algunas aclaraciones.

**k) ¿Cómo se organizan las personas en su medio?**

Los alumnos están distribuidos en las distintas mesas, sentados de forma individual.

**l) ¿Cómo se relacionan?**

Se observa una buena interacción entre los niños y la evaluadora. Logra dominar al curso y los niños se comportan ordenadamente, pero no evidencian temor. Ellos preguntan cuando no entienden.

Se percibe tensión entre la educadora de párvulos y la evaluadora. La primera se nota preocupada por el rendimiento de los alumnos (al parecer se siente evaluada) y la segunda hace intentos por tranquilizarla con comentarios respecto de que la finalidad de la evolución es saber como van los niños para luego poder reforzar.

**m) Otras observaciones e impresiones:**

Tras la evaluación la evaluadora me presta la prueba aplicada y me explica la finalidad y modalidad de administración en la escuela.

Obj: "Evaluar funciones que constituyen un pre-requisito para el aprendizaje de la lectura."

La prueba mide: Comprensión del lenguaje, Reconocimiento de significado y uso de un objeto, Discriminación visual, Vocabulario, Reconocimiento de números, Control motor, Coordinación viso motriz

La educadora diferencial me explica que la prueba también se le aplicará a la Alumna con discapacidad, pero de forma individual y entregando más tiempo y ayuda.

### 3.5 Notas de Campo 6

- a) **N° Observación:** 6
- b) **Fecha:** 07 de noviembre de 2008
- c) **Situación:** Observación en curso 4° B
- d) **Subsector:** Compresión del medio
- e) **Tema:** Evaluación del SIMCE con alumnos
- f) **Hora:** Inicio 10:00 hrs. (tras primer recreo)/ Término 11: 20 (antes de segundo recreo)

#### g) ¿Quiénes están presentes?

- Profesora jefe
- Alumnos 4° B, 30 aprox.

#### h) ¿Qué está sucediendo?

Los alumnos ingresan a la sala tras el recreo, visten ropa de color. Se notan alegres y relajados.

Soy invitada a pasar y se hace la presentación. Los alumnos ya habían sido informados de mi visita.

La profesora me consulta si yo deseo conversar con los alumnos, se le pide que ella realice la actividad que tiene plantificada. Me informa que los alumnos los días anteriores habían rendido el SIMCE y todavía no había tenido oportunidad de conversar de ello.

La profesora se dedica a ordenar y silenciar a los alumnos. Parte explicando que se conversará del SIMCE, porque ellos habían trabajado durante dos semanas preparando la prueba. Comienza a preguntar respecto de cómo les fue y cómo se sintieron. Parte por preguntar a la alumna integrada porqué está sentada tan atrás y sola. Le pide que se ubique un puesto más adelante con una compañera. Luego le consulta sobre cómo se había sentido, porque se había enterado que había llorado durante la evaluación. La niña asiente con la cabeza. La profesora me explica delante del curso que la evaluadora había solicitado que la alumna respondiera la prueba y ella sólo había preparado a la alumna para poner los datos de identificación.

Luego comienza a preguntar a diferentes niños sobre los temas y materias abordadas en las diferentes pruebas. Los alumnos van contando de manera desordenada e invierte bastante tiempo haciéndolos callar. Se muestra preocupada por la disciplina y el orden.

La alumna con PIE no muestra poner atención a la actividad, mientras la actividad se desarrolla ella pinta un cuaderno con un destacador y luego se pone a jugar con una muñeca y a conversar con compañera de banco.

A las 10: 45, luego de hacer varias preguntas y cuando los alumnos ya no parecen poner atención al diálogo respecto del SIMCE, la profesora retoma la actividad del subsector. Entrega la instrucción de revisar el libro y lean un texto de una página. No entrega ninguna instrucción particular a la alumna, a pesar de que ella no adquiere dominio lector. Ella continúa jugando sin prestar mayor atención a los que hacen los demás, se nota somnolienta o aburrida.

Tras la lectura la docente comienza a hacer preguntas que apuntan a la comprensión del texto, algunos alumnos participan, pero la mayoría se distrae. Posteriormente los alumnos se comienzan a ir de sus puestos.

A las 11.25 suena el timbre de recreo y los alumnos salen rápidamente de la sala, siendo una de las primeras la alumna integrada.

Tras finalizada la actividad la profesora se acerca para pedir excusas por el desorden de los alumnos y lo atribuye al cansancio tras la prueba SIMCE

**i) ¿Cuándo ocurre?**

Horario habitual del subsector de Comprensión de la Naturaleza, un día tras concluida la aplicación de la prueba SIMCE

**j) ¿Dónde está sucediendo?**

En el aula

**k) ¿Por qué está sucediendo?**

Porque la profesora me explica que no había tenido tiempo de comentar la experiencia con los alumnos y le parecía importante hacerlo porque habían invertido tiempo en preparar la evaluación.

**l) ¿Cómo está organizada la actividad?**

La profesora pregunta y los niños responden. A veces estas preguntas son dirigidas a alumnos puntuales y en otras ocasiones son lanzadas al curso en general

**m) ¿Cómo se organizan las personas en su medio?**

Los alumnos están ubicados en sus puestos habituales (2 alumnos por mesa), frente al pizarrón. Las mesas se distribuyen en tres columnas

La profesora está frente al pizarrón y en ocasiones se desplaza por la sala para hacer preguntas a los alumnos de manera personalizada.

La alumna integrada está ubicada en el último puesto de una de las filas, está sentada sola, luego y a petición de la profesora, se sienta un puesto más adelante con una compañera

**n) ¿Cómo se relacionan?**

La profesora guía la actividad e intenta marcar el ritmo de la actividad, los alumnos en general responden, pero a lo largo de la actividad se van generando conversaciones que alteran el orden de la actividad.

La alumna con PIE se muestra pasiva, al comienzo no conversa ni participa activamente de la actividad. Luego se pone a conversar con compañera de banco y luego se pone a jugar con una muñeca, esto se observa con mayor notoriedad cuando la profesora termina la evaluación del SIMCE y entrega la instrucción de trabajar en el libro. La niña no realiza esa actividad

Los alumnos se muestran relajados y algunos participan activamente. La profesora se muestra muy preocupada por mantener la disciplina, a pesar de que el desorden no es generalizado. Es enérgica con las instrucciones y los alumnos acatan.

**o) Otras observaciones e impresiones:**

La profesora se muestra preocupada por la observación y un poco de incomodidad por la situación. Aunque se le consultó previamente si se podía observar la dinámica de la sala y ella se mostró de acuerdo.

Frecuentemente mira a la observadora como pidiendo aprobación, luego se relaja y poco a poco se dirige fundamentalmente a los alumnos.

Los niños también se muestran curiosos respecto de mi presencia, la profesora les explica desde el comienzo cual es mi profesión y les explica que querría ver como se portaban, escucharlos y verlos trabajar.

La atención en la investigadora decae a medida que transcurre

Desde un comienzo me ubico en una mesa, en el último puesto de la primera fila

### 3.6 Notas de Campo 7

- a) **N° Observación:** 7
- b) **Fecha:** 25 de Octubre de 2008
- c) **Situación:** Observación y revisión de libro de clases de kinder B
- d) **Hora:** 14: 30 hrs.
- e) **Quienes están presentes:**
- f) Inspectora, quien me facilita el libro solicitado sin problemas.

**g) Donde Ocurre:**

El libro se revisa en escritorio de recepción ubicado en las oficinas administrativas.

**h) Observaciones e impresiones:**

- En la contratapa del libro se encuentra un informe con los resultados de la prueba MRT, aplicada con anterioridad. En este aparecen los nombres de los niños que la rindieron y sus resultados. La alumna con PIE no aparece con resultados.
- En términos generales se indica que el 25% de los alumnos presenta madurez en nivel superior, el 35% madurez promedio y un 40% en el nivel de Madurez normal Superior.
- El curso está compuesto por 28 alumnos.
- Aparece el registro de identificación de cada alumno con su apoderado.
- La alumna, figura con una fecha de ingreso al establecimiento del 26 -12-07. Los padres figuran con un nivel de escolaridad de 8° (padre) y 6° (madre) básico.
- En la hoja de antecedentes especiales de salud, no hay registro de la discapacidad o condición médica de la alumna.
- Respecto de la asistencia, la alumna registra una lato porcentaje de inasistencias. Los meses con menos inasistencias registran 6 días, los más altos llegan a registrar 15 (junio), 11 (mayo), 12 (noviembre)
- No hay ninguna observación relevante respecto de la alumna, de diagnóstico médico o pedagógico, de adecuaciones curriculares u observaciones de especialistas de integración.

### 3.7 Notas de Campo 8

- a) **N° Observación:** 8
- b) **Fecha:** 02 de diciembre de 2008
- c) **Situación:** Observación y revisión de libro de clases 4° B (alumna con PEI), 6° B y 8° A
- d) **Hora:** 14: 30 hrs.
- e) **Quienes están presentes:** Inspectora, quien va a buscar el libro a la sala de clases y lo facilita sin inconvenientes.
- f) **Donde Ocurre:** El libro se revisa en escritorio de recepción ubicado en las oficinas administrativas.
- g) **Observaciones e impresiones:**

#### 4° B

- En la contratapa del libro se encuentra una lista de alumnos con NEE, en ella aparecen los nombre de tres alumnos que se encuentran con evaluación diferenciada (se incluye la alumna con PIE). Este informativo está timbrado por UTP.
- Además aparece el horario en que la alumna es atendida por especialista de integración.
- El curso está compuesto por 35 alumnos.
- De acuerdo a lo registrado, la alumna ingresa al curso el 26-12-07, y presenta 2 repitencia, en 1° y 3° básico.
- Respecto del rendimiento de la alumna: Durante el primer semestre presenta promedios rojos en Lenguaje (37), Matemática (34), Comprensión del Medio (36), Taller de lenguaje (35). Durante el segundo semestre estas asignaturas registran calificaciones más altas, entre 4,0 y 5.0. Sólo lenguaje registra con notas deficientes.
- Las asignaturas con mejor rendimiento son Ed. Física (5,6), Ed. Artística (5,5), Taller de Artes (5,0).
- La apoderada registra 3 asistencias y 2 inasistencias a reuniones de apoderados.
- Respecto del registro de desarrollo personal:
- La única observación registrada es que la mamá no asiste a 1 entrevista con psicóloga de HPV. No se registra que se encuentra con PEI, ni el diagnóstico o tipo de NEE que presenta

#### 6° B

- En la lista el alumno está marcado con un punto rojo.
- En la contratapa del libro se encuentra un informe del PIE del primer semestre elaborado por profesora especialista.

- No se registra en ningún lugar que existe un alumno con NEE o con PIE.
- El curso está compuesto por 40 alumnos.
- Fecha de ingreso al curso del alumno 26-12-07, no registra repitencia.
- De acuerdo al rendimiento del primer semestre, el alumno con PEI presenta las más bajas calificaciones en las asignaturas de Lenguaje (40) y comprensión del Medio (38). Las signaturas con mejor rendimiento son Ed. Física (63), Idioma extranjero (5,8), ed. Matemática y ed. Tecnológica (53). Compresión de la sociedad y educación artística presentan promedios de 48 y 46 respectivamente.
- En la hoja de desarrollo Escolar, se observa el registro de anotaciones negativas que llegan a completar la hoja: Las faltas señaladas hacen referencia a interrumpir las clases, incumplir con tareas, generar desorden, golpear a compañera.

#### 8° A

- En la contratapa del libro de clases aparece lista de alumnos con NEE (tres en total) donde se encuentra alumna con PEI
- El curso está compuesto por 41 alumnos
- La alumna con PEI registra una repitencia
- Respecto del rendimiento, la alumna exhibe mejor desempeño en las asignaturas de Artes visuales (61) y ed. Tecnológica (5, 5) . En un rango de 50 a 53 de promedio se encuentran los subsectores de : Lenguaje, Ed. Matemática. Naturaleza, Sociedad Artes musicales. El promedio de notas más bajo I registra en la asignatura de inglés (4,9)
- En la hoja de desarrollo escolar la alumna registra 4 observaciones positivas, estas provienen de distintos subsectores

**Nota:** En ninguno de los libros observados se registra la realización de las actividades adecuadas y de evaluación diferenciada a los niños con PEI. Los registros son en general.

Tampoco se observan las adecuaciones curriculares realizadas. Según me informa la inspectora estos están en manos de los profesores jefe y de la profesora especialista de integración

### 3.8 Notas de Campo 9

- a) **N° Observación:** 9
- b) **Fecha:** 11 de diciembre de 2008
- c) **Situación:** Observación y revisión de libro de Integración
- d) **Hora:** 14: 30 hrs.
- e) **Donde Ocurre:** El libro se revisa en sala de integración, tras retirarlo de la Oficina de UTP. Donde se resguarda.
- f) **Observaciones e impresiones:**
- El libro de integración es completado por los especialistas del equipo de integración comunal que se desempeñan en la escuela (déficit cognitivo y kinesiólogo) y es resguardado en el establecimiento, pero puede ser indultado por cualquier profesor que lo requiera.
  - En el se contienen datos relevantes de los cuatro alumnos con PEI, en la primera hoja parecen datos de identificación y el diagnóstico que motiva el proyecto de integración: Déficit cognitivo leve, en un caso se le suma trastorno motor.
  - Respecto de la asistencia de los alumnos, llama la atención el alto porcentaje de inasistencia a atención de la alumna de Kinder (hospitalizaciones, enfermedad, tratamiento en Teletón) Los demás alumnos muestran una asistencia regular.
  - Durante el año el libro ha sido revisado mensualmente por la Dirección del establecimiento (fecha y timbre), además de haber sido supervisado por subvenciones en dos ocasiones.
  - El libro cumple la función de llevar un registro diario de las actividades realizadas con cada alumno en el aula de recursos y otras observaciones relevantes.
  - Al comienzo del año se registran las actividades de coordinación con dirección y docentes para la elaboración de las adecuaciones curriculares. Además de reuniones y entrevistas con apoderados por parte de la profesora esp. En Déficit cognitivo, estas se mantienen de forma constante durante el año,
  - En general la especialista en Déficit Cognitivo registra actividades que se llevan a cabo en forma individual y en el aula de recursos. En cambio la Kinesióloga registra fundamentalmente la realización de clases colaborativas que implican trabajar con el alumno durante la hora del Ed. Física, en paralelo con el Profesor e integrando al resto del curso.
  - Además hay registro de derivación a atención psicológica de dos alumnos y la entrega de informes pedagógicos y adecuaciones curriculares a profesores y director. Esta última está fechada 13 de julio, mitad de año.
  - En el caso de alumna de kinder se consigna que se trabajará con el mismo programa que el resto del curso y que las adaptaciones serán realizadas por la parvularia al interior del aula.
  - Durante el mes de agosto se consigna la entrega a los profesores de los informes semestrales de los alumnos.
  - La kinesióloga presentó desde agosto una prolongada licencia médica lo que motivó su reemplazo hasta la actualidad. El día de la observación La profesora especialista también se encontraba con licencia médica.